



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**Los retos pedagógicos en la construcción de la escritura hñähñu en la
comunidad de Ustheje, Alto Mezquital, Estado de Hidalgo, en el
contexto actual de la Escuela Multigrado “El Nigromante”.**

tesis

Que para obtener el título de
Licenciado en Pedagogía

PRESENTA

Jorge Genaro Gómez Flores

Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

La presente tesis se la dedico a mi familia: Virginia Gómez Flores

Sidya, Zyanya y Leo, Romina.

A las comunidades de Dexthi, Durazno, Bojay, Cantamaye, Naxthey, Los Remedios, y sobre todo a la comunidad de Ustheje, en especial a sus “niños y niñas”. Jamadi.

Merece especial agradecimiento la Profesora Micaela y al Profesor Francisco López Galindo, Profesor Andrés, Profesor Máximo, quienes gracias a su trabajo, profesionalismo y compromiso, fue posible tener las facilidades para la investigación.

Conservo una enorme deuda con la Profesora Lucero Argot por haberme guiado, cuestionado y enriquecido no solamente cada paso del presente trabajo, sino por su inminente preocupación en mi formación como profesional: gracias maestra.

No puedo dejar de nombrar a las maestras (os) que contribuyeron a lo largo de mi vida académica, profra. Rosa María Gómez, profa. Guillermina y a los Profesores; Fernando Paulín, Jorge León y Jaime Suárez.

Una mención a parte merece la enorme contribución que recibí de gente de la ENAH, a Macario, al doctor Francisco de la Peña, a Polo; cuyas explicaciones y cuestionamientos clarificaron muchos de los puntos de la presente tesis.

Finalmente agradezco a mis amigos; Carlos y Vic por darme ánimos en esta empresa, a la banda del “Centro pollito”: a Sireno, Pati, Rubi, Leo, Xuua, y demás compañeros.

ÍNDICE

	Página
Carátula.....	1
Dedicatorias.....	2
Índice.....	3
Introducción.....	6

CAPITULADO

CAPÍTULO I

La Escuela Intercultural Bilingüe en México dentro de la Política Neoliberal.....	18
1.1 El Estado Nacional Mexicano frente a la Globalización y la competencia de mercado.....	21
1.2 La educación indígena del Sistema Educativo Mexicano en el Neoliberalismo.....	46
1.3 La Educación Intercultural Bilingüe Mexicana en el grupo otomí modelo pedagógico en la Globalización y Neoliberalismo.....	63

CAPÍTULO II

Educación Intercultural Bilingüe en la Escritura Hñähñu en Ustheje, (escuela multigrado el Nigromante).....	80
2.1 Características generales de la comunidad de Ustheje y la escuela multigrado “El Nigromante”.....	85
2.2 Modelo pedagógico de la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en la escuela multigrado “El Nigromante”.....	93
2.3 Lo Intercultural, lo Bilingüe y la Alfabetización: ¿El reto educativo en Ustheje?.....	117

CAPÍTULO III

Páginas

Propuesta pedagógica de alfabetización en la escuela multigrado “El Nigromante” comunidad de Ustheje, Alto Mezquital.....	131
3.1 La conciencia histórica para la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en Ustheje.....	145
3.2 La didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social –natural de la comunidad de Ustheje.....	152
3.3 La utilización de la escritura de la lengua hñähñu en espacios escolares. Las ¿posibilidades?	161
Consideraciones finales.....	168
BIBLIOGRAFÍA.....	172

Introducción.

Con la caída del muro de Berlín en la década de los 80's, concluye lo que se denominó el socialismo real, poco tiempo después se desintegraría la URSS y con ella el único contrapeso político-económico al capitalismo Estadounidense.

En las últimas décadas del siglo XX los Estados socialistas, cambiaron sus políticas nacionales a modelos capitalistas como Rusia, o de apertura económica como es el caso de China, de esta forma se ha impuesto la homogenización del comercio liberal. La mayoría de los Estados del mundo avanzan en sus modelos económicos hacia lo que se ha nombrado la "globalización".

Las políticas estatales de todo el mundo tienden a homogenizarse en el modelo económico liberal. Esto ha planteado serias reestructuraciones no solamente en el plano económico sino también en el social, principalmente en el ámbito académico de los países periféricos, donde estos países han firmado tratados comerciales que les exigen una población altamente capacitada para su integración a la globalidad.

En el caso de México el cambio al modelo liberal comienza con la llegada de nuevos políticos (tecnócratas) formados en las universidades de Estados Unidos, estos defienden que el Estado no debe intervenir en la economía, y ven en la liberación del mercado (neoliberalismo) la vía para salir de las continuas crisis y estancamiento económico del país.

A partir de 1982 en el sexenio de, De la Madrid M., el cargo de la Secretaría de Programación y Presupuesto es asumido por Salinas de Gortari C., que firma los primeros acuerdos de comercio internacional GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio), para firmar tiempo después en su sexenio presidencial el TLC (Tratado de Libre Comercio para Norteamérica) en 1993, con lo que se pretendía estimular nuevas inversiones y promover una mayor competitividad nacional con el resto del mundo.

Desde entonces, la sociedad y la economía mexicana han experimentado una significativa transformación, en respuesta, a la amplia gama de reformas de la política comercial y de la búsqueda de niveles de competitividad internacional. El fenómeno del neoliberalismo ha puesto en debate no sólo la función del Estado como rector de la economía, sino que ha reformulado el tipo de sociedad que intervendrá en este modelo económico.

Las reformas impulsadas por el neoliberalismo han provocado una crisis en la sociedad, ya que en su mayor parte la sociedad no está calificada para una competencia internacional, el cierre de fábricas y empresas, el desempleo y el aumento del índice de pobreza en las ciudades y el campo, ante la apertura comercial, ha suscitado movilizaciones de los grupos de estudiantes, obreros y campesinos, en contra de las actuales políticas, llegando al extremo de

movilizaciones armadas como el caso de los indígenas de Chiapas con la creación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Por otro lado la competitividad internacional ha provocado, que las empresas privadas que han resistido la apertura de mercado y las Instituciones del Estado se modernicen, y se involucren en programas de calidad para obtener niveles de eficacia en concordancia a los países con los que se compete. Lo que ha requerido formar diagnósticos y programas para construir la calidad en todos los procesos y productos.

La búsqueda por modernizar el país ha tenido dentro de sus estrategias de cambio, a la educación. Las políticas sociales que adoptó el Estado-nación mexicano ante el nuevo modelo económico, fueron la puesta en marcha del Programa Nacional de Modernización Educativa 1992 que se extiende hasta la actualidad, como la estrategia para alcanzar una sociedad con los conocimientos aptos para la competencia mercantil y retomar el papel de promotora de la movilidad social.

Esta modernización busca superar el rezago en el Sistema Educativo, que “ha dejado ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica. En los últimos años ha dejado de ser también una prioridad de inversión y planeación del Estado. Sobre los criterios de calidad y mejoramiento educativo se han impuesto los intereses corporativos y burocráticos. En consecuencia los pocos indicadores de calidad del proceso educativo señalan, que México es un país de reprobados.”¹

El gobierno de Fox V., continuó con la premisa de modernización, al menos en el discurso: “En el Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno de la República expresa su convicción del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas, señalando que no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidades 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. Por eso reitero mi convicción de que la educación debe ser eje fundamental y prioridad central del Poder Ejecutivo, para el periodo de gobierno que comprende los años 2001 a 2006”.²

El primer reto para la modernización educativa es lograr una calidad uniforme, ante la grave desigualdad del Sistema Escolar Mexicano (SEM), dentro de los cuales se establece la Educación Indígena como uno de los sistemas educativos con mayores problemas.

El problema de la educación indígena (que representa el 10 % de la población nacional)³ puede definirse desde dos líneas que interactúan entre sí. La primera es la

¹ Guevara Niebla, G. La catástrofe silenciosa, México, F.C.E.1992.pág.16.

² Plan Nacional de Desarrollo. Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Secretaría de Educación Pública. México, 2001, pág. 10

³ Los pueblos indios en México están integrados por “12 millones de personas, más de la décima parte de la población mexicana” Según el Programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006 , pág. 21.

falta de equidad que mantiene este tipo de educación con respecto a educación nacional: no se ha logrado que toda la población demandante acceda a la educación básica, los niveles de reprobación y deserción se establecen dentro de los mayores del sistema educativo⁴.

La segunda línea se instituye en la parte interna de la Educación Indígena: nos enfrentamos a programas pedagógicos no aptos para una educación indígena que respondan a las necesidades socioculturales de los Pueblos Indios⁵, fundamento de un verdadero modelo intercultural, el cual no ha podido establecerse, debido al etnocentrismo con que han sido hecho los programas educativos por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en responsabilidad con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), tendrían según el Artículo 2º de la citada Coordinación, cumplir con los propósitos de: Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, b) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, c) La producción regional de materiales en lenguas indígenas.

Sin embargo en la realidad del aula estos preceptos nunca llegan a realizarse. La implantación de currículos interculturales está lejos de traducirse en el quehacer educativo de las escuelas indígenas, por lo general se pide al maestro de aula, que ejerza su <<criterio>> para adaptar los contenidos curriculares generales de la SEP, en la lengua indígena que atiende, pues se carece de materiales didácticos propios para la construcción de conocimientos, el resultado es una curricula intercultural netamente subjetiva, hecha por el maestro para cumplir una instrucción, pero nunca construida con base a las verdaderas demandas de la interculturalidad, cabría entonces cuestionarse cómo califica la calidad la SEP en una modelo curricular que no existe y que cuando es construido por el maestro, se basa en lo que él considera un “contenido digno de adaptarse”.

Los problemas curriculares se suman en la mayoría de las ocasiones a desvinculación de orden lingüístico en la relación maestro-alumno. Los maestros no siempre hablan la lengua indígena. Cuando el maestro habla y escribe la lengua de sus educandos, situación ideal, los retos que enfrenta en el orden lingüístico, van desde la enseñanza de alumnos monolingües en lengua indígena, hasta monolingües en español, pasando por alumnos con diversos grados de bilingüismo. La relación maestro-alumno resulta preocupante cuando observamos que en la propia formación

⁴ De acuerdo con los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda año 2000, existen 1.3 millones de niños de 6 a 14 años indígenas según criterios lingüísticos, de los cuales 215 mil 132 no asistían a la escuela (que representaban el 16.43% a nivel nacional), el porcentaje de reprobación es de un 13.21% y la deserción alcanza niveles de un 12.23%.

⁵ Se adopta el término “Pueblos Indios” instaurado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para denominar los grupos socioculturales que poblaron el continente Americano originalmente, así mismo utilizamos el término “indígenas” e “indios” con el mismo significado, ver OIT, Convenio sobre los pueblos Indígenas y Tribales ILOLEX: La base de datos sobre las Normas internacionales de trabajo 19 de marzo de 1997. en

<http://ilolex.ilo.ch:1567/public/spanish/50normes/inflleg/ilospa/index/.htm>

del maestro, éste, no ha sido instruido para tratar estos grados de la lengua o lenguas, por lo general busca homogenizar la enseñanza en una lengua, el español, privilegiando la construcción de contenidos curriculares en esta lengua, dejando a un lado la alfabetización en lengua indígena para ejercicios de frases, palabras y pequeños textos.

Cabe decir, que este privilegio de construcción de conocimiento en español, se debe sobre todo a una política del Estado-nación de invasión y sustitución cultural, sobre las culturas de los Pueblos Indios por la del Estado-nación, y que se representa aunque no únicamente, en la carencia de textos en lengua indígena producidos por la SEP, el Consejo Nacional Educativo (CONAFE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que fundamentalmente publican libros en lengua indígena referentes a cuentos, canciones o poesías, y que para la construcción de conocimiento en el caso del Pueblo Indio Hñähñu sólo tiene dos libros elaborados: el primero para el ciclo de 3º y 4º escolar, y el segundo para el ciclo 5º y 6º escolar, ambos únicos materiales de la educación básica, en el cual se integran una serie de pequeños ejercicios de ciencias naturales en lengua indígena. En 1º y 2º año se producen dos libros en lengua indígena que tienen la misión de servir como material para alfabetizar en la lengua de la comunidad.

Nuevamente surgen dudas, sobre si se puede construir una alfabetización indígena con dos libros; y más aun, si puede esta alfabetización, producir conocimiento con dos libros en el resto de la educación básica. Este penoso déficit interno se cierra, con la carencia de la producción y difusión de la práctica teórica del docente indígena.

Este doble déficit educativo pone en desventaja a las poblaciones indígenas frente al resto de los mexicanos, pues los indígenas no logran establecer las competencias tanto educativas como culturales propias a sus grupos de origen "Pueblos Indios" como el de las escuelas regulares, cultura del Estado-nación, para conseguir realizar actividades económicas que le permitan un salario bien remunerado. La deserción escolar y la migración a la que se ven expuestos los jóvenes indígenas es uno de los fenómenos más evidentes de este hecho. La mano de obra barata y empleos en pésimas condiciones es cosa de todos los días que han de enfrentarse los indígenas.

Estos referentes sin embargo han sido desconocidos por los modelos pedagógicos⁶ que se presentan para los Pueblos Indios, y que restringen la articulación de estos modelos, a un diagnóstico de intervención lingüística, y optimación del proceso de aprendizaje mediante las teorías cognitivas como el constructivismo.

La construcción de modelos pedagógicos en el Estado-nación mexicano han negado y disminuido los problemas histórico-socioculturales de los indígenas a la "Interculturalidad educativa" y, limitándolo a un más, al aspecto lingüístico: del "BILINGÜISMO", haciendo inválido el principio de una educación acorde a las necesidades socioculturales de los sujetos y los principios de justicia social,

⁶ Modelos que niegan ser representantes de una dirección política de invasión cultural subordinada a los intereses del Estado-nación mexicano.

estableciendo así, a lucha de clases en las relaciones capitalistas, una lucha de culturas.

Lerma R. (2007) opina que el discurso de la multiculturalidad corresponde a una coyuntura política, que esconde las demandas más trascendentes de los grupos étnicos: el reconocimiento legal de su propio territorio y la ingerencia total sobre su dominio, reconocimiento de sus propias formas de organización política e integración a la economía nacional sin detrimento de sus particularidades culturales⁷, el discurso multicultural propone a cambio “demandas legítimas” que no representan un “cambio estructural” y entre las que se encuentran el Lenguaje, que a decir de esta autora, “el lenguaje es sólo el *objeto* sobre el que la atención se centra, en tanto que la disputa real esta en otra parte: territorio, ideología, aculturación, estatus, economía, etcétera.”⁸ Siguiendo a Lerma R. coincidimos en partir de lo social para explicar las condiciones de poder en que se encuentra el lenguaje y no a la inversa, “para acceder a la comprensión de los mecanismos sociales en que se desarrollan las políticas del lenguaje (que influyen en las indígenas) es necesario explicar las relaciones sociopolíticas-históricas en que se construye la planificación del lenguaje, en el campo político que las define se mueven otros elementos que son más importantes para los grupos políticos que el lenguaje mismo. Éste se vuelve estandarte que sale a flote sobre una serie de intereses que comparten a los involucrados”⁹.

Uno de los principales procesos colonialistas que siguieron a la conquista armada de México y demás continente, fue la penetración en la lengua de los vencidos como el medio más eficaz de ideologizar¹⁰.

Durante los siguientes años a la conquista, idiomas como el hñähñu, nahuatl, el maya, el zapoteco y muchos otros, fueron utilizados por las órdenes mendicantes de franciscanos, dominicos y agustinos para este propósito.

La evangelización marco el desarrollo de las escrituras indígenas aunque una manera ajena a su cultura “la escritura conservo el código de las lenguas orales pero rompió la relación que mantenían con la cultura y el pensamiento es decir con la oralidad”¹¹. La apropiación de la lengua oral por parte de las instituciones occidentales se convirtió entonces como una forma de ideologizar, y la escritura en una tecnología nueva para hacerlo.

⁷ Lerma Rodríguez, E. Venado de dos cabezas: políticas de lenguaje en las comunidades yaquis, Tesis de Maestría, UNAM, 2007, pág. 11.

⁸ Idem. pág. 20.

⁹ Idem. pág. 12.

¹⁰ Ideología es el sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social. ver Althusser, L. La filosofía como arma de la revolución, Ediciones Pasado y Presente, México, 1981.

¹¹ Montemayor, C. Coordinador. Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas. CNCA, México, 1991, p25.

Este es el caso de la cultura Hñähñu u otomí. Cuando se decide por parte de la SEP utilizar la grafía de la lengua hñähñu del Valle del Mezquital (Estado de Hidalgo), para poder hacer más efectivo el proceso de invasión cultural, legitimado en una “supuesta” mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Acción que dejó fuera de los “planes educativos” la intervención de las comunidades indígenas que habitan esta región, las comunidades nunca han sido un factor de decisión sobre sus planes y programas educativos lo que ha llevado consigo mismo los vicios y problemas del aprendizaje de la lengua escrita en español, es decir la alfabetización mecánica y carente de sentido de la realidad del educando, que producida por métodos tradicionales de repetición y acumulación de información, se le une la falta de contexto cultural que da lugar a la creación de significados socioculturales ajenos a las culturas indígenas.

La alfabetización en la lengua indígena, ha sido tratada como una técnica de traducción de símbolos escritos, en su utilización se le reviste de lo folclórico (historias, cuentos, mitos o poesías), que sin negar valor a estos géneros literarios, la minimizan, sin embargo la problemática central radica en la incorporación de una red de resignificación de las relaciones socioculturales propias, por las del Estado-nación. De tal manera que el “problema lingüístico” es más bien una pantalla que oculta la pugna de poder de algunos sectores sociales que conforman o buscan formar las clases dirigentes del Estado-nación, para ello toman a las lenguas de los Pueblos Indios, como arena de sus disputas, volcando la problemática indígena de justicia, tierra y libertad, al plano de la Interculturalidad y Bilingüismo.

El “problema lingüístico” transcurre entonces en la lucha hegemónica de un proyecto político, donde el Estado-nación busca modificar los patrones culturales de los Pueblos Indios en este caso el Pueblo Hñähñu aunque manteniendo políticamente una pretendida “diferenciación étnica” que le permite instalar sus intereses hegemónicos.

Esto no quiere decir que no haya una lucha entre Comunidades indígenas y Estado-nación¹², pero la disputa de las lenguas se ha establecido entre indígenas intelectuales que paradójicamente son parte del sistema Estatal y que quedan constreñidas en las instancias gubernamentales del Estado-nación, por lo tanto estas disputas no difieren de las líneas rectoras de invasión cultural. El CONAFE y la CGEIB, no sólo han fracasado en la tarea de producir los suficientes materiales que propongan y faciliten la construcción de conocimiento en lenguas indígenas en el aula, sino que constantemente sabotean las más mínimas posibilidades de que esto suceda. Por lo general el grupo de intelectuales indígenas que trabajan en estas instituciones, tienen el poder único de decidir sobre la lengua escrita, lo digno de conocerse, de publicarse, de producirse, pues al no existir una apropiación de la alfabetización en lengua hñähñu u otras, en las comunidades, un pequeño grupo decide sobre ella. Al mismo tiempo estos intelectuales indígenas niegan que en las Comunidades existe la utilización del español y de la lengua indígena como lenguas

¹² Ciertamente es que actualmente existen grupos indígenas que apelan al reconocimiento de las lenguas, pero lo hacen en un contexto mayor de reivindicaciones socioculturales, tal el caso del EZLN, ver Acuerdos de San Andrés.

maternas que reproducen los patrones socioculturales. Esto último a pesar de que históricamente así ha sucedido. Aunque con un importante matiz; la lengua Española que se habla en las comunidades indígenas, ha sido incorporada a los significados socioculturales, en este caso presentado del Pueblo Hñähñu, y aquí es donde radica su negación, pues esta incorporación a producido una “resignificación sociocultural del español”, que es rechazada por las clases dominantes que comulgan con el sistema económico, así se alienta una imposición de “otro español” en la Escuela ese Español que pertenece a las clases dominantes y que significa a su cultura, pero que conciente en que la lengua hegemónica dentro de las comunidades para la reproducción social es la lengua indígena, también busca colonizar e invadir los espacios de significación de las lenguas indígenas a través de la construcción de sus contenidos culturales, medio la creación de escritura en ellas.

En la región del alto mezquital, la lengua escrita Hñähñu, sirve a un proyecto político específico del Estado-nación mexicano: la modificación y erradicación de patrones culturales del Pueblo Indio Hñähñu que no permitan explotarlos en el mercado nacional y global.

De esto podemos comprender porque no fue tratado solamente el proceso de aprendizaje de la escritura hñähñu, en la presente tesis en su dimensión técnica, sino que respetando una posición pedagógica de que la educación es un hecho social y no simplemente escolar, hemos articulando las circunstancias de contextualización de las problemáticas actuales en las comunidades indígenas y factores sociopolíticos que desde dentro y fuera del aula.

Esto nos plantea un buen argumento para estudiar los procesos políticos-educativos en el tipo de alfabetización que se construye en las comunidades indígenas que sin dejar de denunciar la invasión cultural del Estado-nación mexicano, busque a la vez contribuir con las posibilidades de emancipación social que su uso pueda ayudar en el ámbito escolar.

De ahí que nos propusiéramos como **tesis central** del presente trabajo que: La alfabetización en lengua materna hñähñu, cuyos rasgos como herramienta de la educación intercultural bilingüe que el Estado mexicano propone, no se ha construido de acuerdo a las características socioculturales de sus sujetos, lo que implica su carente repercusión en la vida social de las comunidades indígenas.

En este aspecto propusimos como marco investigación los siguientes criterios: a) analizar el estado actual de la escuela indígena en México dentro de la política neoliberal, los retos, contradicciones y legitimidades del modelo pedagógico intercultural-bilingüe en la globalización, b) analizar la relación académica de los sujetos indígenas ante el modelo pedagógico de la enseñanza de la escritura hñähñu, en la escuela multigrado el Nigromante, Edo. de Hidalgo c) articular los niveles conceptuales anteriores, para establecer una propuesta pedagógica de educación para el Pueblo Hñähñu.

Oponiéndonos a los enfoques metodológicos de corte comtiano y científicista que han privado en la educación como las guías de investigación e interpretación de la praxis educativa¹³ que han dado sólo lugar al reformismo o al apuntalamiento de hipótesis que niegan la realidad educativa. Buscamos entender a la sociedad y sus contradicciones desde otra perspectiva epistemológica, es por ello que nos fundamentamos en la teoría marxista. Misma teoría que establece a la realidad como un proceso social en movimiento y en reestructuración permanente, de manera que no expone una teoría general explicativa de toda situación social proponiéndola como acabada.

En la concepción marxista la línea básica de explicación no será la verificativa sino la constructora de teoría, que se entiende de dos formas: a) en términos de una apertura de contenido de la teoría preexistente a manera de permitir su redefinición en cada investigación; b) la construcción de teoría como proceso acotado por etapas sucesivas e individualizables que van marcando un encadenamiento de categorías, donde una presupone a las otras. Esta relación entre categorías, por consiguiente, no es presupuesta y verificada sino descubierta en el proceso lógico o teórico, y a la vez, en confrontación con lo real.

Aquí dicha confrontación con lo real no se da al final del proceso, sino como prueba histórica totalizante y durante el proceso reconstructivo donde sufre una “primera verificación”. De esta forma, el punto culminante para la metodología marxista no es la verificación sino la reconstrucción del concreto pensado en su articulación con la totalidad.

En esta metodología, ni los aspectos relevantes de la realidad, ni sus jerarquías, puede ser presupuestos (en esta medida no se arriba a un modelo), sino que estos son descubiertos. La explicación se construye cuando se ha logrado generar la teoría específica a un objeto específico. Al par la delimitación del objeto no se logra sin el momento de la explicación.

Establecido lo anterior, podemos apuntar que la metodología abordada en esta investigación se fundamentó en la propuesta de corte marxista descrito por Della Volpe y retomado por De la Garza Toledo (1988)¹⁴ como el Método Concreto-Abstracto-Concreto.

¹³ Modelos en los cuales aprehensión del conocimiento en la metodología tradicional mantiene una estrategia verificacionista, que se fundamenta en la contrastación de una hipótesis operativa que se confronta con la realidad empírica. Esta teoría tiene un papel fundamentalmente deductivo, es decir su fin es generar hipótesis teóricas o modelos. Las hipótesis deben ser operacionalizables y operacionalizadas a manera de poder traducirlas en términos indicadores e índices, los cuales deben ser llenados con datos. Su metodología concluye con la verificación de las hipótesis, las cuales son aceptadas o no. La verificación se realiza mediante la noción de causalidad, se busca en ello aislar un efecto y ponerlo en función de determinadas causas que deberán de traducirse en variables. La explicación de la investigación sólo al final sufrirá la prueba práctica.

¹⁴ De la Garza Toledo E. Coor. Hacia una metodología de la reconstrucción, UNAM-Editorial Porrúa, México, 1988, 152 pp.

Donde el método es un circuito, C-A-C, que interpreta en primer instancia un:

<Concreto real> que trató de romper por medio de la abstracción (entendida como la descomposición del todo), con el mundo de las representaciones comunes. Así que se presenta como el punto de partida del problema abordado en la relación <entre sujeto y objeto como praxis>, concebida esta en su sentido histórico y social. De esta forma investigamos y analizamos la problemática pedagógica de la alfabetización en la lengua indígena hñähñu, en un modelo económico neoliberal que absorbe las políticas sociales de nuestro país, con el fin de reconocer los conflictos actuales que mantiene el uso de la escritura en lengua indígena en la EIB, en la cultura hñähñu del Alto Mezquital.

Desde la praxis de nuestro tema de investigación se construyeron representaciones que se volcaron en nuestros conceptos, puesto que para la metodología marxista del punto de partida <concreto real>, se avanza hacia el segundo proceso “Conocimiento Abstracto” unido a la realidad (lo concreto), es decir no es una categoría inerte sino Histórica, situada en un momento preciso que expresa relaciones reales.

Por ello las abstracciones que plantea Marx están sujetas a dos restricciones, 1) corresponden a relaciones reales 2) deben estar históricamente determinadas. Así la abstracción es el producto de la reproducción de lo concreto en la realidad, su expresión sintetizada y abstracta en la conciencia, donde la mente se apropia del mundo por medio de conceptos.

Sin embargo la Abstracción Históricamente Determinada no implica el historicismo, sino el descubrir la estructura interna del objeto separándolo de las formas complejas, para expresar relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto. Para que esto suceda la Abstracción se fundamenta en: la Investigación y la Exposición¹⁵:

Investigación: Fue en el 1er capítulo de la presente tesis, donde construimos esta primera aproximación. Aquí aparecieron en primera instancia conceptos ordenadores relativamente vacíos, cuyo contenido fue precisándose a través de la investigación.

Exposición: Correspondió a nuestro 2o capítulo es considerado como el aspecto científico del método en el sentido de que es capaz de una sistematización mayor. La exposición debe considerarse como síntesis y encadenamiento progresivo y dialéctico de los múltiples aspectos de la realidad abstraída. Es un proceso eminentemente lógico, pero que surge la confrontación periódica con lo real durante el propio proceso reconstructivo del objeto en el pensamiento. La exposición lleva consigo entonces una búsqueda histórica y lógica del objeto.

¹⁵ Aunque estos dos procesos distintos en construcción, análisis y tiempo, son inseparables en la explicación del objeto, en las siguientes líneas se presentan así para designar el proceso total de la tesis, entendiendo que en cada capítulo estos dos procesos se expresan, respectivamente así lo hicimos para preponderar el 3er capítulo en la reconstrucción y articulación de los niveles conceptuales.

En este aspecto propusimos como marco de la Abstracción los siguientes criterios reconstructivos: a) analizamos el estado actual de la escuela indígena en México dentro de la política neoliberal, los retos, contradicciones y legitimidades del modelo pedagógico intercultural-bilingüe en la globalización, b) analizamos la relación académica de los sujetos indígenas ante el modelo pedagógico de la enseñanza de la escritura hñähñu, en la escuela multigrado el Nigromante, Edo. de Hidalgo c) articulamos los niveles conceptuales anteriores, para establecer una propuesta pedagógica de educación para el Pueblo Hñähñu fundamentándonos en la conciencia histórica freiriana; tomando como eje conductor a la enseñanza de la lengua escrita hñähñu y valiéndonos de la didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social –natural de los sujetos .

Para lograr esto nos valimos de los siguientes teóricos que cimentaron nuestra investigación y que dieron pie a nuestros conceptos ordenadores:

Con Wallerstein I. situamos el sistema de producción económica capitalista como un Sistema-mundo económico histórico oponiéndonos al emergente concepto de globalización que busca situar a la relaciones de producción económicas como inéditas e irremediables .

De Freire P. retomamos a la educación como una acción política que continua la pugna de lucha de clases, donde las clases dominantes a través de la educación generan una invasión cultural sobre las dominadas, que sin embargo puede ser contrapuesta con una pedagogía concientizadora como un factor de emancipación.

Thompson nos aporta los conceptos de cultura e ideología mismos que se alimentan de la vertiente marxista para explicar el discurso educativo en la educación intercultural bilingüe, asimismo nos apoyamos en las investigaciones de Reboul y Hamel del análisis de discurso para adentrarnos en el micro-nivel que representa el aula escolar intercultural bilingüe.

De Marx, Freud, re-construimos los conceptos del proceso de sujetación, resujetación, vinculándolos a el papel fundamental que juega en la educación escolar, en los procesos de concientización para la emancipación-desujetación de los sujetos.

De esta forma abordamos la tercera fase del método el <Concreto Pensado>, podemos definir al Concreto Pensado como la reconstrucción de la “Totalidad Concreta” que abordamos del objeto. Ya que la metodología marxista plantea el supuesto epistemológico del movimiento, es decir transformación del objeto, incluso de sus leyes de funcionamiento y cambio. Nos situamos en que esta tercera fase hace referencia más bien a una teoría explicativa del movimiento del objeto, que nos asegure, la no imposición al objeto de modelos que pudieran resultar obsoletos.

Es importante esclarecer que esta Totalidad Concreta a la que se alude, no es el todo, sino que implica descubrir los aspectos determinantes del proceso y sus articulaciones. La totalidad concreta desde el punto de vista metodológico, no es un

modelo teórico sino un conjunto de criterios epistemológicos acerca de la explicación en la perspectiva marxista. La totalidad concreta no es el objeto real sino un enfoque sobre la realidad. De esta manera se concibe a la totalidad concreta como un criterio metodológico de nuestro objeto de estudio. Esta primera versión de totalidad corresponde a un modelo teórico general a ser aplicado a las situaciones concretas en una tarea verificativa de la explicación del modelo.

De esta manera se concibe a la totalidad concreta como un criterio metodológico de nuestro objeto de estudio. Esta primera versión de totalidad corresponde a un modelo teórico general a ser aplicado a las situaciones concretas en una tarea verificativa de la explicación del modelo.

Una segunda versión de totalidad implicará una idea de función de la teoría, en cuanto a articulación compleja que incluye lo genérico y lo específico al objeto. Dicha articulación se desarrolla en los niveles conceptuales desde la abstracción hasta lo concreto, conceptualmente significa pasar de una menor a una mayor complejidad del concepto. Así los conceptos más concretos implican a los más abstractos y sólo cobran sentido en función de éstos.

De la misma forma se establece una articulación entre lo lógico y lo histórico. Entendiéndose por lógico dos cuestiones principales, las funciones del pensamiento (inducción y deducción), en el uso reconstructivo de la teoría acumulada.

Lo histórico en la totalidad marxista tiene las siguientes implicaciones: es un hecho reconocido en la reconstrucción, es un ejemplo de un aspectos teórico, es base del origen histórico en la realidad de las situaciones a los que se refieren los conceptos construidos, lo histórico representa lo empírico como un nivel de realidad que siempre es construido por el sujeto de manera conciente o no, bajo consideraciones culturales implícitas o consideraciones teóricas explícitas.

La totalidad aparece como articulación que rebasa el solo nivel del pensamiento e implica articulación entre construcción de conocimiento y praxis de los sujetos sociales. En esta medida las leyes marxistas y los propios conceptos son "leyes de tendencia" o virtualidad que no solo reflejan niveles de abstracción y la posibilidad de contratendencias, sino específicamente la necesaria intervención de los sujetos en el funcionamiento y cambio de las legalidades, que por otro lado tendría que reflejar no el determinismo unívoco de los procesos sino los espacios para la acción.

La totalidad es así expresión de las tendencias de los sujetos sociales, pero al mismo tiempo es precisadora de sus potencialidades de cambio. Y para llegar a este punto de la metodología es necesario precisar como se entiende la realidad en este planteamiento marxista.

Según Zemelman H.¹⁶, uno de los primeros supuestos al considerar la realidad es el movimiento, donde analizamos la constancia de los procesos a investigar en su articulación en el tiempo y el espacio. El supuesto del movimiento permite plantear una metodología que implique un uso no deductivo de la teoría. La necesidad de captar el movimiento específico impone el cuestionamiento conceptual permanente, su rearticulación en búsqueda de lo específico y la determinación de jerarquías y relaciones no necesariamente contempladas por la teoría general.

Al considerar a la realidad como articulación nos enfrentamos a un segundo momento, donde la Totalidad concreta en base a los conceptos de áreas temáticas del proceso estudiado hará presente los puntos de articulación temática de dicho proceso. A estos conceptos de mediación entre áreas se denominarán conceptos de articulación. Que nos darán paso metodológicamente a las áreas de realidad pertinentes al problema y de los conceptos ordenadores de cada una de las áreas.

Establecidos nuestros articuladores conceptuales, cabe mencionar un tercer supuesto de la realidad, la direccionalidad, donde definimos el espacio donde con viabilidad los sujetos pueden accionar, es decir las opciones para los sujetos. Esta direccionalidad tendrá que ser producto de la articulación por niveles de existencia en la realidad (potenciales de lo concreto abstracto), de categorías que expresen relaciones probables. Las relaciones entre dichas categorías partiendo de las presentes en la realidad, son principalmente en el sentido lógico, pero derivadas de las potencialidades de la más objetiva a la más abstracta.

Tomando en cuenta este desarrollo teórico-metodológico hemos podido dar un acercamiento a la problemática y retos que presenta la educación en el Pueblo Hñähñu, y los retos que tiene la práctica pedagógica frente al sistema-mundo capitalista en su formación de sujetos que luchen por su emancipación.

¹⁶ Zemelman H. Horizontes de la razón I, Anthropos, Barcelona, 2003.

CAPÍTULO I

La Escuela Intercultural Bilingüe en México dentro de la Política Neoliberal

La teoría marxista exige de un modo absoluto que, para analizar cualquier problema social, se lo encuadre dentro de un marco histórico determinado, y después, si se trata de un solo país (...), que tenga en cuenta las particularidades concretas que distinguen a este país de los demás dentro del marco de una y la misma época histórica.

Lenin. V. I.

La Escuela Intercultural Bilingüe en México dentro de la Política Neoliberal

“Nuestro país (...) no sólo padece de los males que entraña el desarrollo de la producción capitalista, sino también los que supone su falta de desarrollo. Junto a las miserias modernas, nos agobia toda una serie de miserias heredadas, fruto de supervivencia de tipos de producción antiquísimos y ya caducos, con todo su séquito de relaciones políticas y sociales anacrónicas. No sólo nos atormentan los vivos, sino también los muertos.”

Carlos Marx.

El Estado-nación mexicano sufre una ruptura entre sus principios revolucionarios que le dieron origen (democracia, justicia, tierra, libertad)¹⁷ y la actual postura económica de competencia de mercado guiada por la globalización neoliberal; en esta ruptura, las instituciones estatales como el Sistema Educativo Mexicano (SEM), analizado desde la educación indígena intercultural bilingüe, muestra claramente como el Estado-nación mexicano, sobreponiendo los principios de mercado y fomentando prácticas de invasión cultural favorece las relaciones del sistema capitalista sobre las exigencias de la población mexicana, para ello, en el SEM se impulsa un modelo pedagógico fundamentado en la teoría constructivista mismo, que impone a los Pueblos Indios una praxis educativa que desintegra sus relaciones histórico-socioculturales y fomenta la invasión cultural en estos pueblos.

Para fines de la exposición podemos fechar la ruptura entre los principios revolucionarios que dieron origen al Estado-nación mexicano y la actual postura económica de competencia de mercado en 1986, año en que comienza oficialmente la apertura de la economía mexicana de manera internacional, a partir del GATT¹⁸, que dio comienzo a una transformación del antiguo modelo proteccionista del Estado-

¹⁷ La historización de estas reivindicaciones en los Pueblos Indios antes de la Revolución de 1910, la podemos enmarcar brevemente siguiendo a Speckman: “(En el régimen de Porfirio Díaz)... Las haciendas tendieron a concentrar la tierra a costa de propiedad corporativa, por lo que los latifundios aumentaron como consecuencia de la desamortización y la colonización. Si bien las leyes de 1896 y 1910 pretendieron terminar con el despojo de las tierras comunales, para entonces la quinta parte del territorio nacional había cambiado de manos... No es de extrañar que durante el porfiriato se produjeran numerosas rebeliones agrarias. Entre ellas destaca los mayas en Yucatán y la de los Yanquis en Sonora... Por lo general los rebeldes se oponían a la usurpación de tierras, bosques y aguas comunales, defendían la autonomía política. En algunos casos también luchaban por preservar su identidad étnica y cultural pues, a partir de la Independencia los gobiernos mexicanos adoptaron el principio de igualdad jurídica y se esforzaron por homogenizar a la población. Pretendieron unificar lengua y costumbres; algunos incluso promovieron el mestizaje con el fin de, como se decía en la época, “blanquear” a los indios, a quienes consideraban como flojos, bárbaros y supersticiosos. Así muchas comunidades pelearon por preservar sus tierras, su derecho a elegir sus representantes y tomar sus decisiones internas, incluso sus tradiciones e idioma”. En Speckman Guerra, E. Nueva historia mínima de México, El Colegio de México, México, 2004, pp. 214-217.

¹⁸ El 1º de enero de 1995, la Organización Mundial de Comercio (OMC), sustituyó al GATT, que llevaba en funcionamiento desde 1947, como una organización encargada de supervisar el sistema multilateral de comercio. Con la firma de los nuevos acuerdos de la OMC, los antiguos miembros del GATT, se convirtieron oficialmente en “Miembros de la OMC”.

nación mexicana, a un nuevo modelo económico y social, que se expandía sin demoras y sin límites por todo el orden mundial, homogenizando, estados, naciones y sociedades, bajo la bandera de la globalización neoliberal.

La legitimación del cambio económico y social, (que se venía difundiendo con base en los postulados revolucionarios de 1910 y contenidos en la Constitución de 1917), se encontró en el nulo desarrollo que México experimentaba desde la década de los setentas, se argumentó que los bajos niveles salariales, la falta de empleo y bienestar social; había sido producto de la nula competencia provocada por el proteccionismo e intervencionismo del Estado mexicano bajo el discurso nacionalista. Con estas nuevas interpretaciones el Estado-nación mexicano comenzaba una Ruptura, que Gilly A. (1971) denunciaba en su obra la "La Revolución interrumpida" y que entre sus principios señalaba, "La burguesía llama revolución a su propio desarrollo: el movimiento revolucionario de 1910-1920 le abrió las puertas de enriquecimiento y crecimiento como clase y le dio el poder político. Pero en cambio no le dio la condición indispensable de la estabilidad de la seguridad de clase: base social y legitimación histórica ante las masas, es decir, aceptación por éstas de la dominación burguesa como una conclusión natural de la revolución y de la historia, la burguesía mexicana se vio obligada a ser lo que ninguna otra hace en condiciones mínimamente normales: hablar desde hace más de cincuenta años en nombre de la "revolución". Lo hace para contener, desviar y engañar, sin duda. Pero en otros países donde se siente segura y no debe depender de las masas sino ante todo de su estructura social, económica y política de clase dominante no lo hace." ¹⁹

Sin embargo a finales del siglo XX, la burguesía mexicana como clase dominante abiertamente puso fin al discurso "revolucionario" y nacionalista²⁰. En cambio se propuso que la llegada de capital fresco proveniente del extranjero era fundamental para la reanimación de las inversiones y capitalización de la atrasada industria mexicana así, la falta de globalización económica, se convirtió en el pretexto ideal para justificar los problemas económicos y sociales que venían formando una fuerte presión por parte de grupos de obreros, campesinos, indígenas, intelectuales y sociedad en general, hacia el Estado-nación mexicano.

Los nuevos cuadros gubernamentales formados por tecnócratas, argumentaron que la globalización se presentaba como un punto de inflexión del cual no era posible

¹⁹ Gilly, A. La revolución interrumpida. Ediciones el Caballito, México, 1980 (Primera edición 1971), págs. 398-399.

²⁰ Para el año 1992 el gobierno salinista dio fin a uno de los pactos sociales de la Revolución mexicana, la Ley Agraria de 1915 expresada, en el Artículo 27 de la Constitución de 1917. "Más resuelto que sus antecesores, Salinas decidió modernizar al país por decreto y terminar no sólo con el reparto agrario sino también con los campesinos. Una clase social inexistente en su paradigma de la modernidad -Estados Unidos- (...) En su primer informe de gobierno anunció: "El reparto masivo de tierra ha concluido". Y luego llevó a su culminación, en el nivel jurídico, la ofensiva contra una fundamental e histórica conquista popular. Un Congreso dominado por el PRI decretó el 3 de enero de 1992 las reformas al artículo 27 constitucional propuestas por Salinas, quien para reafirmar su filiación carrancista las hizo publicar en el Diario Oficial el 6 de enero". En Jiménez Ricárdez, R. Las razones de la sublevación, <http://www.ezln.org/revistachiapas/No3/ch3jimenez.html>

escaparse o aislarse según el neoliberalismo, por ello México había de tratar de amoldarse lo antes posible a su dinámica económica y social; y los acuerdos del GATT fueron las primeras políticas estatales que siguió el Estado-nación mexicano, para ponerse acorde con las tendencias internacionales que puntean los Estados centrales.

Desde entonces, la sociedad y la economía mexicana han experimentado las reformas inducidas por el neoliberalismo, que se ha propuesto modificar las antiguas relaciones que mantenía el Estado dentro de la economía; estableciendo una menor interferencia en las actividades del Estado en el mercado tanto nacional como internacional en aras de un mejor funcionamiento de la economía, que se traduciría en un mayor gasto tributario, ya que el Estado quedaría liberado de situaciones que correspondían netamente al mercado, y podría dedicarse a los problemas del orden social, al mismo tiempo la economía liberada fomentaría una mayor y equilibrada competencia de los mercados y por ende la mejor calidad de los productos y servicios.

Como principal fruto de esta tendencia de menor interferencia del Estado en las fuerzas económicas, desde 1982 se ha pugnado por la privatización de empresas y servicios en todas las instituciones estatales, lo que ha planteando serias reestructuraciones no solamente en la esfera económica sino también en la social. Puesto que **las nuevas relaciones que establece el neoliberalismo, se basan principalmente en la competencia internacional**, lo que propicia que los sujetos ahora sean exigidos en las más diversas situaciones y relaciones donde la tecnología y la información son las herramientas básicas para su inserción en la sistema laboral.

La competencia de mercado se centra en una **nueva división del trabajo** a escala mundial, configurándose en el traslado de trabajos de un Estado-nación a otro, en la búsqueda de condiciones: fiscales, ambientales, de infraestructura, pero sobre todo, de mano de obra más barata que la de los propios Estados-nación centrales. Esta nueva división internacional del trabajo “fabrica global”, ha producido ganancias extraordinarias para las compañías internacionales a costa de la contratación de trabajos temporales y trabajadores de reemplazo permanente, dentro de los Estados centrales y periféricos, iniciando así una brutal competencia por la subsistencia laboral.

El neoliberalismo económico ha puesto el dedo en la llaga para aquellos sistemas, estructuras y sociedades que no están listas para la competencia global. Por ello los Estados de todo el mundo han volteado a sus instituciones buscando en la privatización o en la modernización la solución a este problema.

En el ámbito académico del país, la privatización parece un proyecto pospuesto por el momento; pero no ha escapado al cuestionamiento de la eficacia. El modelo neoliberal exige cada vez más al sistema educativo mexicano presentar una población altamente capacitada y preparada para la integración a la globalidad mercantil. Situación que no ha sido fácil para este sistema debido al histórico rezago

de infraestructura educativa y tecnológica, que aunada a las diferentes características étnicas y lingüísticas que presenta la población mexicana, conforman una variedad multicultural a la cual, hay que tratarla, acorde a sus características específicas, según lo consagran los artículos 1o, 2o y 3ro de la Constitución mexicana.

El SEM esta así conformado por una variedad de subsistemas que tienen características muy precisas²¹, que hay que tratar de homogenizar, para que las propuestas neoliberales logren su curso. Para lograr dicha homogenización se ha apostado en la educación básica, sea regular o intercultural como uno de los medios más eficaces en donde el Estado promueve el cambio ideológico que propicie la adaptación a los patrones de producción y consumo con el resto del mundo, para Ianni Octavio siguiendo a Froebel Folker y Heinrichs Jürgen, “La fabrica mundial (...) Expresa no sólo la reproducción ampliada del capital en el plano global, abarcando la generalización de las fuerzas productivas, sino que también expresa la globalización de las relaciones de producción. Se globalizan las instituciones, los principios jurídico-políticos, los patrones socioculturales y los ideales que constituyen las condiciones y productos civilizatorios del capitalismo”²².

En efecto el neoliberalismo exige una homogenización en los sistemas económicos internacionales, lo que presenta para las sociedades la implantación ideológica de un sólo estilo de vida y una sola concepción del mundo: la capitalista. En este sentido los sistemas educativos tienen mucho que ver, ya sea modificando o promoviendo las culturas de sociedades enteras. A decir de Yurén Camarena (1998) los “principios, fines y valores” de la educación en México surgidos de la Revolución de 1910, en busca de la “justicia social” que las clases explotadas demandaban fue diluyéndose por toda la segunda parte del siglo XX por el criterio de “desarrollo y modernidad” que la burguesía requiere²³. Y es que para el estado neoliberal, la educación presenta un sólo sentido y utilidad, que es la producción de sujetos formados en las premisas de la competencia y la adaptabilidad de las nuevas situaciones que presenta la globalidad mercantil. Esto antepone dos concepciones sobre el ser mismo del SEM²⁴; la primera concepción se basa en la **justicia social** y entiende a la **educación**

²¹ Tal es el caso de las escuelas intercultural bilingües que en teoría atienden a un 10% de la población total del país.

²² Ianni, O. Teorías de la globalización. Siglo XXI, México, 2004, pág. 33.

²³ “Ambos criterios –“justicia social”, “desarrollo”- han sido fácilmente asimilables, tanto en el ámbito político, como en el filosófico, a una teoría de la democracia. Esta asimilación destaca como rasgo característico del proyecto nacional y de los proyectos educativos del México contemporáneo ” en Yurén Camarena , Ma. T. La filosofía de la Educación en México: principios fines y valores, Ed. Trillas, 1998, pág. 174.

²⁴ Sobre ésta ambigüedad es importante destacar el concepto de Régimen Bonapartista, que propone Gilly A., entre otros, como producto de la Rev. Mexicana, mismo que buscaba mantener un Gobierno de “Equilibrio” entre las facciones de la revolución, las cuales se dividían en la clase burguesa industrial y terrateniente de Carranza y Obregón y la proletaria de campesinos y obreros. El Régimen Bonapartista se establece con un discurso de equilibrio (muestras pueden ser el propio art. 3º y 27 de la Constitución de 1917) y que sin embargo favorece a la clase burguesa (La educación en manos del Estado y la tierra apuntalada en la propiedad privada). Ver Gilly A. Interpretaciones la revolución mexicana, Nueva Imagen, México, 1999.

caracterizada por una visión de formación humanista²⁵ y emancipatoria del sujeto, de acuerdo con los ideales generados en la revolución mexicana de 1910, y expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, donde se consagra el ideal de sujetos a favorecer para nuestra sociedad, y que según el Art. 3º, “la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.²⁶

Citado el anterior artículo encontramos en él, la visión de un ser humano en constante desarrollo de sus facultades, es decir; la misión educativa que le corresponde al SEM siguiendo la Constitución, es propiciar la educación integral del ciudadano (esto por supuesto incluye sus características culturales, Art. 2º²⁷) desarrollando todas sus facultades, para su inserción a la sociedad nacional aunada a la solidaridad internacional. Al respecto del Artículo 3º., como indica Yurén Camarena, ni en su texto original de 1917, ni en su reforma de 1934, se hace mención de la “justicia social” sino que es hasta la reforma de 1946 donde el término “justicia” aparece durante la presidencia de Ávila Camacho. Esta carencia referencial de la “justicia social” sin embargo a decir de Yurén Camarena “ha significado a lo largo del México de la Revolución el valor rector de las acciones reivindicadoras de los obreros, campesinos y grupos populares. Sin embargo este criterio no necesita una definición teórica clara y explícita para orientar la lucha de quienes exigían “tierra y libertad” o condiciones laborales dignas”²⁸.

La Némesis de estos ideales los encontramos en otra postura sobre lo que debería ser la educación según el reciente modelo de Estado neoliberal (1982). Que en su propuesta escolar privilegia la vinculación del sistema productivo económico con el sistema educativo, el componente central de este modelo considera que **la educación ha de proponerse la instrucción de capital humano**²⁹ competente para insertarse en la vida productiva, “se trata de preparar hombres y mujeres con diversas habilidades de manera que ante un mercado laboral cada vez más cerrado y excluyente puedan contar con la suficiente flexibilidad para adecuarse a la oferta de empleo, (...) esta filosofía cambia también sus posibilidades, pues la atención que se

²⁵ Consideramos la formación humanista, como una formación del hombre derivada de las ideas aristotélicas de “educación integral” donde es preciso desarrollar y cultivar todas las partes que integran la naturaleza humana “no debe descuidarse ninguna potencia del hombre”, y del *humanitas* romano (lo que pertenece a lo humano). Al respecto ver Larroyo, F. Historia general de la pedagogía, Ed. Porrúa, México, 1990.

²⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ed. Porrúa, México, 2004.

²⁷ Artículo 2º. La Nación reconoce su composición pluricultural; con ello reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad.

²⁸ Yurén Camarena. Op. cit. pág. 177.

²⁹ “La teoría del capital humano trata a la educación como una inversión. En esta teoría los individuos incurren en costos que incluyen las colegiaturas y las ganancias que no obtienen mientras están en la escuela, para adquirir habilidades que aumenten su productividad y den como resultado futuros ingresos superiores a los que de otra suerte hubiesen obtenido”. En Rychen Dominique S. y Herch Salganik L. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, México, F.C.E. 2004, pág. 266.

les ofrece esta pensada desde la llamada formación de competencias básicas, que desde acciones educativas más integrales”³⁰ .

A partir de la implantación del modelo neoliberal en nuestro país la segunda visión ha ganado terreno sobre los planes y programas del sistema educativo mexicano de manera oficial. La instrucción y habilitación del capital humano se ha establecido sobre la primigenia base humanista y emancipatoria de la educación, y se ha concretado con la creación de la Ley General de Educación, que establece las puertas y guías que anteponen la instrucción de capital o recursos humanos, reduciendo la visión de la formación humanista emancipatoria de la educación.

Quizás podríamos circunscribir ésta segunda visión del ser humano al aspecto económico-laboral pero en realidad, afecta mucho más áreas de la vida social de una nación pluricultural como la nuestra. Al respecto López A., nos dice “la Secretaria de Educación Pública vivió, entre 1992 y 2000, la construcción de un currículo nacional básico que soslayó el debate (diálogo cívico plural), la reflexión y el estudio sobre las posibilidades de integración de habitar un mundo, más allá del pensamiento moderno occidental. Así los entramados culturales de los diversos grupos humanos, individuos y pueblos que configuran el México actual que no se ubican en esa perspectiva fueron invisibles o subalternos.”³¹

Comprendemos ahora que la búsqueda por conformar nuestra compleja sociedad bajo un modelo humanista y emancipatorio, que buscaría en la educación la manera de promover la justicia social en cada uno de los grupos que integran la Nación mexicana,³² ha sido cada vez más abandonada por el modelo de sujetos aislados, que buscarán la mejora social, en el campo de la competencia laboral de un mercado global.

De tal manera que el actual Estado-nación mexicano y su sistema educativo sufren un rompimiento entre los principios sociales que le dieron origen y los principios económicos que hoy en día se establecen, al respecto Garrido L. dice, “El problema del Estado se halla en el centro del debate de las políticas neoliberales, pues han tendido a reconvenir a los viejos Estados nacionales, sustentados en la tutela de los derechos sociales y de las políticas de bienestar, en Estados subordinados a los centros de poder financiero internacional, funcionales a las nuevas políticas que tienden a la reducción del ser humano en función de los intereses económicos de las grandes corporaciones”³³. Por ello los criterios que se implementan en las políticas educativas de los Estados pluriculturales responden sólo a una premisa; se reforzara

³⁰ Noriega, M. Coor. Cultura Política y Política Educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo, Plaza y Valdez- U.P.N. México, 2005, pág. 48.

³¹ Ídem, pág. 66.

³² Así mismo el Artículo Segundo, habla de “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (...) Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de los pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”.

³³ Chomsky, N. y Dieterich H. La sociedad global, Ed. Joaquín Mortiz, México, 2004. pág. 8.

todas aquellas culturas que se acoplen a la hegemónica cultura occidental, que es la que impone el modelo económico mundial.

La escuela tiene entonces un papel específico; ha de tratar de erradicar los tradicionales patrones culturales que se resistan a la implementación de la “inevitable y deseable” globalidad económica, tal es la situación del sistema educativo mexicano que frente a 62 grupos étnicos oficialmente reconocidos³⁴, implementa hoy políticas que desatienden las características culturales de las comunidades indígenas, en aras de la modernización social y económica.

La globalidad económica (bajo la ideología neoliberal) se ha incorporado como un problema más, a la difícil situación del SEM, de sus subsistemas y de la sociedad en conjunto. El desmantelamiento del antiguo Estado de bienestar y el crecimiento del poder transnacional son los retos que la educación y sociedad en conjunto enfrentan en siglo XXI.

La globalización trajo a nuestro presente, la crisis de competitividad, de la calidad, del estancamiento económico, la fuga de capitales y la especulación financiera internacional, como situaciones que definitivamente eran en parte repercusión de sucesos a escala mundial. Pero por otro lado nos situó en el presente nacional, la falta de democracia, un conflicto racial en la sociedad y sobre todo en los pueblos indígenas, una educación aletargada de las necesidades sociales de la multiculturalidad y respeto a las diferencias.

El neoliberalismo no ha sido la llave ni mucho menos el camino a seguir para resolver la problemática nacional y sin embargo sigue presente y consolidándose en el Estado-nación mexicano. Y las consecuencias de ello se traducen en una pugna social, que ha creado en ciertos momentos la organización, el debate y la participación de la sociedad mexicana. Los logros de esta organización han sido las modificaciones a los artículos constitucionales (1o, 2o, y 3ro) que atienden las garantías individuales y sociales de los Pueblos Indios mediante el reconocimiento y fomento de la pluralidad cultural en plano escolar. Los daños y pérdidas que ha traído el neoliberalismo son más claros: violencia, empobrecimiento, migración, deserción, reprobación (mas cuando aún no vemos la aplicación de estas disposiciones constitucionales en la práctica) pero menos fáciles de circunscribir sin un análisis metodológico de las relaciones que establece el Estado-nación mexicano bajo la doctrina neoliberal.

Consideramos que la política económico-social del neoliberalismo no sólo ha fallado en la construcción y modernización de los modos de producción capitalista faltantes en el Estado-nación mexicano, para su inserción dentro de la globalización económica mundial, sino que debido al carácter históricamente autoritario y

³⁴ Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. pág. 36. Cabe mencionar que este dato se construye con relación a las Lenguas Indígenas que reconoce el Estado-nación mexicano, en una ecuación de Lengua = Grupo étnico. Construcción que muchos antropólogos cuestionan. Ver. Molinari C. y Porras E. Identidad y cultura en la sierra tarahumara, México, INAH.

antidialógico con que ha implementado sus políticas, es un modelo inviable para las aspiraciones de la justicia social.

En el aspecto pedagógico las políticas educativas del neoliberalismo también han fallado en la construcción de herramientas que posibiliten el equilibrio cultural en el Estado-nación mexicano debido a su repetitivo carácter autoritario y antidialógico en la implementación de sus políticas educativas.

Retomando la cita del Capital de Marx podemos subrayar que, México *nuestro país*, a principios del siglo XXI *no sólo padece de los males que entraña el desarrollo de la producción capitalista*, la explotación del trabajo de una clase sobre otra, *sino también los que supone su falta de desarrollo*, la escasa competitividad internacional que nos margina a la periferia de la riqueza. *Junto a las miserias modernas, nos agobia toda una serie de miserias heredadas*, sistemas populistas apuntalados en el corporativismo, en el falso proteccionismo y ahora la privatización o venta de la nación, *con todo su séquito de relaciones políticas y sociales anacrónicas*, en nuestro caso la corrupción, el autoritarismo y antidialógico, la violencia, el conflicto, todos ellos alimentados y alentados por un Estado-nación antidemócrata y caduco. En consideración con lo antes mencionado, en este primer capítulo nos proponemos analizar el marco contextual de la Escuela Intercultural Bilingüe mexicana (EIB), que parece debatirse hoy más que nunca, por una propuesta de sus pueblos y comunidades indígenas, por el respeto a sus culturas y a la autodeterminación de los pueblos, frente a la hegemonía cultural y mercantil que proponen las actuales políticas económicas del Estado-nación mexicano.

Al iniciar con una revisión de la EIB en México dentro de la Política Neoliberal, hacemos patentes las relaciones internas y externas, que rodean la compleja realidad de la EIB en un mundo donde las ideologías y prácticas económicas mundiales, establecen significativamente la realidad presente y futura de la educación en las comunidades indígenas del país.

Para ello hemos dividido éste primer capítulo en tres apartados: en el primero desarrollamos el contexto del Estado-Nación Mexicano frente a la Globalización y la competencia de mercado, en el segundo analizamos la educación indígena del SEM en el Neoliberalismo, y por último trazamos las líneas actuales de la EIB Mexicana en el grupo otomí, como un modelo pedagógico en la Globalización y Neoliberalismo.

De esta forma, en el presente capítulo, afrontamos la desafiante realidad que el siglo XX a legado al complejo Estado-nación mexicano, y las implicaciones que el mercado mundial del siglo XXI ha comenzado a infringir dentro de la política educativa intercultural bilingüe de nuestra sociedad.

1.1 Estado-Nación Mexicano frente a la Globalización y la competencia de mercado

“Para la construcción del “nuevo orden mundial” (Planetario, Permanente, Inmediato e Inmaterial, siguiendo a Ignacio Ramonet), el poder financiero conquista territorios y derriba fronteras, y lo consigue haciendo la guerra, una nueva guerra. Una de las bajas de esta guerra es el mercado nacional, base fundamental del Estado-Nación. Éste último está en vías de extinción, o cuando menos, lo está el Estado-Nación tradicional o clásico. En su lugar, surgen mercados integrados o, mejor aún, tiendas departamentales del gran “mall” mundial, el mercado globalizado.”

Subcomandante Marcos

“La competencia es la guerra”
Karl Marx

La apertura de este punto a desarrollar, lo llevaremos por un extremo del lenguaje, que como lo anticipamos desde su entrada se liga al conflicto y a la violencia que las políticas socioeconómicas neoliberales han adoptado para integrar al Estado-nación mexicano a la competencia de mercado mundial y que se han legitimado con base al “fenómeno de la globalización”. Por ello consideramos que el Estado-nación mexicano sufre una ruptura entre sus principios revolucionarios de democracia, justicia, tierra y libertad, que correspondían a un nuevo modelo social y que tenían como fin un Estado-nación que propiciara y luchara por la emancipación de sus sujetos, en contra de estos postulados, la actual postura económica de competencia de mercado guiada por la globalización neoliberal: somete, alinea y explota a la sociedad, negando cualquier perspectiva social fuera del sistema capitalista.

Para respaldar esta primera tesis, comenzaremos por decir, que para teóricos como Ramonet I., algo importante está pasando en el mundo, se trata de la construcción de un *nuevo orden mundial*, esto significa que al día de hoy existe, una fuerza en el mundo con el poder y capacidad para imponer sus acciones y pensamiento de forma global. Esta “gran fuerza” para muchos es el poder económico, un refrán popular dice que “poderoso caballero es don dinero”, y en efecto, junto a Ignacio Ramonet muchos otros han advertido que el poder económico capitalista, está transformando a los Estados-nación; sus mercados internos, sus fronteras, sus relaciones interestatales, sus dinámicas presentes y futuras.

Si bien hemos dicho que la ruptura del Estado-nación mexicano con el pacto social establecido en la Constitución de 1917 surge a partir de las políticas emprendidas a mediados de 1980. La construcción de este *nuevo orden* internacionalmente surge a partir de 1945, cuando Estados Unidos asume la hegemonía del mundo tras su victoria en la Segunda Guerra Mundial, y se fortalece con el desplome del sistema soviético. Con la caída de este último sistema, el modelo capitalista estadounidense quedó como la única fuerza indiscutible del orbe y a partir de 1989 la globalización capitalista dirigida por el neoliberalismo ha entrado en una frenética expansión por todo el mundo, profundizando en los Estados-nación de la periferia sus ideologías, proyectos y caminos.

En la globalización neoliberal, la apropiación de la riqueza: organiza, redistribuye y ordena a las sociedades del mundo, impulsándolas o aniquilándolas. (There is No Alternative), **no hay ninguna alternativa**³⁵, dicen los Estados hegemónicos. “Nos dicen que la globalización ha cambiado todo: la soberanía de estados ha declinado; la capacidad de resistir las reglas del mercado ha desaparecido; nuestra posibilidad de autonomía cultural esta anulada virtualmente; y la estabilidad de nuestras identidades ha quedado en entredicho”³⁶.

La literatura pro-capitalista anuncia constantemente que el mundo ha entrado en la etapa de la unidad, de la globalización; desde entonces se ha generalizado la idea, de un sólo mundo y de un único modelo económico, el capitalista. En este mundo globalizado países centrales, periféricos y semiperiféricos luchan por mantener, acrecentar y expandir sus mercados. La expansión ideológica de este discurso proveniente de los países centrales³⁷ ha sido ampliamente aceptada por las elites de los Estados-nación periféricos, para restituir las viejas doctrinas que han generalizado la pobreza y marginación para el grueso de las sociedades, para ellos, la globalización finalmente formo una comunidad mundial que **“sugiere que están en curso la armonización y la homogenización progresivas”**³⁸. Estos supuestos han tratado de ocultar las políticas de sometimiento que los Estados-nación centrales están imponiendo a los Estados-nación periféricos en el sistema capitalista.

Bajo este *nuevo orden* encabezado por Estados Unidos. La administración de, De la Madrid (1982-1988), planteó que se requería un enfoque radical al problema de la ineficiente economía mexicana para retomar el crecimiento económico y de mercado en el sistema interestatal, las nuevas guías ideológicas que dirigieron la política estatal, fueron promovidas por una generación de políticos graduados en economía en la universidades norteamericanas **<Chicago boys>**, los cuales expresaban que el único camino para solucionar de forma integral la crisis económica y social era intensificando la estrategia del “cambio estructural” en el Estado-nación mexicano.

El nuevo modelo económico que promovían los políticos tecnócratas se fundamentaba en la corriente económica neoliberal, para la cual era necesario enfocarse en los siguientes aspectos: reducir el tamaño del Estado en el sector público; eliminar el proteccionismo y realizar la apertura comercial de la economía; recibir y promover la inversión extranjera; retiro de los subsidios estatales. Es así, que a partir de 1985 se inició un programa muy intenso de desmantelamiento de controles y reducción de aranceles. Después se emprendió un programa igualmente intenso de

³⁵ Eslogan utilizado por la Primer Ministro de Inglaterra Margaret Thatcher entre 1979 y 1990, Citado en Wallerstein I. Análisis del sistemas-mundo, México, Siglo XXI, 2005, pág. 9.

³⁶ "Globalization or The Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System" ver Wallerstein I. en <http://fbc.binghamton.edu>.

³⁷ También llamados el G-7 (Grupo de los 7 países más industrializados del mundo), integrado por; Japón, Alemania, Reino Unido, Canadá, Italia, Francia y los Estado Unidos, y que a ultimas fechas incorpora a Rusia.

³⁸ Ianni, O. Teorías de la globalización. Siglo XXI, México, 2004, pág. 5.

privatización de empresas públicas. Durante este periodo el Banco Mundial otorgó importantes créditos, en apoyo de la política comercial del gobierno de México.

La llegada de los <Chicago boys>, abrió las puertas a la Presidencia de Salinas de Gortari C. (1988-1994). En periodo salinista es sin duda, cuando las políticas neoliberales se expresaron con mayor claridad, a pesar de que no se les nombro con esta acepción, sino como políticas de **“liberalismo social”**³⁹, que resulto ser la mezcla de políticas de mercado libre y medidas populistas, “Desde la perspectiva de estos economistas (...), la lógica de la oferta y la demanda globales era la vía más eficiente de la asignación de los recursos escasos; era la única forma de superar el subdesarrollo e introducir a México en el selecto grupo de países triunfadores. Por ello la gran meta del grupo salinista fue lograr la integración de México a la economía más fuerte del mundo mediante el tratado de libre comercio (TLC) con Estados Unidos”⁴⁰

La firma de tratados comerciales como el TLC puso en el vocabulario nacional la terminología empresarial de la competitividad, la eficacia y la calidad, todo en miras del mercado global, así la Constitución política de 1917 fue modificada en sus principios básicos en aras de globalización neoliberal. Los artículos 3, 5, 24, 27, 130, decretaron modificaciones promoviendo la Federalización de la Educación y su apertura al sector privado internacional, fin del reparto agrario, modificación al ejido, personalidad jurídica de la Iglesia, privatización de la banca. Las disposiciones político económicas del Estado-nación mexicano propiciaron así rompimiento con el fin teleológico del Estado que es el *bien común*, reemplazándolo por el *“bien particular”*⁴¹

Éstas modificaciones contribuyeron a una oleada de grandes inversiones nacionales pero sobre todo extranjeras que al apropiarse de las empresas paraestatales y aparatos claves del Estado como el educativo, contribuyeron a hacer más grande la brecha entre ricos y pobres, y tras casi una década de política neoliberal el sexenio salinista fue el primero en sufrir los descalabros del modelo de libre comercio, la inestabilidad económica y social, explotaron en una devaluación de la moneda nacional, la aparición de la guerrilla zapatista, y los asesinatos de importantes personajes de la clase política.

³⁹ Para los gobiernos tecnócratas la liberación del mercado no se daría en base a las crueles leyes del mercado, el darwinismo social (sobrevivencia del más apto). El Estado dirigía el rumbo y marcha de la liberación a favor de la mayoría.

⁴⁰ Meyer, L. Liberalismo autoritario, Océano, México, 1995, pág. 30.

⁴¹ Según la teoría moderna del Estado se precisa “El bien particular es el que se refiere, de un modo inmediato y directo, a los individuos y grupos; en cambio el bien público es que se dirige al conjunto total de los individuos y grupos que forman la sociedad.” En González Uribe, H. Teoría política, Ed. Porrúa, México, 2004, pág. 299. Según Porrúa Pérez “el *bien público* que debe realizar el Estado consiste en establecer el conjunto de condiciones económicas, sociales, culturales, morales y políticas necesarias para que el hombre pueda alcanzar su pleno desarrollo material y espiritual como persona humana, como miembro de la familia, de su empresa o actividad económica o cultural...” en Porrúa Pérez F. Teoría política, Ed. Porrúa, México, 2004, pág. 295.

Sin embargo los “errores” económicos y sociales, en aras del nuevo imaginario social: el neoliberalismo en México, no han disminuido el poder ni las intenciones de los tecnócratas de proseguir el rumbo hacia el “libre mercado”. Así el neoliberalismo ha seguido su consolidación en los gobiernos posteriores de Zedillo E., Fox V., y Calderón F.

Paulatinamente con la marcha de estos Gobiernos el Estado-nacional mexicano ha comenzado la ruptura con los principios revolucionarios de 1910, y ha comenzado a adoptar el lenguaje de la apertura global como principal justificador de la ruptura, así Beltrones M., líder priísta expresaba, **“En el PRI creemos en la globalización, en lo importante que es el libre mercado**, pero estos modelos no son justicieros por naturaleza. Y si el Estado no protege a los más afectados, la brecha entre ricos y pobres se abrirá más y ello puede generar inestabilidad política y social.”⁴².

Y es que para la sociedad mexicana, el libre mercado, se ha presentado desde 1982 por parte de los Gobiernos y elites empresariales (clases dominantes) como algo inédito, producto de la globalización, misma que es presentada discursivamente por múltiples personajes de la vida política como un fenómeno incontrolable: **“Estoy convencido que llevar al país al terreno económico que nos permita integrarnos adecuadamente a la globalización, a los mercados regionales, a la apertura de las fronteras, a la competencia es algo inevitable**, es correctísimo, no estoy en contra de eso, al contrario, pienso que los países que no lo hagan quedarán condenados al atraso y a la dependencia, (pero) que esa integración y ese cambio económico tenga que hacerse a costa del sacrificio de la mayoría, ni con él ni con nadie he estado jamás de acuerdo.”⁴³

El consenso de las clases dominantes dio pie a una vertiginosa privatización de las empresas paraestatales durante las décadas de 1980-1990. Para el 2000 sólo quedan por vender las empresas energéticas, que han estado en la mira desde principios de las privatizaciones, y que se ha venido haciendo realidad con la explotación de estas industrias en “sectores parciales”. Bajo la mirada complaciente de elites y dirigentes partidarios, Rodríguez Alcaine líder de la Confederación de Trabajadores de México expresaba “La Comisión Federal de Electricidad (CFE) no se privatizará, sólo alquilaremos una parte de ésta a la iniciativa privada (...) **Si no lo hacemos ahora, nos llevará el tren a todos... Nos obliga la globalización**”⁴⁴

De esta manera, la “globalización” no sólo se ha convertido en las últimas décadas en el tema de boga sea para legitimar o descalificar, las políticas de los gobiernos neoliberales, sino que paralelamente ha sido un factor para calificar o descalificar

⁴² “Entrevista a Manlio Fabio Beltrones”, por Enrique Méndez periódico La Jornada , México D.F. Lunes 3 de febrero de 2003.

⁴³ “Entrevista a Francisco Hernández Juárez” líder de los telefonistas. Fabiola Martínez/ periódico La Jornada 26 de diciembre de 1998.

⁴⁴ “Famoso por sus dichos, más que por su liderazgo” Fabiola Martínez y Renato Dávalos, en periódico La Jornada, Domingo 7 de agosto de 2005.

también las alternativas y posibilidades antisistémicas de las relaciones capitalistas, a razón de ésta idea, el rompimiento con la historia de los Estados-nación parece no tener vuelta de hoja, Harnecker M., siguiendo a varios autores como Hirst y Thompson, expresa lo siguiente, “a nombre de la globalización se pretende hacer creer que estamos sometidos a la acción de las fuerzas económicas incontrolables, paralizando así las iniciativas nacionales, que pasan a ser calificadas de ineficientes sin mayor discusión. Su mensaje central es que las políticas nacionales tienen que someterse a los imperativos de la 'nueva economía global'.”⁴⁵

Esto ha hecho que **la incorporación a la globalización neoliberal por parte de México sea harto violenta**. La sentencia Tacheriana “There is No Alternative”, expresa no sólo las políticas de los Estados hegemónicos, sino que se reafirman en el autoritarismo y antidiálogo, marca fundamental de nuestro sistema político⁴⁶. La imposición de las políticas neoliberales por parte de los Gobernantes mexicanos ha traído graves conflictos sociales al País, ésta violencia a dividido al país drásticamente, no sólo en ricos y pobres, sino en ciudadanos y excluidos, hombres y objetos.

El neoliberalismo utiliza así a la globalización como un concepto para justificar la imposición de un “nuevo orden”, para ello mistifica al mundo o en sus términos lo virtualiza. Podemos entender ahora que idea de la globalización más que dar cuenta de las relaciones entre los Estados-nación a nivel mundial, antes que nada es un concepto justificador de las relaciones de expansión mercantil e ideológica⁴⁷ del capitalismo para hacer frente a las interpretaciones socioeconómicas de antiguo rival el marxismo.

Porque para el neoliberalismo la historia de la lucha de clases no existe, así como los procesos hegemónicos de unos Estados-nación sobre otros. La historia del neoliberalismo vista desde la globalización es una historia sin historia, es decir sin sujetos que mediante sus relaciones con la sociedad y el mundo se encuentran en un conflicto de clases; por el actual sistema de producción capitalista. En el neoliberalismo, la historia se conforma en la acción de las fuerzas económicas sin sujetos, de fuerzas impersonales, en las que el proceso histórico y la cultura de los pueblos están destinadas a fundirse en un sólo sistema; el sistema capitalista.

De esta forma la globalización neoliberal se funda en la negación de la acción de los hombres en el mundo, de los hombres transformadores del mundo. Éste principio ha sido tomado por las clases dominantes de nuestro país que ante la sociedad han hecho parecer que la globalización es el proceso fuera de control que elimina nuestra

⁴⁵ Harnecker, M. Haciendo posible lo imposible, la izquierda en el umbral del siglo XXI, Siglo XXI, México, 2005, pág. 137.

⁴⁶ Meyer, L., Op. Cit.

⁴⁷ “la ideología es un sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o grupo social; en las sociedades de clases, es una representación de lo real, pero necesariamente falseada, dado que es necesariamente orientada y tendenciosa; y si es tendenciosa es por que su fin no es el dar a los hombres el conocimiento objetivo del sistema social en que viven, sino por el contrario ofrecerles una representación mistificada de ese sistema social, para mantenerlos en su lugar en el sistema de explotación de clase”. En Althusser, L. La filosofía como arma de la revolución, Ediciones Pasado y Presente, México, 1981.

soberanía (sic. nos obliga la globalización), cuando ésta de facto no ha podido ser construida por la ineficacia de sus Gobiernos. Caracterizan este proceso mundial (el capitalismo), como un proceso ahistórico el cual nos envuelve, nos lleva y del cual sólo podemos ser espectadores “De allí que los opresores desarrollen una serie de recursos de los cuales proponen la admiración de las masas oprimidas a un mundo falso. Un mundo de engaños que alienandolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él”⁴⁸.

La globalización neoliberal se ha conformado así como nuestra unidad epocal⁴⁹. Una unidad epocal caracterizada por la negación de los hombres en los procesos históricos que la construyen, negándoles a los hombres su carácter de sujetos históricos-culturales, siguiendo a Freire P., “es como seres creadores y transformadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos-sociales. Porque contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la continuidad histórica.”⁵⁰

Y es que en esta unidad epocal “la globalización neoliberal” los intereses de las clases dominantes (nacionales e internacionales), extienden la creencia de que estamos sometidos ante las fuerzas impersonales del mercado, esta visión se confronta hoy cada vez más con movimientos antisistémicos en pro de los hombres y mujeres históricos, es decir hombres y mujeres que actúan y deciden desde sus marcos históricos-culturales las relaciones que quieren mantener con el mundo, “No hay realidad histórica –otra obviedad- que no sea humana. No existe historia sin los hombres así como no hay historia para los hombres sino una historia de los hombres. Que hecha por ellos los conforma, como señala Marx”⁵¹

De esta manera la historia hecha por los hombres en su actuar con en el mundo, se construye y caracteriza en base a ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores,

⁴⁸ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2002, pág. 177.

⁴⁹ “Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda por la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época” En Freire, P. *Pedagogía del...* Op. Cit. 119.

⁵⁰ Idem. pág. 119.

⁵¹ Idem. pág. 165.

desafíos, que “Frente a este “universo de temas” que dialécticamente se contradicen, los hombres toman también sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros a favor del cambio. En la medida que se profundiza el antagonismo entre los temas que son expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que de un modo general, insta un clima de “irracionalidad” y sectarismo. Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.”⁵²

Como podemos apreciar la dinámica de toda unidad epocal se caracteriza por la exaltación de ciertas ideas, valores y temas, que se tratan de mantener para quienes son favorecidos por estas relaciones (sic. sino lo hacemos nos lleva el tren), sin embargo en relación dialéctica también toda unidad epocal contara con un grupo(s) que estén contra de estas ideas, valores y temas que por el contrario les desfavorecen.

En el caso de lo que hemos aceptado por el momento como nuestra unidad epocal “la globalización neoliberal”, queda claro que las relaciones antes mencionadas entre los grupos favorecidos, responden a la búsqueda de la conservación de estas relaciones, en esta búsqueda la mitificación y la negación de la dinámica histórica son parte fundamental de lo que las clases dominantes han denominado la “globalización”. Y sin embargo “En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadora pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contendor la visión crítica y la dinámica de la realidad que empeñándose a favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la realización plena de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres”⁵³, así la construcción de esta liberación da pie una serie de acciones que se constituyen en lo que I. Wallerstein denomina movimientos antisistemicos.

Ambas acciones de clases (dominantes y oprimidas) conforman las situaciones límites de nuestra actual época. En el caso de las clases dominantes “los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que presentan a los hombres como si fueran determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir ni a divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable*.”⁵⁴

Así los “temas de la unidad epocal” en la globalización neoliberal han sido revestidos fundamentalmente en la negación de los hombres como sujetos partícipes de la construcción histórica. Tal es caso de los Sistemas Educativos cuyo papel asignado en el sistema global ha hecho realidad más que nunca la noción del **hombre-objeto**, se trata de un hombre arrancado y despojado de su humanidad, que se consume en

⁵² Idem. pág. 120.

⁵³ Idem. pág. 120.

⁵⁴ Idem. pag. 121.

tanto su conocimiento y adaptabilidad al mercado. Hoy se produce y se consume de todo, pero como siempre en capitalismo, el producto más importante a consumirse es el Hombre, sea en su fuerza de trabajo o en su dependencia a las mercancías. Por tal motivo la globalización neoliberal impone como orden mundial capitalista en todas las sociedades las estructuras y aparatos que le aseguren la estabilidad y la duración de su reproducción.

En este sentido la globalización neoliberal le exige a los sistemas educativos no sólo una cobertura física de tal cantidad de hombres-objeto, sino además una mayor “calidad” en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, que les propicie la suficiente autonomía en la construcción de su conocimiento, ya que el constante cambio producido por la competencia requiere de Hombres que se adapten rápidamente a los nuevos mercados. La sociedad que posea un conocimiento y una información actualizada se ha convertido en la mercancía con mayor demanda a escala planetaria.

Esta demanda social del modelo neoliberal comenzó a rediseñar la división del trabajo a escala mundial ligando cada vez más las sociedades centrales y periféricas, rediseñando o transformando sociedades enteras, así el capitalismo fomenta constantemente la migración de fuerza de trabajo, o la movilidad de industrias en la búsqueda de mano de obra barata. Esto comenzó a cambiar la percepción de la estructura social en los Estados-nación, a tal grado de tener que admitir una nueva composición multicultural en sus fronteras (nuevo tema de la unidad epocal). Así en un primer momento el multiculturalismo fue construyéndose en los Estados-centrales donde el empleo los constituía como “países de inmigración”, como una respuesta para relacionar estas “nuevas culturas” a las necesidades sociales del mercado⁵⁵. Con ello el discurso del multiculturalismo (insistimos nuevo tema de la unidad epocal) se convirtió en la principal base ideológica de la Educación a la que los Sistemas Educativos de los países centrales le denominaron **Educación Intercultural**, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas.

La Globalización y la educación como “temas de la unidad epocal” revisten las concepciones de la expansión económica e ideológica de los países centrales, se ha interpretado y justificado desde las más diferentes disciplinas y sectores, que a través de la copia de eslóganes y las parábolas mercantilistas han querido generalizar las ideas: a) de un sólo sistema (el capitalismo neoliberal); b) de una sola idea (el consumo); y c) un sólo mundo (el occidental), con ello se buscó sustituir las concepciones de su sistema antagónico, el comunismo, sustentado en las teorías marxistas, que apuntaban a un mundo profundamente dividido entre las relaciones que establecían los Estados-nación entre sí, y que había encontrado en el

⁵⁵ Los Estados-centrales reconstruidos comenzaron a generar una serie de bloques económicos, pero sobre todo alentaron un flujo de capital especulativo por todo el orbe, en busca de ganancias rápidas. Ante esta gran integración de fuerza de trabajo y capital a nivel global, los Estados-nación de todo el mundo comenzaron adoptar el lenguaje de la multiculturalidad para explicar esta evidente recomposición geoeconómica y geocultural.

imperialismo de la económica capitalista⁵⁶, el enemigo al cual se enfrentaban las sociedades que buscaban una alternativa a la brutal desigualdad entre la burguesía y el proletariado.

Habermas, indica que “todavía hoy se prosigue la guerra fría con medios historiográficos, tanto como si se elige como hilo conductor el desafío que puso la Unión Soviética para el occidente capitalista..., como si se elige la lucha de occidente liberal contra los regimenes totalitarios”.⁵⁷

Según la teoría marxista, misma en la que nos apoyamos en la presente tesis “la comprensión última de los procesos históricos debe de buscarse en la forma en que los hombres producen los medios materiales”⁵⁸. Esta premisa nos permite abrir la exposición para ubicar los conceptos básicos del sistema de producción, y las formas de organización social que el mismo ha creado.

Partiremos del modo de producción como nuestro <Concreto real> que por medio de la abstracción (entendida como la descomposición del todo), se presenta como el punto de partida del problema en su sentido histórico y social. Sin embargo la Abstracción Históricamente Determinada no implica el historicismo, sino el descubrir la estructura interna del objeto separándolo de las formas complejas, para expresar relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto de estudio, en nuestro caso “Los indios contemporáneos han de ser estudiados dentro de la fase monopolista del sistema capitalista; por ello es necesario presentar aunque sea esquemáticamente, la organización estructural que se desprende del modo de producción dominante en México para fijar el lugar que ocupan dichos núcleos dentro de la sociedad. Esto conduce a un análisis de las relaciones sociales que surgen del modo de producción del capitalismo monopolista.”⁵⁹ Para que esto suceda la Abstracción se fundamenta en: la Investigación y la Exposición:

Así diremos que al actual modo de producción imperante en el mundo se le ha denominado **capitalismo**, este tipo de producción se caracteriza por el intento racional de maximizar la acumulación del capital y más concretamente el sociólogo estadounidense Wallerstein I. lo caracteriza del siguiente modo, “el capitalismo histórico es, pues, ese escenario integrado, concreto, limitado por el espacio, de las actividades productivas dentro del cual la incesante acumulación de capital ha sido el objetivo o -ley- económica que ha gobernado o prevalecido en la actividad económica fundamental”⁶⁰

⁵⁶ “El imperialismo significa que el capital ha rebasado el marco de los Estados nacionales, y significa la ampliación y la intensificación del yugo nacional sobre una nueva base histórica (...) De aquí se desprende que debemos vincular la lucha revolucionaria por el socialismo con un programa revolucionario respecto del programa nacional.” En, Lenin, V. I. El derecho de las naciones a la autodeterminación, Colección 70, No. 58, Ed. Grijalbo, México, 1983, pag. 106.

⁵⁷ Habermas, J. La constelación posnacional, Ed. Paidós, Barcelona, 2000, pág. 64.

⁵⁸ Harnecker, M. Los conceptos elementales del materialismo histórico, Siglo XXI, México, 1981, pág. 19.

⁵⁹ Pozas R. y Pozas I. Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI, México, 1998. pág.124

⁶⁰ Wallerstein, I. El capitalismo histórico, Siglo XXI, México, 2003, pág. 7.

La génesis del capitalismo la encontramos en Europa a finales del siglo XV, se extendió a todo el mundo a finales del XIX, cubriéndolo hasta nuestros días XXI. En este largo proceso histórico de expansión, el capitalismo ha creado formas de organización económico-social en la búsqueda de la acumulación de capital.

La fuerza de trabajo ha sido siempre un elemento central y cuantitativamente significativo en el proceso de producción y acumulación. Esto ha creado para el capitalista dos preocupaciones constantes: la disponibilidad y coste de la fuerza de trabajo. Para salvar estas dificultades, el capitalismo históricamente ha tenido que crear una serie de relaciones (sociales, políticas, económicas) que favorezcan una mayor acumulación.

Entre las relaciones más eficientes para la obtención de **fuerza de trabajo** que ha establecido el capitalismo, se encuentra el trabajo asalariado, es decir la compra de la fuerza de trabajo, "llamamos a este proceso mercado de trabajo y a las personas que venden su trabajo proletarias"⁶¹. Así los capitalistas al mercantilizar la fuerza de trabajo, ha establecido su clase antagónica el proletariado.

Sin embargo en el capitalismo histórico, el proletariado es sólo una de las formas en que los sujetos logran la obtención de ingresos para subsistir, "casi todos los trabajadores están vinculados a otras personas en unidades domésticas que aglutinan a distintas personas de distinto sexo y diferentes edades. Muchos, quizás la mayoría (...) pueden denominarse familias, pero los lazos familiares no son, sin embargo, los únicos"⁶². Con frecuencia se afirma que los proletarios (carecen de tierras, dinero o reservas mobiliarias) es decir que no cuentan con medios alternativos de sustento, a decir de la teoría del sistema-mundo capitalista los sujetos han tenido que vivir dentro de un marco de unas estructuras relativamente estables que comparten un fondo común de ingresos actuales y capital acumulado, a las que podríamos llamar **unidades domésticas**.

Las unidades domésticas han funcionado como un complementario necesario para solventar el bajo salario que recibe quien se proletariza, así al compartir sus ingresos y contribuir con otras tareas no remuneradas, las unidades domésticas toman una crucial importancia para la sobrevivencia de los sujetos. Entre los ingresos que se comparten en estas unidades domésticas aparecen cinco clases de ingresos. La primera sería el Salario (ingreso obtenido por la venta de fuerza de trabajo fuera de la unidad doméstica), la segunda la Actividad de subsistencia (conformada por actividades de consumo propio), la tercera Pequeña producción mercantil (producto realizado en la unidad doméstica vendido en el mercado), el cuarto Ingreso de renta (ganancia obtenida por la inversión de algún capital), y quinto Ingreso por pago de transferencia (que es el ingreso de un individuo en virtud de una obligación de un tercero de proveerle dicho ingreso). En la práctica pocas unidades domésticas funcionan sin uno de los cinco ingresos.

⁶¹ Idem, pág. 12.

⁶² Wallerstein, I. Análisis de sistemas-mundo, Siglo XXI, México, 2005, pág. 51.

La razón de distinguir estos diferentes tipos de ingreso radica en la explicación de uno de los puntales del capitalismo **la compra de fuerza trabajo**.

Para ello se distinguen dos variantes de la unidad doméstica. En la primera se identifica al ingreso proveniente del salario como el principal generador de supervivencia de la unidad doméstica (de un 50% o más). Esta dependencia de ingreso denomina a la **unidad doméstica proletaria**, y denominaremos por extensión a las que satisfagan sus necesidades de supervivencia con un monto menor al 50% del salario, **unidad doméstica semiproletariada**.

Al realizar esta distinción comprenderemos que hay ciertas ventajas entre la contratación de una y otra. Para el primer caso el trabajador asalariado NO puede permitirse un salario bajo pues pone en riesgo la sobrevivencia de su unidad doméstica. En el segundo caso el trabajador asalariado puede obtener un salario con menor remuneración, y aún así contribuir con el ingreso de la unidad doméstica.

De tal manera que el sistema capitalista busca constantemente “nuevos mercados” donde las unidades semiproletarias aun constituyen una mayoría dentro de la población; así uno de los fenómenos más fehacientes en el Capitalismo histórico es la escasa proletarización de los sujetos en la economía-mundo capitalista, para Wallerstein en términos cuantitativos la expansión del capitalismo no ha producido la proletarización que se supondría este sistema necesita.

Otra acción llevada por los capitalistas para la obtención de la fuerza de trabajo ha sido la creación artificial de grupos humanos, en base a la **etnización**. Los dueños de los medios de producción estimularon con sus esquemas de empleo y a través de su influencia política, el reconocimiento de grupos étnicos⁶³ definidos, tratando de vincularlos a papeles definidos-específicos en el mundo laboral, con diferentes niveles de remuneración real por su trabajo.

La etnicidad creó un caparazón cultural que consolidó los esquemas de la estructura de las unidades domésticas semiproletarias. Dicho caparazón fue cubriendo cada vez más las sociedades periféricas del sistema-mundo capitalista, mientras éste se expandía. Así la etnicidad lentamente fue conformándose como un “tema de la unidad epocal” para los Estados-nación centrales como un justificador de las relaciones de desigualdad social.

Wallerstein considera que la **etnización de la fuerza de trabajo** mundial ha tenido tres consecuencias en el funcionamiento de la economía-mundo. a) ha hecho posible la reproducción de fuerza de trabajo, proporcionando trabajadores de distintas categorías y con expectativas definidas; b) ha proporcionado un mecanismo

⁶³Los **grupos étnicos** “son grupos considerables de personas a las que estaban reservados ciertos papeles ocupacionales/económicos en relación con otros grupos de este tipo que vivían en las proximidades geográficas. La simbolización externa de este reparto de la fuerza de trabajo era la «cultura» distinta del grupo étnico: su religión, su lenguaje, sus «valores», su conjunto particular de normas de comportamiento cotidiano” Op. Cit. Wallerstein, I. El capitalismo histórico, pág. 66.

incorporado de formación de mano de obra, asegurando que una buena parte de la socialización en tareas ocupacionales se realizara dentro del marco de unas unidades domésticas étnicamente definidas y no a costa de los capitalistas; c) ha consolidado la jerarquía de los papeles ocupacionales/económicos, proporcionando un fácil código para la distribución de renta global, revestida de la legitimación de la <<tradición>>.

Esta caracterización concuerda con las investigaciones de Pozas R. y Pozas I. Que encuentra en los Pueblos indios en México “Lo esencial del indio radica en las relaciones de explotación de que es objeto, a pesar de que en ocasiones parezca manifestar características distintas. Su existencia esta condicionada por la de su explotador, el capitalista tradicional”.⁶⁴

La división de este tipo de trabajo ha devenido gradualmente en una población cada vez más compleja, que el sistema capitalista tendió a organizar entorno al **Estado**, “un territorio limitado por fronteras que sostiene la SOBERANÍA y el dominio sobre sus sujetos (...) se arroga el monopolio legal del uso de armas dentro de su territorio, sometido a sus leyes”⁶⁵. Para Wallerstein el Estado-nación ha sido fundamental en la construcción del sistema-mundo capitalista ya que ha mantenido cuatro funciones específicas.

El primero de los elementos del Estado corresponde a la **jurisdicción territorial**. Cada estado tiene la jurisdicción formal sobre sus propias fronteras en lo referente al movimiento de bienes fuerza de trabajo. En el transcurso histórico del sistema-mundo capitalista el Estado dio coherencia y cohesión a esta jurisdicción territorial mediante la creación del ideal de **Nación**. En una primera aproximación liberal de las características que definen a una nación parten de que “es una comunidad humana estable, históricamente formada y surgida sobre las base de comunidad de idioma, territorio, vida económica, psicología, manifestada esta en la comunidad de cultura”⁶⁶

Sin embargo las características de una nación son ampliamente debatidas y puestas en cuestión, así la antropología, sociología, y ciencias políticas han influenciado en base a sus estudios la negación o la recomposición del concepto clásico de Nación. La Nación para Crossman se define como, “un pueblo que vive bajo un único gobierno central lo suficientemente fuerte para mantener su independencia frente a otras potencias” a pesar de lo limitado de esta definición tiene una ventaja, ya que nos sitúa en su relación directa con el Estado.

La estructura interna de una nación (y las relaciones de naciones entre sí) para Haupt y Wiell, depende del nivel de fuerzas productivas, que encuentra su expresión más clara en el grado que ha alcanzado la división del trabajo, en el grado de su desarrollo productivo y en grado de desarrollo de su mercado interno y externo. Para ellos la Nación moderna es una categoría histórica ligada a un modo de producción

⁶⁴ Pozas, R. y de Pozas I. Los indios en las clases sociales en México. México, Siglo XXI, 1998.

⁶⁵ Wallerstein, I. Análisis de sistemas-mundo, Op. Cit. pág. 127.

⁶⁶ Stalin, J. El marxismo y el problema nacional, Ediciones Sociales, México, s/f, p.16.

específico y a una época determinada, la del capitalismo en ascenso; se transforma en una lucha por la creación de las condiciones de desarrollo de la sociedad burguesa a la que corresponde una formación política: el estado nacional centralizado.⁶⁷

El segundo elemento ha sido **el derecho legal de los Estados** de determinar las normas que rigen las relaciones sociales dentro de sus jurisdicción territorial.

El tercer elemento ha sido la **capacidad impositiva** (impuestos sobre sus ciudadanos). Los impuestos ayudan directamente la proceso de acumulación anteponiendo la preferencia de unos grupos a otros.

El cuarto elemento del Estado ha sido el **monopolio de las fuerzas armadas** para defender a las clases poderosas.

En el capitalismo histórico tres grupos han disputado la conservación o la aniquilación del sistema-mundo capitalista (conservadores, liberales y socialistas). Los dos primeros grupos se han dado a la reproducción de las relaciones capitalistas utilizando los aparatos físicos e ideológicos del Estado-nación. Por otro lado los socialistas han tratado de constituirse como un movimiento antisistémico del capitalismo.

Wallerstein considera que las constantes disputas entre estas tres grandes ideologías, ha llevado al sistema-mundo capitalista a cuando menos dos grandes bifurcaciones la primera en 1848 que daría la ascensión plena del liberalismo como ideología central del sistema-mundo capitalista (introduciendo sus principios aun en la ideología conservadora y socialista), y la segunda en 1968 año de crisis y cuestionamiento del liberalismo.

Sin embargo Wallarstein insiste que el describir el Estado-nacional sólo cobra importancia cuando se aprecia en la relación que han tenido los Estados-nacionales dentro de la economía-mundo basada fuertemente en la fortaleza de su soberanía que permite negociar con la hegemonía del Estado, más fuerte.

A partir de entonces el debate se ha centrado en el conocimiento de las relaciones internacionales emergentes, sin dejar de estudiar la sociedad nacional insiste en los procesos que ligan y reestructuran a los Estados-nación como periféricos (subalternos), ó centrales (hegemónicos), deben de estudiarse desde un “horizonte mundial”.

Para Wallerstein el Estado-nación pasó de ser definido en su contexto local, como “un conjunto de instituciones y normas destinadas a reglamentar el funcionamiento de la sociedad de tal manera que esta permita la constante reproducción de las condiciones económicas, ideológicas y jurídico-políticas que aseguren una

⁶⁷ Haupt y Wiell. Marx y Engels la cuestión nacional, México, Cuadernos de Pasado y Presente, 1978.

reproducción de las relaciones de dominación de una clase sobre las demás”⁶⁸, al hincapié de sus relaciones de **soberanía** y **hegemonía**, que mantiene un Estado-nación fuera de su territorio.

En Wallerstein la Soberanía se refiere “al derecho de un estado de controlar todas las actividades dentro de sus fronteras. Es decir la soberanía es la negación tanto del derecho de las subregiones de desafiar al estado central y el derecho de cualquier otro estado de interferir en los asuntos internos de un estado soberano”.⁶⁹ La hegemonía en los análisis del sistema-mundo “hace referencia a aquellas en las que un estado combina su superioridad económica, política y financiera sobre otros estados fuertes, y por ende cuenta además con un liderazgo militar y político, los poderes hegemónicos definen las reglas del juego”⁷⁰.

Cabe entonces precisar como se han construido la **relación centro-periferia** Wallerstein va en contra de la idea de los pensadores que plantean el nacimiento de mercados locales, después nacionales, y finalmente internacionales que darían inicio a la globalización “En mi opinión se ha comenzado por crear un mercado *internacional*, mas adelante se han ido construyendo Estados nacionales en el seno de este mercado internacional. E incluso, se han podido cerrar esos Estados pero de manera *efímera*, porque el mercado ha sido y desde el principio *el mercado de toda la economía mundo en su conjunto*”⁷¹

Históricamente los **Estados periféricos** surgen del proceso de la descolonización de las potencias europeas (primera mitad del siglo XX). Estos nuevos Estados surgen bajo los mismos principios del Estado central surgido en Europa pero mantienen una fuerte intervención de los Estados centrales.

Dado que en el capitalismo casi todas las cadenas de mercancías de cierta importancia han atravesado las fronteras estatales, en esta transnacionalidad de mercancías que se han establecido en términos geográficos de centro periferia, el centro siempre ha sido el beneficiario de la acumulación de capital.

La lucha entre centro y periferia dentro del sistema-mundo capitalista, se ha manifestado en una serie de guías e ideologías para situarse en la “zona central”, de tal forma que el «Estado de bienestar, desarrollismo, populismo, neoliberalismo» han sido y son, los márgenes directivos donde centro y periferia han creado sus relaciones de hegemonía y soberanía. Sin embargo dentro del sistema-mundo capitalista solo han existido tres Estados-nación que han podido imponer su hegemonía sobre la economía-mundo capitalista, y que históricamente se han construido en las Provincias Unidas (Países Bajos), Inglaterra y Estados Unidos como la última hegemonía.

⁶⁸ Harnecker, M. Los conceptos elementales del Materialismo Histórico, Siglo XXI, México, 1981, pág. 121.

⁶⁹ Wallerstein, I. Análisis de sistemas-mundo, Op. Cit., pág. 129

⁷⁰ Wallerstein, I. Análisis de sistemas-mundo, Op. Cit., pág. 137

⁷¹ Aguirre Rojas, C. A. Immanuel Wallerstein Crítica del sistema-mundo capitalista, Ed. Era, México, 2003, pp. 233-234.

Cada nueva hegemonía da comienzo a un reacomodo de las instituciones y estructuras creadas dentro del sistema capitalista. **Para finales del siglo XX a dicha reestructuración se le ha denominado neoliberalismo.**

De esta forma el nacimiento de nuestro Estado-nación surge de estas características mencionadas; 1) El Estado-nación Mexicano es producto de la descolonización europea 1810; 2) esta descolonización no libera de las relaciones económicas, políticas y sociales del mundo, es decir forma parte del sistema-mundo capitalista; 3) como parte del sistema-mundo capitalista, reproduce sus relaciones económico-sociales (la lucha de clases, la etnización, etc, dentro de las formas de organización del Estado-nacional); 4) la revolución de 1910 no pudo construir un modelo en contra del sistema capitalista; 5) su relación dentro del sistema-mundo es la periférica, subordinada a las hegemonías centrales.

Establecidos los conceptos básicos del sistema de producción, y las formas de organización social que el capitalismo ha creado como la etnización de las unidades domesticas y la creación del Estado-nación. Podemos incursionar con más claridad en los señalamientos que Ignacio Ramonet aduce para exponer lo que sucede en este momento histórico.

Wallerstein expone que el capitalismo ha encontrado en el proceso histórico de su conformación y consolidación, la ideología ideal para reproducirse, esta es el liberalismo.

El liberalismo analizado desde la teoría del sistema-mundo encuentra su punto de bifurcación 1968, en el primer reacomodo de modelo económico se justifico en el regreso de los postulados clásicos y ortodoxos de las doctrinas capitalistas, teóricos como Friedman M, 1970, (inspirado en Adam Smith y Jean-Baptiste Say); afirma que el funcionamiento libre de mercado es suficiente para asegurar la distribución optima de los recursos y el pleno empleo de las capacidades de producción. Sus postulados se siguen en Inglaterra con Thatcher M. 1979-1990, y en Estados Unidos en los periodos de Reagan R. 1981-1989, y George H. Bush 1989-1993. Quienes promulgaron que la vuelta a los postulados de la economía clásica era necesaria, la visión revisionista del liberalismo económico concluyo en las políticas que conocemos como neoliberalismo, “y que implicó una tentativa de invertir la redistribución del Estado de bienestar de modo que fuera a las clases altas más bien que a las clases más bajas”⁷².

El modelo liberal-conservador en la que se incluyen cuadros de derecha y ultraderecha; ha sido otra vertiente que han emprendido los gobiernos centrales a partir de los sucesos terroristas del 11 de septiembre. El regreso al neoconservadurismo que desde los Estados Unidos de Norteamérica con George W.

⁷² "Globalization or The Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System" por Wallerstein I. en <http://fbc.binghamton.edu>.

Bush (2001-2009), pugna por reposicionamiento de las políticas conservadoras de corte macartista⁷³, y políticas económicas de tipo militar a nivel mundial.

El modelo liberal-socialista, incorporo a su proyecto social, el componente del mercado libre. Tuvo dos vertientes; la primera se inicio para los políticos de Unión Soviética con las reformas de la Perestroika 1985, y concluyo con el derrumbe del socialismo 1990, para entrar de lleno a la competencia capitalista.

El siguiente modelo fue denominado, *La tercera vía*, es un término acuñado por el economista Giddens A., y adoptado en Europa bajo el gobierno laborista de Blair T., (1997- 2007), y en Estados Unidos con Clinton W, (1993-2001). Dicho modelo trata de definir las políticas económicas desde un Gobierno de centro izquierda que pretende aplicar políticas de **desregulación, descentralización y reducción de impuestos**, con ello se busca conseguir el equilibrio entre la igualdad social y el libre mercado. “La función que la Tercera Vía asigna al Gobierno es favorecer la **estabilidad macroeconómica** y desarrollar políticas de bienestar, pero sin intervenir directamente ni imponer políticas paternalistas. **Otro punto clave es la creación de empleo, mediante la mejora de la educación** y los beneficios fiscales para las empresas que asuman sus responsabilidades (...) En la política internacional, la Tercera Vía intenta **adaptarse a la globalización** y a los nuevos retos políticos que surgieron tras el final de la guerra fría (...) La cooperación internacional y el reforzamiento de las organizaciones supranacionales, como la Unión Europea, son otros puntos clave de la Tercera Vía, pero sin renunciar a la soberanía nacional”⁷⁴.

Como hemos mencionado estas tres vertientes han sido la base ideológica para las reestructuraciones político-económicas en los países periféricos en lucha por establecerse dentro de la “zona central”.

Si miramos ahora el Estado-nación mexicano en su unidad epocal, percibiremos que, **México se define como un Estado-nación periférico del proceso capitalista**. Por ello la relación centro-periferia conforma su “situación límite”, misma que trata de cambiar mediante la Transitoriedad de la periferia al centro, mediante políticas neoliberales (paradójicamente mismas que provocan este estado).

Su actual caracterización mezcla las contradicciones producidas de su visión de País del movimiento social de 1910 contenido Constitución 1917, y las reestructuraciones del modelo neoliberalista emprendido desde 1982, conforman su subunidad epocal., “En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser *sentidos*. A veces, ni siquiera son sentidos”.

⁷³ Joseph McCarthy, senador estadounidense de tendencia ultraconservadora, paso a la historia por la denuncia y enjuiciamiento de numerosos políticos e intelectuales, acusados de conspiración comunista, inició una Caza de brujas consistente en expurgar de la sociedad estadounidense a los indeseables.

⁷⁴ Enciclopedia en internet, La tercera Vía, En <http://es.wikipedia.org>

La educación como producto de estas subunidades epocales, reviste los patrones ideológicos que supone; la Transitoriedad económico-social a la zona central del sistema-mundo capitalista. Para alcanzar esta meta el Estado-nación mexicano como otros Estados-nación periféricos, ha adoptado el discurso de la **instrucción y habilitación de capital humano** eficiente para su incorporación al mercado laboral nacional e internacional.

De esta manera la instrucción y habilitación de capital humano y la apertura de empleos se ha convertido en el eje rector de las finalidades del Estado-nación mexicano, y ha imbuido los fines de la educación en todo el SEM, para Yurén Camarena esta reducción de fines educativos hacía el mercado laboral contribuye a que “el trabajo en los proyectos contemporáneos pierde esa potencia educativa desde el momento en que en lugar de subordinarse a un propósito emancipatorio, como el logro de la riqueza social, se subordina al desarrollo. En ese sentido, la educación se reduce a la capacitación para el trabajo y se entiende como un proceso destinado a contribuir a la producción de riqueza –no social, sino material-; riqueza que es producto de la explotación y se concentra en pocas manos; riqueza que no contribuye a la emancipación humana (...) De esta manera ni el trabajo es una experiencia educacional ni la educación es un proceso liberador y la capacitación para el trabajo no va más allá que un adiestramiento para ejercer un papel subordinado en la sociedad”⁷⁵

Como queda expuesto la educación guiada por estos principios liberales dista de ser un promotor de igualdad social, en el caso de la EIB sus educandos sufren un proceso de invasión cultural guiado hacia formas de la estructura de la cultura del Estado nación (trabajo, lengua, patrones de consumo), sobre las <estructuras culturales> indígenas.

Si bien caracterizamos al indígena como un proletariado y semiproletario, el estudio antropológico ha demostrado que los grupos indígenas en México conservan una estructura única, debido a un desarrollo histórico-cultural propio antes de la conquista, que Pozas R. nombra <intraestructura>⁷⁶. Para Pozas R. los núcleos indígenas forman una estructura interna de relaciones <intraestructura> que constituye una organización social particular, con normas propias pero en fase de transicional hacia las relaciones de producción capitalista y a la organización social consecuente.”⁷⁷.

Conforme a éste revestimiento la Educación escolar que promueve el Estado-nación mexicano ha llevado al nivel básico escolar la promoción de la Democracia y Derechos Humanos en aras del “desarrollo y la modernidad”. Y que llevada hasta los límites discursivos (solamente discursivos), presenta a la Educación Escolar Indígena,

⁷⁵ Yurén Camarena. Op. cit. pág. 215.

⁷⁶ La intraestructura se conforma de “las relaciones que resultan de la vida del indio dentro del conglomerado puramente indígena por efecto de la convivencia con otros indios con las que se haya enlazado por supervivencias del pasado histórico común –prehispánico, colonial-. Pozas, R. y de Pozas I. Los indios en las clases sociales en México. México, Siglo XXI, 1971.

⁷⁷ Pozas, R. y de Pozas I. Op. cit.

como ejemplo de la Democracia y respeto de los Derechos Humanos, al permitirle una educación acorde a las características culturales de los Pueblos Indígenas.

Así para el ámbito mexicano las transformaciones sociales, jurídicas y educativas que el multiculturalismo demanda, se tornaron en una bandera que recubre y se opone en contra de las premisas de tierra, libertad, justicia y bienestar social, desarrolladas por movimientos antisistémicos al Estado-Nación.

De igual manera que el multiculturalismo y la educación intercultural nacen de la necesidad del Estado-nación para incorporar los “flujos culturales” que el sistema capitalista comenzara a propiciar. La EIB en México nace como una estrategia para incorporar (a un a costa de NO quererlo) a los Pueblos Indígenas de nuestro País al fenómeno neoliberal.

Para el sistema escolar mexicano la globalización neoliberal se ha impuesto como parte de este nuevo imaginario, volcando en la educación las posibilidades y limitantes, acciones, objetivos y metas, en aras de la formación de capital humano eficiente para insertarse en las relaciones del mercado libre.

Respecto al último punto podemos decir que en el Estado-nacional mexicano el sistema educativo fue cobrando mayor importancia a medida que el siglo XIX iba perfilando al grupo liberal como el rector de la política en el país, “Los liberales consideraban que no se podía luchar contra el despotismo colonial sino se luchaba, al mismo tiempo, por la emancipación del indio (...) Todos los principios liberales asentados en la Constitución fueron dirigidos a liberar al indio y a incorporarlo en el seno de una sociedad justa. Esta nueva situación permitió a fuertes núcleos de indios romper con la infraestructura y sumarse con mayor libertad a la clase asalariada y con ello al modo de producción capitalista vigente.”⁷⁸ Bajo el modelo positivista se insistió en el papel de escuela como constructora de la idea de Nación. Los principios liberales de Nación y lengua sirvieron para membretar a los ciudadanos y marcar una nueva diferencia entre los diversos grupos culturales indígenas que se integraban al Estado-nación mexicano, así lo nacional circunscrito a la lengua española y la educación escolar apuntalaron el concepto de etnización y su lugar en la fuerza de trabajo, posicionando en una situación de opresión a los Pueblos Indígenas. El sistema educativo mexicano nació bajo el binomio nación-lengua, de ahí su carácter educativo monolingüe y monocultural.

Estos principios liberales han guiado la política educativa en el Estado-nación mexicano desde el siglo XIX hasta principios del siglo XXI en aras del desarrollo capitalista en nuestro país, y la competencia interestatal. Por ello la comprensión de las relaciones globales que se establecen dentro del sistema-mundo capitalista nos es tan relevante.

⁷⁸ Pozas, R. y de Pozas I. Los indios en las clases sociales en México. México, Siglo XXI, 1971, pág. 164.

En este siglo XXI las políticas educativas toman nuevamente el estandarte liberal. Este sistema, neo-liberal, sin embargo adquiere sus propias características, si antes el liberalismo fue base ideológica de la creciente clase dominante para legitimar la descolonización y fundar el Estado-nación mexicano. Hoy estas clases dominantes bajo sistema neoliberal colonizan nuevamente los pocos reductos de la invasión colonial –pueblos indígenas, con todo lo que ellos ofrecen, mano de obra barata, riquezas naturales, cultura-, fragmentan el sistema Estatal, despojan de su sentido humanizador a la Educación concebida en la revolución social de 1910. Es por ello que movimientos como el Multiculturalismo que forman parte de un proceso político más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación, así como de las relaciones articuladas entre Estado y la sociedad⁷⁹, han sido despojados de su centralidad como movimiento antisistémico e incorporados a la Escuela bajo la marca de la diferencia étnica, lingüística o de género.

Nos queda claro que la comprensión de esta unidad epocal “globalización neoliberal” es fundamental en la construcción de una educación que integral al hombre y al mundo que le permita integrarse a la historia y ser un participante dentro del proceso de su liberación, de su humanización. La relación hombre-mundo implica un desafío permanente, ante ello la educación debe generar respuestas reflexivas y críticas. La opción de la educación esta entre el hombre-objeto y el hombre-sujeto, entre el hombre adaptado al mundo o el hombre integrado al mundo.

Buscamos entonces comprender “El saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo esta siendo... No soy objeto de Historia sino soy igualmente su sujeto”⁸⁰

⁷⁹ Sobre este aspecto ver, Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación, Granada, Ed. Universidad de Granada- CIESAS, 2003, 223 pp.

⁸⁰ Freire, P. Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, 1997, pág. 74-75.

1.2.- La educación indígena del Sistema Educativo Mexicano en el Neoliberalismo

“Los otomíes, como otros pueblos indígenas, están viviendo un momento decisivo en su historia colectiva. Han logrado conservar buena parte de su patrimonio cultural y lingüístico, a pesar de siglos de dominación colonial, de décadas del etnocidio instrumentado por el Estado y de la penetración de la moderna cultura del consumo”.

David Charles Wright

La educación indígena presenta una confrontación con la actual postura económica de competencia de mercado guiada por la globalización neoliberal, esta confrontación se basa en que la estructura propia de los pueblos indígenas (intraestructura) no empata con el sistema capitalista, por ello, el Sistema Educativo Mexicano (SEM), fomenta prácticas ideológicas de invasión cultural que favorecen las relaciones del Estado-nación con el sistema capitalista mismas que desintegran las relaciones socioculturales de los pueblos indígenas.

Así las “prácticas ideológicas” que el Estado-nación mexicano mantiene en el SEM para los Pueblos Indios (Escuela Intercultural Bilingüe) fungirá como foco de análisis en éste capítulo. Primordialmente abordamos el análisis ideológico del concepto de Cultura, entendido como una “deformación conceptual y social” que establecen las clases dominantes sobre las subalternas.

Para mediados del siglo XX Alfonso Caso, exponía lo siguiente; (los) “problemas del indio no (son) sólo económicos, sino fundamentalmente culturales; falta de comunicaciones materiales y espirituales con el medio exterior; falta de conocimientos científicos y técnicos para la mejor utilización de la tierra; falta del sentimiento claro de que pertenecen a una nación y no sólo a una comunidad; falta de conocimientos adecuados para sustituir sus viejas prácticas mágicas para la prevención y curación de enfermedades, por el conocimiento científico, higiénico y terapéutico. En suma, lo que falta que llevemos al indio para resolver sus problemas es cultura”⁸¹.

El “problema de la cultura” en los indígenas ha sido uno de los argumentos para la modificación de las formas de vida tradicionales. Los orígenes del “problema” podemos encontrarlos al uso mismo del término Cultura. A principios del siglo XIX la palabra <cultura> se usaba como sinónimo de <civilización>, este último término derivado de *civilis* (que significa ciudadanos o perteneciente a ellos), “el término <civilización> se uso inicialmente en francés e inglés, a fines del siglo XVIII para describir un proceso progresivo del desarrollo humano, esto es un movimiento hacia el refinamiento y orden, y un alejamiento de la barbarie y el salvajismo. Detrás de este sentido se encontraba el espíritu de la ilustración europea y su creencia confiada en el carácter progresista de la era moderna”⁸².

⁸¹ Caso, Alfonso: definición del indio y lo indio, *América Indígena*, vol. VIII, núm. 4, p.247. citado en Pozas R. y de Pozas I. Op.cit.

⁸² Thompson, J. B. *Ideología y cultura moderna*, UAM, México, 2002, pág. 187.

Sin embargo el concepto de <cultura y civilización> también recibió otras acepciones. Principalmente de la corriente Alemana donde estas palabras se usaban en oposición, de manera que Zivilisation adquirió una connotación negativa y Kultur una positiva. Este contraste se vinculaba a los patrones de la estratificación social de la Europa moderna. La intelligentsia alemana utilizaba el término Kultur para distinguirse y distinguir sus logros de las clases altas, como Kant señalaba, “Nos cultivamos por medio del arte y de la ciencia, nos civilizamos [al adquirir] una variedad de buenos modales y refinamientos sociales”⁸³. El término Kultur en Alemania evoluciona bajo la influencia del nacionalismo. Johann Gottfried Herder, considera que la Kultur podía entenderse como la realización del genio nacional (Volkgeist) base de una posible unificación política del Estado-nación germano⁸⁴.

Así la idea de <<progreso>> referido a la *civilis* y el *Kultur* alemán referido a la construcción de un Estado-nación. En México justificó la modificación de las formas de vida en los Pueblos Indios como uno de los puntos nodales de los proyectos modernizadores del Estado-nación mexicano a lo largo de su historia (Ley de desamortización de la tierra siglo XIX; y fin del Reparto agrario siglo XX), ésta concepción radica en la visualización del modo de vida tradicional indígena como el de un estado anacrónico, que no empataba con la economía capitalista (ciertos patrones culturales que se oponen a la explotación de sus sujetos y riquezas naturales)⁸⁵ y se estableció, con ideales de una sociedad “homogénea” (más no igualitaria) y los propósitos modernizadores del Estado-Nacional mexicano para unirse plenamente a las relaciones económico-sociales del mundo occidental⁸⁶.

Por eso el Estado-nacional a través del tiempo se ha empeñado en tratar de “erradicar” ciertos patrones culturales (solidaridad, tierras comunales por nombrar algunos) de los pueblos indígenas, mediante el establecimiento de diversas estrategias, que han ido; desde la reubicación de sus comunidades, modificación de modos de producción (eliminación del autoconsumo por formas de mercantilización en masa, extensión del trabajo agroindustrial), implantación de planificación familiar (reducir a la población indígena), hasta el exterminio abierto por medio de enfrentamientos armados; que entre otros, han sido los **medios físicos** más utilizados.

Estas formas de erradicación han sido constantes a lo largo de la historia de la conformación del Estado-nación mexicano, a través del espacio temporal y territorial podemos encontrar enfrentamientos armados, como la guerra de castas entre los mayas en Yucatán, la guerra con los yaquis en Nayarit y Sinaloa y, actualmente la guerra zapatista en Chiapas, al respecto Bolívar Echeverría indica, “desde una

⁸³ Thompsom, J. B. Op. cit., pág. 187.

⁸⁴ Kahn, J.S. Coop. El concepto de Cultura: Textos Fundamentales, Editorial Anagrama, Barcelona, 1973.

⁸⁵ Aunque el Estado-nación ha buscado también conservar ciertos aspectos discursivos de diferenciación y segregación social hacia los grupos indígenas.

⁸⁶ Sistemáticamente la acción del Estado-nación transita entre la erradicación de algunos patrones culturales ligados principalmente a la solidaridad del trabajo comunitario y la tenencia de recursos naturales; y el mantenimiento de la diferenciación étnica, mediante el discurso lingüístico.

perspectiva histórica de "larga duración", el conflicto de Chiapas o mejor dicho la resistencia y la rebelión de los indios de Chiapas (...) nos da, sin duda, mucho que pensar. Sobre todo en el sentido siguiente: deberíamos tener en cuenta que el proceso que comenzó en 1492, o en 1523, según se le quiera ubicar, es decir el proceso de la conquista es una empresa que todavía no ha terminado. Creo que lo importante sería partir de esta idea: que la conquista de América aún está en marcha. Vistas así las cosas, el levantamiento de los indios de Chiapas es un hecho que muestra cuáles son las características actuales del inacabamiento de la conquista"⁸⁷.

Esta conquista inacabada por supuesto se da en varios ámbitos, a la par de las acciones antes mencionadas se unen a las estrategias del Estado-nación mexicano, actividades con mayor sistematización de "erradicación de patrones culturales" mediante sus **aparatos ideológicos**⁸⁸, donde la Escuela mantiene un protagonismo especial para en la conquista ideológica, fundamento de poder de las clases dominantes de cada Estado-nación. Desde luego la utilización de la Cultura como idea de <<progreso>> y construcción de un Estado-nación, <<homogéneo>> que se hace pasar por la construcción de <<justicia social e igualdad>> entre los mexicanos.

Esta interpretación sin embargo oculta la explotación (histórica) a la que han sido expuestos los Pueblos Indios, al respecto Pozas R. expone lo anterior de la siguiente forma, "Con frecuencia se manejan los ideales liberales refiriéndolos al indio, y así se habla de la igualdad absoluta de todos los habitantes de la República ante la ley y hace notar que las diferencias entre los indios y el resto de la población son, fundamentalmente, culturales. Las diferencias, económicas, políticas y sociales que presentan los indios en relación con la población nacional se extinguirán con la desaparición de los últimos vestigios de su cultura prehispánica"⁸⁹. De esta forma en México como en otras partes del mundo el concepto de Cultura ha tenido un papel central en la conquista y erradicación de las formas de vida tradicional que no empatan con el capitalismo.

En su búsqueda por la conquista y erradicación de las formas de vida tradicional, para la imposición del sistema de producción capitalista y su vida de consumo, el concepto de <<Cultura>> ha sufrido un "refinamiento" progresivamente para incluir no sólo el desarrollo intelectual del individuo o una nación, sino el de la humanidad en su conjunto, dando inicio a lo que Thompson denomina una "concepción descriptiva"⁹⁰ de la Cultura. Originaría de la Europa colonialista esta postura estaba particularmente interesada en el funcionamiento de las sociedades exóticas con las que Occidente se encontraba.

⁸⁷ Revista Chiapas No.11, México, Aguirre Rojas, C. A. "Chiapas y la conquista inconclusa, entrevista con Bolívar Echeverría".

⁸⁸ Entendidos en esta tesis a manera del sociólogo francés Louis Althusser "llamamos aparatos ideológicos del estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo instituciones precisas y especializadas, (...) la ideología según funcionan está siempre, de hecho, unificada bajo la ideología dominante que es el de la clase dominante " en Althusser, L. La filosofía como arma de la revolución, Ediciones Pasado y Presente, México, 1981, 109-111 pp

⁸⁹ Pozas, R. y de Pozas I. op. cit., pág. 12.

⁹⁰ Thompson, J. B. Ideología y cultura moderna, UAM, México, 2002.

E. B. Tylor, etnólogo británico, manifiesta este punto de vista en *Primitive Culture* donde publica una de las definiciones más ampliamente aceptadas de cultura. Según Tylor, la cultura o civilización es, “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, derecho y las costumbres y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.⁹¹

La propuesta teórica de Tylor trata de inscribir a la Cultura como el objeto de una investigación científica y sistemática relacionada con el análisis, clasificación y comparación de los elementos constitutivos de diversas culturas. Con base a estos estudios, para Tylor, habría que reconstruir el desarrollo de la especie humana (desde sus primeros pasos), que la llevaron del salvajismo a la civilización. La propuesta teórica de Tylor fue reelaborada en Estados Unidos. Allí, la antropología giró hacia una posición relativista, representada por Franz Boas, quien considera a la cultura como un fenómeno plural. Para Boas “la cultura seguía considerándose compuesta por las cosas de la definición de Tylor, pero las prácticas, creencias y estilos de cada sociedad concreta tenían que ser examinadas como una entidad única que era la distinta de cualquier otra. Los nuevos miembros de la comunidad aprendían la cultura de la comunidad de sus compañeros, exactamente igual que aprendían la lengua. Lengua y cultura iban juntas como un cuerpo de cosas diferenciadas relativas a la comunidad que se transmitía por el aprendizaje y que daban a cada comunidad su propia tradición peculiar, lingüística y cultural”.⁹²

Esta segunda vertiente fue ampliamente respaldada, principalmente porque atendía al estudio de las culturas, desde sus propias matrices sociales. Para los Estados centrales del mundo entero, este conocimiento antropológico proveía las posibilidades de “transformación o cambio cultural” que la apertura económica a del siglo XX demandaba. Lentamente se fue posicionado el lenguaje de la “relatividad cultural” y términos como multiculturalidad y de la interculturalidad, fueron ofertados para explicar la recomposición geoeconómica y cultural de los Estados-nación de todo el orbe, aunque de una forma dogmatizada por el neoliberalismo.

Principalmente en las décadas de 1960-70, la economía se constituye como la principal justificación ideológica del cambio en las formas de vida tradicional de los indígenas. La nueva división del trabajo que se empezaba a perfilar desde los países centrales, motivo a la escuela a vincular las actividades económicamente productivas con el cambio de modos de vida tradicional, generando una serie de planteamientos y estrategias que buscaban hacer más efectivas las relación sociedad-economía-escuela.

La reforma educativa de 1970-76, dio origen a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que tuvo entre sus funciones, “desarrollar en el medio indígena, la alfabetización y la castellanización por promotores y maestros

⁹¹ Kahn, J.S. Coop. El concepto de Cultura: Textos Fundamentales, Editorial Anagrama, Barcelona, 1973.

⁹² Idem. pág, 189.

bilingües; elaborar los planes tendientes a elevar el nivel socioeconómico y cultural de las comunidades indígenas ...”⁹³

Con estas disposiciones el gobierno de Echeverría L., (1970-76), buscaba la estabilización de la sociedad (tras el movimiento social del 68) tratando de ampliar la cobertura y homogenizar el Estado-Nación mexicano. Influida por las tesis de, De la Fuente J., se profundiza la fe en la Escuela como promotora del cambio cultural, así se pensaba que la “Consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela **un espacio de transición de culturas** locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad”⁹⁴, de tal manera que la Reforma educativa en el aspecto indígena, se dio a crear *agentes de aculturación* y nuevos espacios de corporativización entre los indígenas.

Son estos años para los pueblos indígenas, el tiempo donde el Estado-nación mexicano replantea una nueva convivencia con los pueblos indígenas, mediante la apertura de la **Escuela Bilingüe Bicultural (EBB)**, en los marcos del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1975), y con la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (1976), creada en el Primer Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas en Vímcam, Sonora. “Esta organización convocó el *Primer seminario de educación bilingüe-bicultural* (1979) en Oaxtepec, Morelos; donde se expresó una nueva forma de relación en la educación indígena:

*“La educación bilingüe-bicultural que debemos instrumentar no debe confundirse con las prácticas de asimilación, incorporación y supuesta integración que se han venido realizando con nosotros los indígenas, y que constituyen el marco ideológico dentro del cual la clase dominante, heredera del colonizador, pone de relieve la universalidad de su propia cultura y rebaja las aspiraciones de movilidad ascendente del indígena a términos individuales y no colectivos”*⁹⁵.

A pesar de marcar una línea discursiva de independencia social y administrativo-pedagógica, la realidad era que gran parte de los maestros indígenas que apoyaban la EBB estaban convertidos en funcionarios gubernamentales adscritos al partido estatal (PRI), nuevos caciques y demás filiaciones que los ataban al sistema de gobierno. Por lo cual la “independencia social” nunca se dio y la independencia administrativo-pedagógica fue pobre y errática.

En esta última, la educación indígena se dio a la **elaboración de una escritura para las lenguas maternas**, normalización lingüística, elaboración de materiales didácticos, definición de metodologías, formación de personal técnico y docente.

⁹³ Latapí Sarre, P. Coord. Un siglo de educación en México II, F.C.E. México, 2004, pág 156.

⁹⁴ Bertely Busquets Ma., En Latapí Sarre, P. Coord. Un siglo de educación en México II, F.C.E. México, 2004, pág. 85. El subrayado es nuestro.

⁹⁵ "Conclusiones del *Primer congreso nacional de pueblos indígenas*", citado en Wright Carr, D. Los Otomíes, la Educación y los Derechos Lingüísticos, Versión *in extenso* de la ponencia presentada en el *Segundo coloquio de otopames*, México, D. F., 30 de enero 1998.

Acciones que sin embargo no lograron eliminar el carácter transitorio de las lenguas y culturas indígenas a la difundida por el Estado-nación mexicano, ya que su finalidad no era el bilingüismo ni menos la aceptación del multiculturalismo sino lograr la homogeneidad cultural. Circunscribiendo a las culturas indígenas en la escuela en su concepción más folk (artesanía, leyendas, bailes) y descartando las posibilidades de la construcción de conocimiento; social, técnico y científico tomando como base la riqueza cultural de los pueblos indígenas.

Así las posibilidades de un verdadero diálogo entre los Pueblos indígenas y el Estado-Nación, mediante la EBB indígena quedo roto, y a pesar de generarse en los principios de un equilibrio cultural, la educación bilingüe bicultural indígena, fue sometida al monólogo⁹⁶ Estatal.

Citamos en extenso las recopilaciones que Wright Carr, expone de la situación educativa en esos años en la educación bilingüe bicultural entre los Hñähñus.

“Hamel llevó a cabo un estudio sociolingüístico entre 1979 y 1982 en varias escuelas del valle del Mezquital. Pudo observar el uso de textos oficiales, diseñados por la Secretaría de Educación Pública para niños cuya lengua materna es el castellano, para enseñar a estudiantes que hablaban otomí. Este investigador resumió la situación en los siguientes términos:

One of the main problems, and one which largely accounts for the poor scholastic performance, lies in the conflict between the official goal -literacy- and the requisite goal - hispanization and the teaching of Otomí during the first years. As it is practically impossible for Otomí children to follow curricula designed for monolingual Spanish-speaking pupils, the teachers use the Indian language as the language of instruction while it is necessary to do so, and introduce curriculum content and Spanish in a disjointed manner. In fact they have tried to combine attempts to achieve literacy (the teaching of reading and writing) creatively with hispanization (the teaching of Spanish as a second language), in an endeavor to teach Spanish through the written language. This means that they try to achieve literacy in a language which the pupils do not know, a practically unattainable goal that is in open contradiction to all modern methods of teaching. This is why educational practice in many cases takes the form of a mechanical and repetitive exercise, devoid of any pragmatic semantic content and communicative value.⁹⁷

⁹⁶ El monólogo para P. Freire en tanto acto de aislamiento, es la negación del hombre, de los otros. Ver Freire, P. Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, México, 2002.

⁹⁷ Uno de los problemas principales, y uno que concierne en gran parte al pobre funcionamiento escolar, radica en el conflicto entre la meta oficial –alfabetización– y las metas requeridas de – castellanización y enseñanza del Otomí durante los primeros años-. Pues es prácticamente imposible que los niños Otomíes sigan los planes de estudios diseñados para los estudiantes de habla hispana monolingües, los profesores utilizan la lengua india como la lengua de la instrucción, mientras que es necesario, así lo hacen, e introducen los contenidos curriculares y el Español de una manera desunida. De hecho han intentado combinar la alfabetización (la enseñanza de la lectura y de la escritura) con la castellanización (la enseñanza del español como segunda lengua), en un esfuerzo para enseñar español con la lengua escrita. Esto significa que intentan alcanzar la alfabetización en una lengua que los estudiantes no conocen, una

A la investigación de Hamel⁹⁸ se sumaron nuevos testimonios. En 1982 dos maestros otomíes valoraron el impacto de la educación bilingüe en la cultura otomí del Valle del Mezquital;

“Consideramos completamente inadecuada la educación que se imparte porque está divorciada totalmente de la educación que se recibe en los hogares, la familia y la comunidad (...) Los sistemas modernos de la educación occidental carecen de los valores fundamentales de nuestra cultura, por lo que es inconcebible que se aplique en nuestro medio (...) La mayoría de nosotros que recibió ese tipo de educación queremos ser ladinos, mboho (sic) decimos en hñahñú. Perdemos la relación con la tierra; es más, perdemos la fe en nosotros mismos, creemos que la cultura hñahñú no tiene validez porque así lo han dicho las gentes que no hablan nuestra lengua ni conocen nuestra cultura. Nos olvidamos de que el sistema socioeconómico que impera en nuestra patria nos margina por ser indios (...) Nosotros los maestros de educación indígena, de tanto repetir lo que dicen los programas, hasta se nos olvida que muchas cosas son mentiras y si no lo son, de todas maneras son incoherentes con nuestras realidades. Bueno, esta educación que nos incumbe ha sido una educación para indígenas. ¿Nos habremos preguntado alguna vez si las culturas indias, especialmente la cultura hñahñú, puede desarrollarse o no? Nosotros creemos que sí, tan es así que el desarrollo de la cultura indígena hñahñú y de las demás culturas indias en el mundo sea un planteamiento serio para concebir una educación de indígenas y para indígenas, que necesariamente tiene que ser planteada por los propios indígenas, porque son los indígenas quienes podemos entender nuestras carencias, necesidades y problemas y por ende plantear los procedimientos para su solución”⁹⁹.

La EBB presento dos características por todo el territorio; la primera fue la de una educación antidialógica establecida dentro de los criterios de la educación bancaria que Freire P., ya señaló al proceso enseñanza-aprendizaje, donde el educador (entiendase el conjunto instituciones educativas) es siempre el que educa, sabe, piensa, habla, disciplina, opta y prescribe, escoge el contenido, frente a los alumnos que son siempre los objetos a educar, ignorantes, mudos, disciplinados, guiados y amoldados.

meta prácticamente inalcanzable que esta en contradicción abierta a todos los métodos modernos de enseñanza. Esta es la razón por la cual la práctica educativa en muchos casos toma la forma de un ejercicio mecánico y repetidor, desprovista de cualquier contenido semántico pragmático y valor comunicativo.

⁹⁸ Hamel Rainer, E. "Socio-cultural conflict and bilingual education - the case of the Otomí Indians in Mexico", en *International social science journal*, vol. 36, no. 1, pp. 113-128., citado en Wright Carr, D. Op. Cit.

⁹⁹ Wright Carr, D. Op. Cit.

La segunda característica es la invasión cultural introducida en la misma acción bancaria, donde la educación se da a una *resujecación*¹⁰⁰ de los sujetos con base a la cultura del Estado-nación que es la dominante, cuyo saber es legitimado ideológicamente por su calidad “científica”, en oposición al saber de las culturas indígenas considerado “ingenuo y mágico”. Estas nuevas relaciones de hegemonía e invasión cultural, nos imponen la necesidad por comprender las “acciones ideológicas” de las cuales la escritura en lengua indígena este caso la Hñähñu forma parte.

Para ello partiremos de la propuesta que Thompsom realiza para un enfoque del estudio de los fenómenos culturales. Retomando la “concepción simbólica”¹⁰¹ de Geertz, Thompsom construye una <<concepción estructural>> de la Cultura, que la define de la siguiente manera “<<el análisis cultural>> como el estudio de las formas simbólicas –es decir, las relaciones, las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas”¹⁰². La <concepción estructural> de la cultura, que propone Thompsom como podemos apreciar busca superar el plano simbólico descontextualizado de las relaciones históricas en contextos específicos, por esto, pone especial importancia en el análisis a los problemas de poder y conflicto social. Mismos rasgos que trataremos de analizar.

Considerando que la alfabetización en la lengua indígena, responde a los criterios de la invasión cultural. Juzgamos a la escritura Hñähñu como una expresión significativa que con fines de comunicación, comunica en un sólo sentido, con base a un currículo educativo nacional que transmite los valores y aspiraciones del Estado-nacional que se finca en los valores y aspiraciones occidentales, como ejemplo de lo que mencionamos veremos tres casos de la utilización de la alfabetización en lengua Hñähñu, en las cuales la ideología y valores del Estado-nación mexicano se imponen a partir del proceso de la alfabetización.

¹⁰⁰ En el capítulo III abordaremos más extensamente el concepto de resujecación como una propuesta conceptual como uno de los fenómenos que se producen en invasión cultural .

¹⁰¹ Thompsom denomina “concepción simbólica” a la teoría que White L.A. delineara en su obra *The Science of Cultura*, y en la que White partiría de la premisa del estudio de la Cultura como, “el uso de los símbolos” o <<simbollyng>> que es el rasgo distintivo del ser humano. Sin embargo es Clifford Geertz en *The Interpretation of Cultura* quien lleva hasta un punto más desarrollado la concepción de la Cultura como entramado simbólico o semiótico. “El interés fundamental de Geertz recae en cuestiones del significado, el simbolismo y la interpretación. <<Al creer como Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en tramas de significación tejidas por el mismo , consideró que la cultura se compone de tales tramas y que el análisis de ésta no es, por tanto una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significado>> Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (Nueva York: Basic Books, 1973) citado en Thompsom, B. John. *Ideología y cultura moderna*, UAM, México, 2002. pág. 196.

¹⁰² Thompsom, J.B. *Ideología y cultura moderna*, UAM, México, 2002. pág. 203.

La alfabetización como acción social redentora. La alfabetización como acción social redentora pertenece a una beta de movimientos políticos y educativos derivados de la Revolución mexicana, que abogan por la redención cultural de los indios. Vasconcelos considera la alfabetización como la herramienta que proyectaría a los indígenas y al resto de la población rural a la modernidad nacional.

Para lograr esta redención tratan de “complementar su cultura” mediante una especie de modernización de la misma, entre las estrategias para que esto suceda, se mistifica el pasado indígena exacerbando ciertos valores y aspectos culturales y al mismo tiempo se critica y se propone erradicar aspectos “nocivos de sus culturas”, tratando de dotarlas “de lo mejor de la cultura occidental”. En el aspecto educativo abogan por un alfabeto para darle un carácter de prestigio a las lenguas indígenas, interpretado esto bajo el ideal de “igualar las culturas”, poner en la cultura indígena lo que falta. Veamos un pequeño texto en lengua escrita Hñahñu, producido por el **Grupo Cultural Hñahñu de Cardonal Hidalgo**, institución patrocinada por el Estado mexicano.

N´a rä neñ´u

N´aki n´a rä neñ´u bi thogi ha n´a rä ngu bi dai te dä zi. Ha rä mengu bi däti. -Ko ngatho rä paha, sehe di ne gi ñhe´ti n´a rä hem´i ja ri zokagi. Ngu bi ua rä hñuni bi hñänga rä hem´i bi mudi bi nutitho ngu man´a, ha bi umba rä dumui. Ena: -¡Xa nst´o! ¡Xa nst´o! Ngu bi yo ra b´ehña: -Bi y´ambi hanja xi manga njabu. Ha bi däti embi: -Xa nst´o ge ni n´a ni man´a hinte rä fädi.¹⁰³

(El caminante. Un caminante sintió hambre y llegó a una casa a comprar qué comer. La señora de la casa le dijo: -Sí te doy de comer con mucho gusto, si me lees una carta que me acaba de llegar. Una vez que comió empezó a mirar la carta por un lado y por el otro. Después se puso muy afligido diciendo: ¡Que feo, que feo! Al oír le pregunto por lo que le decía. – Es muy feo, señora –respondió el caminante- que ni usted ni yo sepamos leer).

La educación del Estado-nación como acto redentor es afianzado en la escritura. La búsqueda de esta redención manipula ampliamente las diferencias culturales. En este texto se alude a lo cualitativo de una forma de vivir, lo feo. Es feo para un indígena no saber leer, como es feo que hable su lengua, es feo que la escuela no lo salve de esta condición “salvaje de vivir”. Negando al mismo tiempo la propia condición histórico-cultural de la infraestructura indígena misma en la que, la lengua española y Hñahñu, mantienen relación de lenguas maternas. En este caso el bilingüismo como arma u condición de relacionarse con la otredad que es el Estado-nación, se niega paradójicamente en la relación escolar. Así en “la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de sus invasores y no con la suya propia. Cuando más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los

¹⁰³ En “Ya b´ede ya ñahñu Cuentos Tradicionales hñahñu”, Ra ñoho ra mfist´ofo, Grupo Cultural Hñahñu de Cardonal Hidalgo. México, 2001, pág. 23.

invadidos se convezan de su inferioridad intrínseca (...) en la medida que se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de estos pasan a ser pauta de los invadidos ”.¹⁰⁴

La alfabetización como expresión de intereses particulares. La creación y difusión de alfabetos indígenas se ha desarrollado paralelamente a la investigaciones de la SEP, las instituciones que introducen investigaciones y publicaciones van desde la misma UNESCO, y grupos religiosos; Iglesia católica, Instituto Lingüístico de Verano, etc. En cooperación con grupos de intelectuales indígenas. La multitud de instituciones y actores sin embargo sujetan a la escritura a intereses particulares, la escritura por si sola se convierte en mercancía, pues cada sector patenta y limita el espacio de sus investigaciones, lingüísticas y pedagógicas.

La intromisión de organismos o instituciones particulares han tenido en México un fuerte impacto, las comunidades indígenas han sido expuestas a un cambio de sus valores y formas de participación, la estructura de las comunidades se fragmenta y su tejido social se rasga ante la introducción de modificaciones a la formas de vida tradicional.

La acción educativa que llevan acabo estos organismos e instituciones particulares se fincan en una **acción extensionista**, que implica la necesidad de aquellos hombres “superiores”, de llegar a los hombres “inferiores” para -normalizarlos- es decir hacerlos más o menos semejantes a su mundo, “de ahí que el termino extensión se encuentra en relación significativa con la transmisión, entrega, donación, mesianismo, invasión cultural, manipulación, etc.”¹⁰⁵

El siguiente ejemplo de invasión cultural lo encontramos bajo la conocida problemática de erosión de los suelos del valle del Mezquital, organismos tales como la UNESCO, ILV y Instituto Indigenista Interamericano, tratan de incorporar a los Hñähñus a las formas de producción agropecuaria modernas; ideales para su incorporación plena a la dinámica capitalista.

El texto a continuación reproducido se titula “Ra jur soya. Algunas sugerencias para el cultivo de frijol soya”. En esta cartilla bilingüe se trata de promover el aprovechamiento de una leguminosa a través de la información técnica, se trata de modificar la técnicas tradicionales invocando a un lenguaje científico.

Maga ra í ra ya nfní paga pothu ra jur soya.

Ra ju ra thuhu ra soya, g na ra ndapo dinki koya legumbre ha tat´a jeya unga ya ju. Nunar clase ra ju baha ya ja´í dege hni mahyats´i j ana ra hnini ra thuhu “Asia ” nuna ra ju xa ´unga ndunthi ra zkaki ha petsá ndunthí ra nzakí há pe tsá ndunthiy jeya ge jar “Asia” xa bi pot´a ya ja´í.

¹⁰⁴ Freire, P. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 2002, pág. 196.

¹⁰⁵ Op. Cit. Freire, P. ¿Extensión o comunicación?... , pág. 21.

Ra jur soya petsa jwadir “aceite” ra “proteína” ra dehe, ne m ama ra ya cosa tiembi ya “mineral”. Ra jur soya ngwandá ra dethatha gedi nzai ha bu raza hints ‘u xtrapa nixi dija ndunthi ra tse gidi butho ra templado.

Ja ndunthi ya clase ra jur soya, nara xenju ma na ra mediano ne ma na ra tardio gatha ya ju ya di unga ndunthi, dra ngu a ra hai.

Ra hmuhu, ngu ra hmutha, pada feas xahño, petsí tega ethehu, ko n ara ñethi ra thuhu ra nitrogeno. Ya bacteria ra jur soya xa tseta ra hñeni pege matón ga yatheju hage nuna ra clase ra ju xidi unga nehe jaya ixka haí.

(Características del fríjol soya. El fríjol es una de las leguminosas que se cosecha anualmente procedente de Asia oriental, donde constituye una importante fuente de alimento proteínado, desde hace muchos siglos. Como se indica en el análisis el fríjol soya esta compuesta de aceite, proteína, agua, materiales minerales, fibra y carbohidratos.

El fríjol soya como el maíz se encuentra principalmente en zonas templadas. Distintas variedades de fríjol tales como tempranero, mediano y tardío, pueden usarse en varias secciones. Todas ellas prosperan en toda clase de suelos, para obtener resultados satisfactorios es necesaria la inoculación con bacteria de nitrógeno, aunque la bacteria del fríjol soya es dura y prospera también en suelos ácidos.)¹⁰⁶

Una crítica que podemos llevar en primera instancia es el equivoco de no ver a la realidad como totalidad, en estas prácticas del desarrollismo económico, que se han tratado de implementar sin una acción global de las situaciones de explotación que sufren los campesinos-indígenas (robo de sus tierras, falta de infraestructura, desventaja en relaciones de producción, distribución y comercialización, coyotaje, etc.) se intenta la capacitación de campesinos-indígenas con una visión ingenua que el problema se reduce a la técnica.

Otra crítica que podemos generar es nuevamente la invasión cultural que se realiza a través de la extensión del contenido (en este caso de cultivo) que refleja la visión del mundo de los técnicos agropecuarios, y que se superpone a la de aquellos que la reciben. El concepto de extensión engloba acciones que transforman al campesino-indígena en una “cosa”, objeto de planes de desarrollo, que lo niegan como un ser que conoce y que puede actuar. Para estas propuestas “la <incultura del pueblo> es tal que les parece un “absurdo” respetar la visión del mundo que esté teniendo. La visión del mundo la tienen solo los profesionales...”¹⁰⁷

¹⁰⁶ “Ra jur soya” Algunas sugerencias para el cultivo de fríjol soya. Cartilla bilingüe de divulgación práctica. Bajo el auspicio del Instituto Indigenista Interamericano y la UNESCO. Proyecto del Valle del Mezquital. Español-Otomí. Texto en español . Dr. Bonotto. Traduc. al otomí Elígio Fuentes Sánchez. Impresión Instituto Lingüístico de Verano. México, 1951. pág.1,8.

¹⁰⁷ Op. Cit. Freire, P. Pedagogía del Oprimido, pág. 200.

Otra instancia que se ha propuesto sustituir las formas tradicionales de vida relacionando al alfabeto en lengua indígena lo da el **Instituto Lingüístico de Verano** (ILV). El uso de la alfabetización por instituciones eclesiásticas, es otro gran tema de investigación, y es que LA ALFABETIZACIÓN juega un papel importante en la introducción de estas instituciones en la comunidad, cabe decir que estas instituciones u organismos son los únicos dadores de servicios no solamente educativos, sino de salud o jurídicos con los cuales los indígenas pueden tratar en su lengua materna. La creación de: alfabetos y textos, difusión y exposición, se da en base a estas instituciones. Como ejemplo citamos varios pasajes del trabajo de Artemisa Echegoyen Gleason dirigente del ILV en las décadas de 1970-1980, en la población de Hñähñu de Hidalgo, municipio de Huehuetleca.

Esta es la mirada a la comunidad de San Antonio el Grande, al llegar estos misioneros cristianos:

“Practicaban su religión animista en forma paralela a la católica. Adoraban al agua, al sol al fuego, a la tierra a las semillas y demás, guiados por los chamanes o sacerdotes de su propia religión. Todavía se práctica aunque sus seguidores han disminuido. Como la región es insalubre y había mucha enfermedad, abundaban los ‘brujos’ que hacían tratamientos mágicos a los enfermos. Había una gran ignorancia del cristianismo y escasa comprensión de la religión que profesaban”¹⁰⁸

Los trabajos de ILV continuaron por varios años, veamos los frutos:

“Poco a poco algunos jóvenes empezaron a cuestionar la realidad animista de algunos de sus mayores, fue en esos momentos que el evangelio de Juan en otomí, “una traducción bastante preliminar”, (...) atrajo la atención de Domingo Santiago, quien había visitado una Iglesia evangélica de la ciudad de México, aunque sin entender mucho por su falta de español. Él y algunos jóvenes iban a (...) estudiar la palabra de Dios y eventualmente colaborar en la traducción, especialmente Fidencio Rosas quien según la tradición del pueblo debía continuar el chamanato de su abuelo, el ultimo brujo poderoso de la región, pero Fidencio prefirió servir a Jesucristo (...)

*(...) En 1974 con gran regocijo se publicaron los veintinueve libros del Nuevo Testamento de la Biblia, en solo libro. «Fue motivo de mucho gozo para todos». Durante la lectura final del libro antes de ser publicado los otomíes emocionados varias veces pedían detener en algún versículo para anotarlo y compartirlo después. Uno interrumpió gozoso: **Gracias a Dios que tenemos su Palabra en nuestro idioma. Si no fuera así no nada más no podríamos servirle, ¡pero tal vez ni hubiéramos llegado a creer en el Dios verdadero!**”¹⁰⁹*

¹⁰⁸ “Una extraordinaria mujer mexicana dejó su legado a los Otomíes” En Revista Prisma, Dra. Elisabeth F. De Isáis, Publicación bimestral, Mayo/Junio de 2006 volumen 34 numero 3. El subrayado en negritas es nuestro.

¹⁰⁹ Idem.

En el caso de la utilización del Hñähñu escrito por instituciones eclesiásticas, la Alfabetización en lengua materna se une al conjunto de instituciones que mediante esta herramienta buscan un adoctrinamiento legitimado. La palabra aparece como un regalo de los que “saben” a los que “nada saben”.

Como podemos apreciar la utilización del alfabeto en lengua indígena es un instrumento de introducción de ideologías hacia las comunidades Hñähñus, instrumento de *resujecación* de los sujetos, utilizado por el Estado-Nacional, iglesias, organismos internacionales, cada una con posiciones políticas bien definidas.

En el Valle del Mezquital estos tipos de alfabetización han tenido una presencia persistente hasta la fecha, sin embargo constantemente se oponen en cuanto a utilización de grafías, contenidos y políticas institucionales, sectoriales y educativas. Al día de hoy no hay una grafía estandarizada de la lengua Hñähñu. La lengua escrita ha pasado por multitud de cambios, lo que hace difícil utilizar los textos, estos cambios cabe decir no se deben al proceso histórico propio de su utilización por parte de las comunidades, sino que se realiza con base a la disputa de los diversos actores señalados, a decir de Valiñas C. bajo esta perspectiva la alfabetización en lenguas indígenas mantiene duros retos “esto genera, como una primera y principal consecuencia, que escriban como se les da la gana y, como efecto "fatal", un conflicto y competencia de alfabetos cuyo aval es la institución o “el que fue primero”. Si bien el conflicto fundamental se observa entre las distintas instituciones oficiales, la participación de este conflicto de otro tipo de instituciones y personas es más que evidente. Cada institución tiene diferentes estrategias alfabéticas (y le llamo estrategias por decencia, porque normalmente no es ése el caso). Esto tiene una consecuencia dramática en los procesos de alfabetización porque las diferencias que se toleran en la forma hablada ya no se toleran en la forma escrita.”¹¹⁰

En el **discurso de la Secretaría de Educación Pública (SEP)** y la actual educación intercultural bilingüe EIB, la invasión cultural se mantiene inadvertida (a nuestro forma de ver de manera concientemente) bajo los nuevos modelos de “construcción de conocimiento”.

Bajo la influencia constructivista, (expresada en autoras como Ferreiro E. y Gómez Palacios), se denunció que buena parte del fracaso educativo se encontraba en las tradicionales técnicas de alfabetización, que consideraban a la escritura como un proceso de transcripción y a la lectura como una decodificación de grafías, totalmente apartadas del significado, “tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades graficas en unidades sonoras, y su aprendizaje como el desarrollo de sus habilidades perceptivo-motrices (...) Con base en algunas conversaciones con algunos maestros de primaria, nosotros podríamos decir que la preocupación del significado se presenta mucho después.”¹¹¹ Desde

¹¹⁰ Valiñas C., L. La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal, IIA-UNAM, México, Ponencia realizada en la UPN.

¹¹¹ Gómez Palacio, M., et. al. La lectura en la escuela. (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1995, pp. 14-15.

entonces la teoría constructivista por su parte, ha fincado la responsabilidad del docente; en convertirse en un **NEXO**¹¹² entre los estadios cognitivos que construyen los sujetos al alfabetizarse y el significado del texto (Gómez Palacio, 1995).

Para el constructivismo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita se plantea como un medio de comunicación, y más concretamente como herramienta para el desarrollo y estructuración lógica del pensamiento. Las investigaciones y planteamientos de la teoría constructivista han sido ampliamente aceptadas por la SEP y la Dirección General de Educación Indígena, para lograr alcanzar la Calidad Educativa que los organismos internacionales como: Banco Mundial, OCDE y UNESCO demandan.

Con base a estas premisas económicas, la SEP ha centrado la Calidad Educativa como su principal objetivo a alcanzar, pero es necesario decir que esta *calidad educativa* no va referida estrictamente a las necesidades integrales que la sociedad demanda (equidad, democracia, atención a la diversidad, etc.), sino a las características de capital humano que requiere el mercado global, por lo que se genera un preponderancia en cuestiones de formación de capital humano fijada en el mercado, sobre la visión humanista de la educación integral, que se basaría en la construcción de un currículo nacional acorde con las características y demandas propias de cada cultura que conforma nuestro Estado-Nación.

Aunque las propias investigaciones constructivistas indican, que el lugar del alfabeto, es el de un objeto cultural que comunica “Partimos de la base de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación”¹¹³, éstas investigaciones se han desarrollado muy poco entorno a las implicaciones de hegemonía que establecen mediante este objeto cultural. Lo que ha creado el alejamiento y la omisión, de la discusión sobre la implicación cultural que ejerce por si mismo el propio alfabeto-contenidos, estos dos aspectos indisolubles, como portadores y formadores de la realidad social instituida por ideología del Estado-nación mexicano.

Reiteramos entonces que la educación en nuestro país se monta sobre un proceso de antidialogicidad, mismo que trata de imponer los intereses de la clase dominante que en términos generales pertenece a la cultura occidental. Por ello las herramientas pedagógicas y sus contenidos se fundamentan en la propia cultura occidental como es el caso de la escritura (objeto cultural), y la construcción y reproducción de este objeto cultural se favorece, como forma de dominio ideológico, mismo que le permite a la clase dominante generar las condiciones de producción capitalista y las formas de vida que ésta trae implícita.

Hemos mencionado que la interculturalidad se fundamenta en el reconocimiento de que dos o más culturas no están solamente en contacto permanente, sino que se

¹¹² Ésta cuestión la abordaremos con mayor profundidad en el capítulo II, analizando las características que adopta el Maestro en el proceso alfabetizador.

¹¹³ Idem. pág. 18.

retroalimentan constantemente. Estas relaciones de convivencia sin embargo pocas veces se mantienen en el plano de la igualdad o del equilibrio, y para muchos casos el común denominador; es la hegemonía de una cultura sobre otra; de allí la importancia de entender los procesos “dialógicos” entre una y otra.

Presentado de esta manera el enfrentamiento ideológico-cultural desde la alfabetización tiene como vemos es de un grado mayor, para propiciar que los pueblos indígenas modifiquen sus formas de vida o busquen alternativas que generen un diálogo capaz de romper la hegemonía de una cultura sobre la otra. En el SEM encontramos claramente que el alfabeto esta controlado por una sola cultura, que encarna el Estado-nación, mismo que comunica su ideología y construye sus formas de poder, sobre las culturas minoritarias del país.

La alfabetización en la EIB se finca en una acción de conquista, como tal, sustituye la reflexión de las necesidades sociales de los Pueblos indígenas, brindando una visión propia a sus intereses de control social que fortalecen su hegemonía, por lo tanto es poco convincente los discursos que enaltecen o realizan una apología a las escrituras indígenas caso de Diaz-Courder “una de las principales motivaciones de la literatura indígena es oponerse a la subordinación cultural, o lo que viene ser lo mismo, es una manifestación más de la lucha por la reivindicación y revaloración de las culturas indias. El desarrollo de la literatura en lenguas indígenas aparece antes que nada como un medio para afirmar el valor de una tradición que durante siglos ha sido estigmatizada y discriminada. Además de su valor literario, la creación en lengua indígena aparece como un medio para legitimar, valorar y (re)crear el idioma y la cultura indígenas y—esto es lo verdaderamente importante—una identidad etnocultural propia y legítima. (...) La escritura de las lenguas indígenas en sí misma, a través de la creación literaria, se esgrime como un reto a la dominación del español, como un reto a la dominación hispano-hablante, como un reto a la dominación simplemente; como afirmación de un pueblo independiente, con voz propia, capaz de expresarse en su propio idioma (...), hasta muy recientemente las lenguas indígenas han sido sistemáticamente excluidas de las funciones sociales “modernas”: escritura, administración pública, impartición de justicia, educación, servicios de salud, medios de difusión, etc. Es precisamente contra esta exclusión, contra esta subordinación que está dirigida directamente la escritura en lenguas indígenas, aún cuando actualmente ha tomado un orientación literaria”¹¹⁴.

Con base a nuestro primer análisis podemos expresar que la emancipación de una sociedad, parte de una educación (sin limitarnos a ella) que busque integrar a los hombres al mundo, llevarlos de una conciencia intransitiva o ingenua, a la transitividad crítica. Para Freire el proceso de emancipación surge de un proceso de "conscientización" que es un proceso que puede ser intensificado mediante la alfabetización; superando la concepción decodificadora de grafías y estructuradora de enunciados vacíos, en la educación crítica se concibe a la alfabetización como el acto

¹¹⁴ Diaz-Courder Cabral, Ernesto. Situación actual de las lenguas Amerindias, en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>

mismo de "biografiarse, existenciarse, historizarse"¹¹⁵, concienciar la dialectización del sujeto-mundo, del sujeto-historia.

Siguiendo este principio la alfabetización es reconstruida por Paulo Freire en su obra educativa como un acto que busca más allá de la instrucción del alfabeto o el simple acceso al conocimiento escrito, es un proceso que no se limita a lo cognitivo, para Freire la alfabetización es un acto, en el que el hombre se construye con los demás sujetos y analiza su realidad con el fin de trasformarla, podemos definir más precisamente a la **alfabetización como un proceso socio-cognitivo que mediante la praxis construye un proceso de concientización y de libertad en un espacio histórico concreto.**

En la pedagogía crítica, aprender es un proceso social. Donde la alfabetización destaca el papel del diálogo en tanto que elemento de creación de significado. "El aprendizaje es a la vez un proceso dialéctico (realidad externa y el proceso interno de pensamiento) y social y no la respuesta del individualismo manipulativo e inferencial sostenido por el constructivismo cognitivo"¹¹⁶.

Para la educación concientizadora la libertad no se adquiere por CASUALIDAD sino por CAUSALIDAD, permítasenos dilucidar este juego de palabras al decir que para Freire la libertad no se adquiere por suerte "casualmente", sino por la praxis de su búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella, de integrarse y estar en ella.

Como hemos visto la escuela indígena en el Estado-nación mexicano se ha fundamentado en una educación impositora y adaptativa; ha buscado promover la creación de expectativas de desarrollo individual más que social, acciones que afectan severamente el tejido social de las comunidades indígenas. En todo el territorio nacional los currículos educativos apuestan por la imposición-enseñanza de las formas culturales occidentales sobre las culturas autóctonas, propiciando una invasión cultural, "de ahí que la invasión cultural, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos. De ahí que, para los invasores, en su anhelo por dominar, por encuadrar a los invadidos en sus patrones y modos de vida, sólo les interese saber como piensan los invadidos su propio mundo con objeto de dominarlos cada vez más"¹¹⁷.

Cuando los niños indígenas Hñähñus llegan a la escuela no sólo ya tienen experiencias que inciden en sus construcciones cognitivas y que se refieren a los contenidos que se les presentan en la clase, sino que los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con un bagaje

¹¹⁵ Fiori Ernani Ma., en Freire P. Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 54ª. Edición, 2002, pág 4.

¹¹⁶ Hernández, F. Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico una lectura dialógica del constructivismo, Universidad de Barcelona. <http://biblioteca.itam.mx>

¹¹⁷ Op. Cit. Freire, P. Pedagogía del oprimido, pág, 196.

de experiencias amplio, es decir están sujetos a los procesos de sujetación de su infraestructura, llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basados en sus experiencias socio-culturales.

Lo que la escuela actual les plantea, no es tanto la comprensión y enriquecimiento de su cultura, sino la imposición y adaptación de contenidos culturalmente impuestos, alejados de su realidad, una resujecación a la estructura del Estado-nación

Actualmente ningún Estado de la República ha integrado las características socio-culturales de sus poblaciones étnicas a nivel curricular, las disposiciones han quedado en el coto institucional de la SEP, de esta forma la interculturalidad no ha tenido ningún impacto entre diversos actores socio-culturales que conforman nuestro país.

La política de los gobiernos neoliberales se ha centrado en la primacía de la ganancia y la eficiencia para acumular, marginado de los espacios educativos; los valores, modos de vida y visiones del mundo, que no concuerdan con el modelo capitalista. Bajo la primacía de estos valores (ganancia y la eficiencia para acumular) el proyecto neoliberal busca en la formación de competencias básicas, la creación de sujetos funcionales a este sistema económico-social, sujetos cosificados que encuentran sus opciones únicamente en la elección de los mismas relaciones del sistema-mundo capitalista.

La disyuntiva se encuentra entre un proyecto Estatal que represente los ideales igualdad, justicia y bienestar social. La educación en un Estado pluricultural debe ser capaz de dialogar permanentemente para representar los diferentes culturas, propiciando una relación equitativa entre ellas.

Todo esto nos lleva a la concreción que la actual educación intercultural indígena no ha sido capaz de lograr este diálogo, con ello también ha fracasado en incorporar los temas y procesos que suceden y nos unen con el resto del mundo, no ha sido capaz de construir un conocimiento que permita a los sujetos integrarse al mundo, y ser participe de la historia y no los simplifique a la adaptación, al hombre <cosificado>. La EIB indígena aún no logra constituirse en una educación acorde a las expectativas histórico-culturales, de sus sujetos.

1.3.- La Educación Intercultural Bilingüe Mexicana en el grupo otomí, modelo pedagógico en la Globalización y Neoliberalismo

“¿para qué alfabetizar? ¿acaso las lenguas indígenas o las culturas indígenas están incompletas por que carecen de alfabeto? ¿acaso los indígenas son ignorantes y con “un” alfabeto saldrán de la ignorancia? o más aún ¿acaso los indígenas dejaran de ser explotados y discriminados al momento que tengan alfabeto?”

Valiñas C.

Fuertes han sido los cuestionamientos que han recibido la creación y utilización de alfabetos para los grupos indígenas del país. Las preguntas que enuncia Valiñas C. (1983), resumen una serie de ejes, que los profesionales de las ciencias sociales han investigado en las últimas décadas; principalmente a raíz de las indagaciones antropológicas de las relaciones de hegemonía entre la cultura occidental y el resto de las culturas que se asientan en nuestro territorio.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha incluido a la alfabetización en la lengua indígena, como parte de la educación impuesta por el Estado-nación. Esta inclusión en términos educativos reales, ha flagelado a la alfabetización en lengua indígena como herramienta de producción y reproducción de conocimiento de las culturas indígenas para transformarla a una acción legitimada para introducir de una manera menos <traumática> la lengua española y los contenidos curriculares del Estado-nación (visión del conquistador) sobre los pueblos indígenas.

En este último apartado de capítulo I, proponemos que el SEM impulsa un modelo pedagógico fundamentado en la teoría constructivista misma que impone las relaciones sociales de la praxis educativa idóneas al neoliberalismo, mediante directrices político-educativas que desintegran las relaciones socioculturales de los pueblos indígenas.

Como hemos señalado gracias al discurso multiculturalista el Estado-nación mexicano recuperó y re-actualizó, su histórica misión de estigmatizar a lo ajeno para integrar intrínsecamente la pobreza y desigualdad social a la relación cultural. En la nueva intervención pedagógica¹¹⁸ Intercultural Bilingüe “se privilegian ciertas ofertas teóricas para la descripción de dicho problema”. Así las teorías constructivistas fincadas en Europa y Estados Unidos se ligaron al aprendizaje intercultural. La nueva educación indígena “intercultural bilingüe” se combinó con las teorías cognitivas. En el encumbramiento del neoliberalismo este tipo de educación se ha caracterizado por la

¹¹⁸ Entendemos el concepto “intervención pedagógica” como el proceso de intromisión (mediado o impositor) de un corpus pedagógico (teórico-practico) sobre una actividad educativa a la que se considera deficiente de acuerdo a los fines político-educativos del Estado-nación. En caso del Estado-nación mexicano la deficiencia de la educación indígena radica según las finalidades político-educativas en la diversidad cultural de su población.

práctica estrechamente individual del aprendizaje, creando un fuerte antiséptico a las divergencias políticas.

El multiculturalismo dió proyección a las especificidades culturales de sujetos dentro de la escuela, sin embargo, no dotó los elementos pedagógicos a los sistemas escolares, que las disciplinas que desarrollaban su discurso (antropología, lingüística, sociología), ponían sobre la mesa. En cambio en muchos países como México este papel se le asignó al constructivismo. Sin embargo este constructivismo no se identificó con ninguna teoría en concreto (Piaget, Bruner, Vigostky, Ausubel, Wallon) sino más bien con algunos enfoques de los marcos teóricos de estos autores. De ésta amalgama de teorías, sin embargo, en nuestro país la visión más aceptada, es la que se fundamenta en la visión estructuralista sobre el desarrollo intelectual que subyace en la teoría de Piaget, (Gómez Palacios, Ma. Beatriz Villarreal, Ferreiro E).

Para Tadeo da Silva (2000) esta teoría pedagógica actualmente domina a la teoría y practica educativa, responde a un modelo de las “pedagogías psi”¹¹⁹ cuyo principal orientador es el constructivismo psicológico o pedagógico. En opinión de Tadeo da Silva la reflexión pedagógica del constructivismo se ha establecido en el ámbito interno de esta <nueva ola intelectual>, “Lo que no he visto, sin embargo, es un análisis de las condiciones sociales de ese predominio y esa influencia del constructivismo ni una crítica realizada desde fuera desde sus presupuestos.”¹²⁰

El dominio de este modelo pedagógico nos dice Tadeo da Silva se da bajo el falso lenguaje progresista y igualitario con el cual el constructivismo se oponía al dominio positivista en la educación afincado en las primeras décadas del siglo XX¹²¹, “Parte del predominio actual del constructivismo se debe precisamente, a su doble promesa. Por una parte aparece como una teoría educativa progresista, que satisface, por tanto, los criterios políticos exigidos por personas que, en general, se clasifican como de “izquierda”. Por otro el constructivismo brinda una orientación relativamente clara para la práctica pedagógica, a demás de tener como base una teoría del aprendizaje y del desarrollo humano que cuenta con un importante prestigio científico.”¹²²

Queda claro que esclarecimiento de éste modelo pedagógico es fundamental para entender las relaciones político-educativas que se pretenden establecer en la educación indígena bajo la ideología neoliberal y, como Tadeo da Silva lo propone, analizaremos este modelo pedagógico, desde una crítica a sus preceptos, siguiendo los principios de la pedagogía crítica freiriana. Se hace necesario entonces exponer que entendemos por modelo pedagógico.

¹¹⁹ Tadeo da Silva, T. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales, Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, Sevilla, 2000, pág. 9.

¹²⁰ Idem, pág. 15.

¹²¹ El cognoscitivismo descalifica la transmisión del conocimiento de tipo repetitivo y memorístico, y aboga por un aprendizaje significativo y flexible, elaborado a través de construcciones cognitivas mediatizadas por el desarrollo psicobiológico del niño y de su medio ambiente.

¹²² Idem., pág. 16.

Según Laeng M. en su Vocabulario de Pedagogía, el término modelo pedagógico proviene de *modelus*, mismo que hace referencia a medida, ejemplo o arquetipo. “En la epistemología contemporánea, designa una representación simplificada y analógica de los fenómenos, con finalidad heurística y didáctica (...). La pedagogía es esencialmente estudio de las funciones de conservación, transmisión y variación de los modelos de cultura en cuanto su posibilidad de ser asimilados por las nuevas generaciones”¹²³

Contreras Domingo (1990) advierte que toda concepción de la enseñanza es valorativa y que todo modelo teórico se sustenta y se posiciona desde una corriente científica que debe exponer su visión explícitamente, “las teorías no manejan nunca como es de suponer la realidad misma, sino referencias conceptuales de la misma (...) cualquier modelo tiene que nutrirse de consideraciones empíricas, tanto como valorativas. Por eso es importante que ofrezca no sólo una concepción de lo que es la enseñanza es, más allá de las formas concretas que históricamente está tomando ahora mismo, de manera que no le corte las alas a lo posible(...) (un modelo) debe permitir analizar lo que la enseñanza es, puede y debe ser ”¹²⁴

De acuerdo con Laeng M. y Contreras Domingo podemos definir que un modelo es una cierta representación conceptual o física de la realidad, desde una teoría específica, que se utiliza con el fin de analizar el “objeto o fenómeno” de estudio, para desarrollar o comprobar hipótesis y permitir una mejor comprensión del fenómeno real, al cual el modelo representa, se busca normalmente, que el modelo sea lo bastante sencillo como para poder ser manipulado y estudiado. Al plantear un modelo es necesario trazar una serie de ejes acorde a la teoría en que se apoya, de manera que lo que se quiere representar esté suficientemente plasmado en la conceptualización y permita confrontarlo con otras posibilidades pedagógicas. En este caso el modelo a representar tiene carácter de ser una práctica pedagógica fincada en la teoría constructivista piagetana.

De allí que también nos remitamos al término pedagogía siguiendo al mismo Laeng, quien describe a la pedagogía como el “Estudio sistemático de la educación (...) sobre el que se aplica la reflexión de la *filosofía* y las *ciencias* para profundizar en el conocimiento y mejorar su práctica. El término pedagogía que al principio no significaba más que la praxis educativa, ha ido restringiéndose preferentemente a la teoría pero siempre con un claro referimiento a la praxis”.¹²⁵ Con relación a este último término conservaremos algunos elementos definitorios de Laeng aunque se reconstruirán con base a la teoría de la presente tesis de tal manera que exponemos ésta conceptualización acorde a la teoría marxista buscando precisar y explicitar una postura teórica consideraremos así a la pedagogía como, **la disciplina que tiene por objeto, el estudio de la praxis educativa con el fin de conocerla para**

¹²³ Laeng, M. Vocabulario de Pedagogía, Ed. Heder, Barcelona, 1982, pág. 247.

¹²⁴ Contreras Domingo, J. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Ed. Akal, Madrid, 1990, pág. 52-54.

¹²⁵ Laeng, M. Op. cit. pág. 261.

proponer las directrices político-educativas del ideal de sociedad a construir dentro de un marco histórico-cultural determinado.

Por disciplina entendemos a una rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que incluye principios, teorías y conceptos de un ámbito específico agrupados de modo sistemático y que tienen por objeto una dimensión explicativa y proyectiva de dicho ámbito.

El ámbito pedagógico lo definimos como el concerniente a la praxis educativa, misma que consideramos como a la relación dialéctica entre teoría y práctica que mantienen los sujetos en los procesos enseñanza-aprendizaje mediados por un marco histórico-cultural.

Como tal la Pedagogía es la disciplina que aborda el ámbito educativo y más específicamente hemos señalado, tiene por objeto; el estudio de praxis educativa. Esta última definición de pedagogía se justifica en tanto que hay presentes en ella, una dimensión explicativa (tiene por objeto el *estudio* de la praxis educativa), como una dimensión proyectiva (para *proponer* las directrices político-educativas) que presentan un nexo de mutua dependencia. Ambos componentes fundamentados en una relación dialéctica constituyen el progreso teórico-práctico de nuestra disciplina. Aunada a la relación dialéctica de dependencia, esta relación viene seguida por una expresión que denota el carácter normativo de la misma (para proponer las directrices político-educativas). Para la pedagogía la razón de ser, y justificación última del conocimiento de la praxis educativa, se realiza en tanto genera nuevas propuestas acordes al ideal de sociedad a construir. Por ello la pedagogía va siempre guiada con un compromiso ético educativo. Esto quiere decir que la dimensión proyectiva debe poder sostenerse en la comprensión profunda de la realidad para que la proyecte a la construcción de la sociedad deseada.

Para Laeng la visión de la realidad de una disciplina se fundamenta en sus bases científicas y la filosóficas; de acuerdo con ello y siguiendo a Althusser L., encontramos en la Ciencia del materialismo histórico y la filosofía dialéctica nuestras fuentes que sirven de estudio a los modelos pedagógicos dentro del sistema de producción capitalista, como es el caso del actual modelo pedagógico mexicano instaurado por la SEP.

La dimensión proyectiva manifiesta el componente teleológico de la Pedagogía. Ya que al –proponer directrices político-educativas-, se pretende la *construcción* o realización del ideal de sociedad dentro de un marco histórico-cultural determinado, de manera consecuente con las finalidades político-educativas.

¿Cuáles son estas finalidades en actual modelo pedagógico?, creemos que es de suma importancia de reconocerlas a fin de señalar como influyen las actuales directrices educativas del modelo pedagógico constructivista en nuestro país.

Para ello la revisión y contraste de los enfoques constructivistas, tienen una principal importancia, ya que es a partir de sus aportes teóricos en el estudio de la lengua y su papel constituyente en el pensamiento, los principios que nos darán las pautas para exponer los procesos enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.

Para clarificar estos procesos, habremos de definir lo que entendemos por los procesos enseñanza-aprendizaje antes de abordar en pleno el modelo pedagógico.

El binomio enseñanza-aprendizaje a primera vista y siguiendo las investigaciones de Tom A. R. parecería indicar que “la enseñanza es una actividad intencional para dar lugar al aprendizaje de los alumnos”¹²⁶, sin embargo esta relación puede ser considerada discutible, ya que desde esta posición podríamos suponer que sólo hay enseñanza en la medida que se obtiene como resultado el aprendizaje, para Contreras Domingo siguiendo a Fenstermacher y Fritzell, “el hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje, pero en el mismo sentido que una carrera requiere ganar y el buscar requiere encontrar. Es decir en los tres casos, el primer término requiere del segundo, pero ello no significa que para hablar de enseñanza tenga que ocurrir necesariamente el aprendizaje, lo mismo puedo participar en una carrera y no ganar, o no encontrar algo y realmente buscarlo”¹²⁷. En esta perspectiva Contreras Domingo considera que entre enseñanza y aprendizaje existe una relación, pero no causal, sino de dependencia ontológica.

La dependencia ontológica de estos dos procesos parece ocultarse pues como normalmente el aprendizaje se da después de la enseñanza es fácil creer que existe una relación causa-efecto entre una y otra. La razón radica en que el término “aprendizaje” expresa una tarea tanto como el resultado de la misma, “es fácil mezclarlos y decir que la tarea de la enseñanza es lograr el resultado del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido que <<la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje (Fenstermacher 1984)>>¹²⁸.

Podemos señalar que correlaciones empíricas entre enseñanza y aprendizaje pueden explicarse como el resultado de la acción del profesor (enseñanza) para modificar las habilidades del alumno para asumirse como tal, es decir realizar las tareas de alumno. “El aprendizaje, por consiguiente, es el resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que sigue a la enseñanza como causa”¹²⁹.

Esta interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene la ventaja de que reconoce el papel activo de los alumnos en el aprendizaje y su papel mediador en las situaciones de enseñanza. Así como el reconocimiento de que la enseñanza no es una provocación de aprendizajes sino una situación social donde influyen las

¹²⁶ Tom. A.R. Teaching as a moral craft, Nueva York, Longman, 1984. Citado en Contreras Domingo, J. Op. cit. pág. 21.

¹²⁷ Contreras D, J. Op. cit. pág. 21.

¹²⁸ Contreras D, J. Op. cit. pág. 22.

¹²⁹ Idem. pág. 22.

variaciones de las interacciones entre los participantes desde el contexto socio-político de las decisiones institucionales.

Las interacciones mediadas por las instituciones generan un tipo específico de comunicación en los procesos enseñanza-aprendizaje, regida por quién se halla en posición del poder o autoridad, mismas que se explican no desde las intenciones individuales (maestro o alumno), sino desde un contexto institucional que forma parte de la estructura social de poder, que ejerce sobre ella sus necesidades e intereses.

Entendemos así por **procesos enseñanza-aprendizaje**, “el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”¹³⁰.

De tal forma que la revisión del modelo pedagógico indígena se articulará bajo el esquema teórico de la praxis educativa en su vínculo político-educativo en los procesos enseñanza-aprendizaje realizada conforme a la SEP en la teoría constructivista.

Siguiendo la concordancia con la postura pedagógica de la presente tesis, comenzaremos señalando que la teoría piagetana se fundamenta en la investigación general del desarrollo cognitivo de los seres humanos para lograr una teoría epistemológica universal, misma postura que la sitúa fuera de características propias de los sujetos en tanto a sus especificidades histórico-culturales, esto ha permitido que el conocimiento construido en el medio indígena obvie estas características y al mismo tiempo introduzca bajo los procesos enseñanza-aprendizaje valores y prácticas culturales consideradas universales por el Estado-nación mexicano.

La razón radica en que, para el constructivismo piagetano las razones de una visión de construcción del conocimiento “universalista” sobre las relaciones sociales donde estas se contextualizan, se fundamenta en el modelo del idealismo kantiano. “Éste da primacía a las estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una subjetividad histórica y socialmente constituida que la persona utiliza en el proceso de razonamiento. Tal y como señala Sampson (1981), esto explica que el constructivismo relacionado con el enfoque cognitivista que tiene sus raíces en el pensamiento piagetiano, preste una atención preferente a las construcciones mentales que ocurren "en la cabeza" de los sujetos y muy poca "a los intereses materiales, las prácticas sociales o las propiedades objetivas de la situación" en que el individuo se encuentra”¹³¹.

La fundamentación en el pensamiento Kantiano, presenta una primera implicación para Educación; ya que el conocimiento que se construye en la escuela privilegia las representaciones abstractas, acotadas en el individuo. Representaciones que no

¹³⁰ Idem. pág. 23.

¹³¹ Sampson, E., Cognitive psychology as ideology, American Psychologist núm. 36,1981, p. 730-43 citado en Hernández, F. Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico una lectura dialógica del constructivismo, Universidad de Barcelona. <http://biblioteca.itam>.

siempre se forman en el diálogo y que por lo tanto no son experimentadas como resultado del trabajo social, por lo cual el conocimiento escolar queda libre de los valores; de solidaridad de los sujetos y resultado de actividades sociales, basadas en el diálogo como un posicionamiento *en* y *con* el mundo. En cambio se construye una serie de conocimientos que pueden modelar, sustituir o reemplazar, al sujeto social por el individual, en el constructivismo "los objetos de la realidad son vistos como productos de las operaciones cognitivas individuales más que como productos social e históricamente establecidos, habría que preguntarse ¿a qué intereses sirve la perspectiva cognitiva del desarrollo cuando se define en términos de la habilidad de pensar racionalmente sobre los problemas "apartándolos de su vinculación a una práctica social e histórica" (Sampson, 1981) y reduciendo el desarrollo intelectual puramente a un ejercicio mental (O'Loughlin, 1991)"¹³².

De tal forma que al matizar la importancia de relaciones sociales en la construcción del conocimiento de los sujetos, la teoría constructivista sugiere que los sujetos se dirigen hacia valores más racionales, un conocimiento científico (específico y objetivo). Siguiendo los criterios de la racionalidad, "en opinión de Anderson (1992), estos valores son apreciados porque no cuestionan los establecidos por los grupos dominantes en esos mismos países. En este sentido, la tendencia cognitiva dominante, en la que se inscribe el enfoque constructivista del aprendizaje, aparece como la más adecuada a las características de un sistema social y productivo regido y orientado en una dirección tecnológica. En este sistema, el conocimiento que se requiere ha de ser lineal y jerárquico, fundamentado en lo que se conoce como "conocimiento básico" y pondrá énfasis en los procesos lógicos y en el pensamiento orientado intelectualmente"¹³³. Así el neoliberalismo ha utilizado esta teoría como una estrategia ideológica para inmunizar a los sujetos desde temprana edad frente a posibles seducciones de organización, cooperación y diálogo.

Con base a estos principios la escuela se constituye como un ente homogenizador que tiende a la formación de conductas socialmente pasivas, encaminadas al individualismo y requerimientos sociales de las clases dominantes. La competencia y sobrevivencia del más apto (en el mercado laboral y en la vida en general), bases fundamentales del modelo neoliberal.

Para la educación de corte constructivista el aprendizaje se produce centrado en la actividad e interés del alumno, *aprendizaje significativo* Ausubel (1963) y Bruner, J., bajo este enfoque Coll C. indica "el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea. Pero este protagonismo no debe interpretarse tanto en términos de un acto de descubrimiento o un invención como en términos de que es el alumno quien construye significados y atribuye significado a lo que aprende y nadie ni

¹³² Sampson, E, Op. cit. Y O'Loughlin, Beyond constructivism: Toward a dialectical model of de problematic teacher socialization, Comunicación presentada en el Congreso de la American Research Association, Abril 4-7, 1991, Chicago. Citado en Hernández F. Op. Cit.

¹³³ Anderson, T., Premises, premises, and a piece of the pie: A social analysis of art in general education, The Journal of Social Theory in Art Education num. 12, 1992, p. 35-35. en Hernandez F. Op. Cit.

siquiera el profesor puede sustituirle en este cometido. En otras palabras, una visión constructivista del aprendizaje obliga, en este nivel, a aceptar que la incidencia de la enseñanza –de cualquier tipo de enseñanza – sobre los resultados del aprendizaje esta totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.”¹³⁴ En opinión de Delpit este tipo de aprendizaje, favorece los valores y las aspiraciones de cierto tipo de los estudiantes, “Lo que iría en detrimento de otros valores y construcciones que no responden al modelo de inferencia de conocimiento, a partir de la manipulación de objetos o de información que favorece el constructivismo”¹³⁵.

La escuela convierte de esta manera al “aprendizaje significativo” en un “conocimiento individual y un aprendizaje selectivo” preparando a los sujetos a discriminar valores y tendencias en base a expectativas sociales y para sus futuras funciones de trabajo que resultaran más adecuadas a sus capacidades, los estudios de Bourdie P., señalan que “al proporcionar a los individuos aspiraciones educativas confeccionadas estrictamente para su posición en la jerarquía social, las escuelas sirven lo mismo para perpetuar y legitimar desigualdades...”¹³⁶.

Sin embargo aún entre las teorías constructivistas existen fuertes discrepancias, ejemplo de ello es Wallon H., quien atribuyó una importancia determinante al lenguaje en la construcción del pensamiento, “Para él, la comunicación desempeña un papel esencial en la formación del pensamiento, y parámetros como la efectividad adquieren una gran importancia”¹³⁷. La socialización para Wallon es una necesidad, que establece desde el primer momento del desarrollo humano, esta necesidad se lleva a cabo mediante la <emoción> entre el niño y su madre. Wallon ubica un estadio emocional para caracterizar los primeros meses de la vida de un sujeto. De esta forma “los primeros movimientos que hace el bebé son primero de una exteriorización de esa emoción: una manifestación de su ser y un medio de establecer una relación con el otro”¹³⁸. Gestos de señalización del objeto con el dedo preparan al sujeto hacia la construcción del lenguaje articulado. Así la “función simbólica” se define como un mecanismo de sustitución que se arraiga en el nivel sensoriomotor. “Sustituir el objeto real con una representación –ésta puede ser un gesto, un imagen, un signo, una palabra, y la palabra es la representación más acabada, porque es la más abstracta- ya no guarda relación con el objeto. El lenguaje es una herramienta que arma tanto las estructuras cognitivas del niño como la relación con el otro. Se entiende que en esta hipótesis, la variaciones del contexto racional y de la situación social sean factores que puedan adelantar o aminorar el desarrollo del lenguaje.”¹³⁹

¹³⁴ Coll, C. Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo se ha de enseñar lo que ha de Construir?, En Guía del Estudiante, Corriente contemporáneas, UPN, México, 1996, pág. 16.

¹³⁵ Delpit, L. The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children, Harvard Educational Review n° 58, 1988. Citado en Hernández F. Op. Cit.

¹³⁶ Bourdie P. La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En Antología Básica, Construcción social del conocimiento y teorías de la educación, UPN-SEP, México, 1994, pág. 146.

¹³⁷ Perraudeau Michel. Piaget hoy, F.C.E. México, 1999, pág. 66.

¹³⁸ Idem., pág. 66.

¹³⁹ Idem., pág. 66.

El alto contenido social que establece Wallon para el lenguaje se distingue marcadamente de Piaget. Ya que en la visión piagetana, el lenguaje, es sólo un instrumento de elaboración entre otros. Así la diferencia entre la Teoría piagetana y la Teoría de Wallon, se establece en la construcción y funciones del lenguaje. “La etapa sensomotriz de Piaget es la etapa constructiva de la conquista del objeto. Para (Wallon), es la etapa de integración del niño pequeño al entorno, humano más cercano. Se puede decir esquemáticamente que para Piaget hablar significa primero hablar de algo; para Wallon, hablar significa primero hablarle a alguien.”¹⁴⁰ Respecto a ello la teoría de Vigotsky (1981), señala dos diferencias notables respecto a Piaget. El interés de Vigotsky en el desarrollo humano se realiza por el entendimiento de las funciones elementales y las funciones psicológicas superiores. Éstas últimas se refieren al construcción del pensamiento (instrumentos básicamente semióticos) que sólo se construyen con la mediación social, “...el mecanismo que se encuentra en base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social, todas las interacciones superiores son relaciones superiores internalizadas”¹⁴¹

Estas conceptualizaciones teóricas, influyen notablemente sobre la Educación en sus procesos enseñanza-aprendizaje y por supuesto en sus herramientas como la Alfabetización. Ya que al centrarse en los estudios cognitivos del sujeto, las investigaciones obvian o cuando mucho señalan en segundo lugar, las implicaciones socioculturales en las que se encuentran los sujetos.

De ahí que el niño indígena pase de los problemas socioculturales de explotación a los que son sometidos los Pueblos indígenas, a los problemas cognitivos de adquisición de aprendizaje que le imposibilitan alcanzar el buen “funcionamiento” en el espacio escolar y por consiguiente la movilidad social que pregonan la escuela.

Los puntos señalados anteriormente han marcado significativamente los estudios de la lecto-escritura, principalmente en los estudios de Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979)¹⁴², que influenciadas bajo la perspectiva piagetana, han repetido la focalización del estudio cognitivo del sujeto en sí mismo, atenuando las consideraciones históricos socioculturales de los sujetos. Que sin dejar de señalarlos discursivamente tienen un cuidadoso trato aséptico de cualquier identificación sociopolítica.

El constructivismo dice Vieira M. es un “dispositivo de normalización”¹⁴³, esta normalización abre paso a la invasión cultural, a la homogenización cultural, “Como demuestra Walkerdine, el niño constructivista no existe. El niño no es un hecho de la

¹⁴⁰ Idem, pág. 67.

¹⁴¹ Vigotsky, L. *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978., citado en Alonzo B. Anderson, William H. Teale. *La lecto-escritura como práctica cultural*. En Ferreiro, E. y Gómez Palacios M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura*. Siglo XXI, México, 1984.

¹⁴² Ferreiro, E. Y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 2005., Ferreiro, E. *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI, México, Primera edición 1997, reimpresión 2001., Ferreiro, E. *Vigencia de Jean Piaget*, Siglo XXI, México, 1999., entre otros.

¹⁴³ Vieira M. *A metáfora religiosa do caminho constructivista*. Citado en Tadeo da Silva, T. *Las pedagogías psicológicas ...* Op. cit. pág. 12

naturaleza, descubierto por Piaget o por los investigadores constructivistas. El niño no es algo que está ahí para ser descubierto científicamente no es tanto resultado de estrategias discursivas, de prácticas y convenciones lingüísticas cuando de toda una serie de materiales que hacen "aparecer" al niño constructivista en la sala de clase: protocolo de observación, fichas de evaluación, organización del mobiliario, diseños arquitectónicos... Pero la naturaleza construida del sujeto constructivista no tendría ninguna importancia sino fuese por los efectos de poder que conlleva".

Este punto es crucial, pues es, en estos "efectos de poder" que conlleva el constructivismo, donde se liga el "*¿para qué alfabetizar en lenguas indígenas?*". Y es precisamente donde el Estado-nación mexicano finca el particular modelo pedagógico Intercultural Bilingüe en los pueblos indígenas, con base a la pedagogía psi constructivista y la filosofía Intercultural Bilingüe.

¿De qué medios se vale para lograr este poder el constructivismo para normalizar los Pueblos Indígenas y cuáles son estos efectos de este poder en particular sobre los sujetos? Estas dos cuestiones abran de identificarse en la institución escolar, lugar donde sucede la praxis educativa del Estado-nación.

Es el aula donde el modelo pedagógico desglosa su acción en función a los procesos enseñanza-aprendizaje constructivistas. En nuestro tema la alfabetización, muestra el inicio y conservación del modelo pedagógico constructivista cuando menos para todo el nivel básico escolar, mismo que hasta la fecha (2008) tiene carácter obligatorio.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización tienen una construcción psi, misma que como indica Walkerdine surge del entramado teórico del constructivismo en este caso lo representan autoras como Ferreiro, Taberosky, Gómez Palacios. En el SEM Básico el reconocimiento de los Ritmos y Estilos de aprendizaje forma parte de un decálogo institucionalizado instrumentado por la SEP., "A su ingreso a la primaria, los niños han desarrollado ciertos conocimientos sobre la lengua que les permiten expresarse y comprender lo que otros dicen, dentro de ciertos límites correspondientes a su medio de interacción social y a las características propias de su aprendizaje. Estas características serán la base para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos durante toda la primaria"¹⁴⁴

La interpretación de Estilos de aprendizaje, dan año con año, una ritualización por clasificar a los alumnos de acuerdo a sus "inclinaciones para aprender", con su canal de percepción "preferido" ¿kinestésico, visual, auditivo? El tipo de motivación que presenta, ¿defensiva o constructiva? El nivel de desarrollo cognitivo: Sensoriomotor, preoperatorio, operaciones concretas, operaciones formales. Nivel de alfabetización: presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético ¿Tipo de inteligencia dominante? Intrapersonal, interpersonal, lingüística, lógico-matemática, corporal, musical, naturista, espacial. Queda claro que hay interpretaciones fuera de las teorías

¹⁴⁴ Programas de Estudio de Español. Educación Primaria, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, México, 2000, pág. 14.

constructivistas pero que si pertenecen a las teorías psi. Este entramado científico y pseudo científico, recubre al alumno en la alfabetización. Propiciando que el modelo pedagógico constructivista se convierta de acuerdo al lenguaje de Bernstein en una “Pedagogía invisible”.

Para Tadeo da Silva cada pedagogía supone un aparato, disposiciones, ideas de espacio, tiempo , reglas de orden , control y regulación. Que marcan los principios y fines de la práctica educativa centrada en un resultado, características que la configuran como una pedagogía visible. En este caso el aprendiz sabe a donde llegar.

Para el constructivismo el fin esta en el proceso. Proceso que sin embargo tiene ciertas características, “pues es el profesor quien sabe que elementos caracterizan las distintas etapas de desarrollo”¹⁴⁵

El constructivismo ha actualizado al docente, como un docente psi, mismo que cubierto por el manto teórico de este modelo, administra un tipo de formación *ad-hoc* a cada alumno, formación individual, preescrita de acuerdo a lo que el considera sus necesidades; porque los mismos principios del constructivismo como hemos identificado así lo imponen. Este tipo de procesos enseñanza-aprendizaje, sujetan al tipo de comunicación entre maestro-contenidos-alumnos, en una sola dirección, donde el maestro poseedor de los elementos que caracterizan las distintas etapas de desarrollo, funge como actor único y “facilitador de aprendizajes” según la teoría constructivista, “Impositor de aprendizajes” diríamos nosotros pues en esta Pedagogía invisible, es el propio maestro quien “domina” los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus principios y sus fines.

Si hemos entendido que los procesos enseñanza-aprendizaje, es un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Podemos entender que el modelo pedagógico constructivista borra el papel activo de los alumnos en el aprendizaje y su papel mediador en las situaciones de enseñanza.

Para la EIB el resultado es un nuevo ejercicio del poder por parte del maestro. Pues es él quien además de “diagnosticar a pacientes” mediante el cúmulo clasificaciones psi, antes mencionadas. También lo interviene con la provocación de aprendizajes fuera de su realidad socio-cultural. El primer más recalcitrante aprendizaje para los niños indígenas se basa en la individualización de su práctica académica, es el alumno y solamente él quien construye conocimiento. Su estar en el aula con otros es casual.

Respecto a este último punto podemos decir que la vinculación de la EIB con las premisas individuales del constructivismo (discriminando las sociales) fue un hecho predeterminado y alentado por la SEP. Ya que los procesos enseñanza-aprendizaje

¹⁴⁵ Da Silva, T. Op. cit, pág. 24.

que establece la SEP y sus dependencias, convierten al niño indígena en un niño constructivista, que lo aísla de su historia, su cultura, su posición de clase.

El constructivismo ha servido más como un aislante, de las demandas sociales de justicia, igualdad y bienestar social, que una práctica de enseñanza-aprendizaje apegada a las circunstancias histórico socioculturales de construcción de aprendizaje dentro de la cultura Hñähñu. Ante ésta premisa la SEP ha optado por un proceso educativo contrario, (que trata de vincularse a las nuevas demandas de un mercado internacional), negando ser parte de las preocupaciones y aspiraciones de los diferentes grupos que conforman nuestra sociedad.

Para R. Pozas “mientras la educación familiar de la intraestructura indígena educa objetivamente en la cooperación y en la ayuda mutua, en pro del reparto equilibrado del esfuerzo productivo en contra de la concentración de la fuerza de trabajo para beneficios de algunos –hecho que, en cierto modo, conduce a un igualitarismo en el disfrute de los bienes económicos de la intraestructura-, la educación de la estructura particular del país, orienta hacia la rivalidad competitiva y al aprovechamiento del esfuerzo productivo de unos en beneficio de otros, favorece la desigualdad en el reparto de los bienes acumulados como resultado del trabajo productivo, de lo que resulta que unos acumulan con exceso, en tanto que otros presentan grandes carencias”¹⁴⁶. El conflicto real entre estos dos procesos se da en el nivel del proceso de sujetación de los sujetos, la primera instancia familiar-comunal pertenece a la intraestructura indígena en ella, **la educación indígena** se da a su tarea de reproducción social como lo postulara DurKheim, “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social”¹⁴⁷, sin embargo si nos limitáramos a caracterizar a la educación indígena como una mera reproductora de patrones culturales tradicionales caeríamos en grave un error. Y es que, la realidad del proceso educativo indígena es más complicada de lo que podemos creer. Tal como lo describe Pozas R. la principal característica de los núcleos indígenas que los diferencia del resto de la población, es su conformación sociocultural desarrollada en la **Intraestructura**, misma que hemos dicho es producto de las relaciones socioculturales del pasado prehispánico, colonial y de las otras fases históricas del país. “Así, pues, la intraestructura debe entenderse como el conjunto de instituciones primarias, modificadas por las relaciones del mundo capitalista prevalecientes en México”¹⁴⁸. Misma Intraestructura que aún con su tendencia a diluirse en la Estructura del Estado-nación, ha podido mediante su educación no sólo darse a la: transmisión de hábitos de vida, permanencia de valores, y de controles sociales propios; sino que se ha enriquecido y transformado en un sistema sociocultural adverso en cada fase histórica, prueba de ello que tras la imposición de la lengua española, se han seguido transmitiendo las lenguas indígenas, lo que ha permitido una situación de bilingüismo y otras incorporaciones culturales propios aparatos ideológicos representados en sus “usos y costumbres”.

¹⁴⁶ Pozas, R. y Pozas, I. Los indios en las clases sociales de México. Siglo XXI, México, 1998, pág. 159.

¹⁴⁷ Durkheim, E. Educación como socialización. Salamanca, Ed., Sígueme, 1976.

¹⁴⁸ Pozas, R. y Pozas, I. Op, cit., pág. 35.

Partiendo de lo anterior podemos proponer que la educación concebida como una mera actividad para la Reproducción Sociocultural, en expresión de Durkheim, lleva acabo otras actividades y procesos que comprenden la transformación y construcción de las relaciones socioculturales de los sujetos. En términos más concretos podríamos definir a la **educación** como la acciones ideológicas que ejercen en una sociedad distintos grupos de poder para la reproducción, construcción y transformación de las relaciones socioculturales que impone un momento histórico.

Son estas acciones ideológicas donde la educación del Estado-nación como hemos referido es impulsada por la SEP bajo el modelo Neoliberal, que ha encontrado (actualmente) en el constructivismo, algunas veces manipulándolo como en su versión de Vigotsky, otras siguiendo plenamente las guías de sus autores. Las acciones para la re-sujetación de los sujetos pertenecientes a la infraestructura indígena, educandolos en la individualidad y el aprovechamiento de los otros, es decir, un sujeto alentando para reproducir la explotación sobre los demás sujetos, en la versión freiriana diríamos sobre los oprimidos. Y es que la relación opresor-oprimido, se alienta con todo descaro en este tipo de sistema educativo.

Como vemos la actual educación escolar Intercultural Bilingüe representa para los Pueblos Indios un nuevo esfuerzo de conquista y re-sujetación de sus sujetos. Por otro lado, psicologización de la educación bajo el constructivismo ha representado todo un viraje a la concepción misma de la Pedagogía como la disciplina que tendría por objeto, el estudio de la praxis educativa, para proponer las directrices político-educativas del ideal de sociedad a construir. A una reformulación minimista que considera a la pedagogía una mera disciplina descriptiva del proceso del enseñanza-aprendizaje misma que niega el papel político de la educación y la participación política de los sujetos.

La adopción de este principio se representa en todo el corpus pedagógico construido desde entonces.

- 1) Funda la educación bajo los ideales liberales de progreso y democracia. Imponiendo un sólo camino: el neoliberalismo y una sola organización: el partidismo.
- 2) La Teoría pedagógica, se remite únicamente a una epistemología psi, misma que pregonando su cientificismo, la cancela de interpretaciones: sociales, culturales, políticas, y aun de otras psicologías.
- 3) Convierte a la práctica pedagógica en la observación y registro de un desarrollo naturalizado e individual del sujeto, sustentada en teoría del aprendizaje de corte psicológico (epistemología psi) y el desarrollo humano.
- 4) Ofrece un currículo general basado en las necesidades del “mundo actual”.

La educación académica para los indígenas en el neoliberalismo es presentada como una educación “igualitaria” al promulgarle un carácter Intercultural y Bilingüe. Sin

embargo ésta "igualdad" no ha dado respuesta del por qué la escuela para los indígenas con todo y su presencia Intercultural y Bilingüe sigue funcionando como el gran embudo filtrador de oportunidades educativas y laborales, que curiosamente sólo aquellos indígenas que se Adaptan a la cultura de competencia e individualismo les resulta beneficiaria. La escuela Intercultural Bilingüe se ha convertido en un gran legitimador de la pobreza y explotación de los indígenas y sus comunidades. Escuela con la que las clases dirigentes legitiman su estatus de opresoras. En todo caso lo que queremos señalar es que la educación en el neoliberalismo, apoya la transformación del oprimido en tanto se convierta en opresor. Esta transformación para la situación indígena se da en su negación de solidaridad con su comunidad, en el desapego al trabajo comunitario, y en la gradual adopción de patrones culturales del sistema opresor, por parte de los propios indígenas.

La apropiación de los movimientos multiculturalistas y su acotamiento a la educación intercultural, ha encontrado en el constructivismo los mecanismos ideales para esta fragmentación sociocultural. En la realidad la alfabetización en lengua indígena, pocas veces se ha fincado como una necesidad que demandan las culturas indígenas de nuestro país. En una nación pluricultural como México, donde las culturas sobrevivientes de la conquista española y guerras internas, que carecen de alfabeto ya sea por su propia historia o por la destrucción del mismo, las culturas indígenas han logrado su reproducción mediante los canales de la oralidad, mediante su educación.

La alfabetización siempre ha sido impuesta desde el exterior de estos grupos con fines muy precisos; corporativizar, homogenizar, conquistarlas a la cultura del Estado-nación. Por ello, la principal función de la educación y sus herramientas ha sido la negación y desaparición de los elementos de cohesión de los Pueblos Indios¹⁴⁹. Por ello, el para qué alfabetizar, desde una perspectiva histórica de "larga duración" siguiendo a Echeverría Bolívar ha sido, para seguir el proceso de conquista sobre los pueblos indígenas, toda acción educativa sobre los indígenas ha pensado primero en cómo modificar su infraestructura y mucho después en cómo esa educación les es útil socialmente.

La educación en México frente a los pueblos indígenas que conforman nuestro Estado-Nación siempre ha mantenido las características de ser una educación antidialógica, sectaria e impositora de los valores del sistema capitalista, fundamentada en lo que P. Freire denomina la **invasión cultural**, "la invasión cultural es una actitud contraria la diálogo, es un concepto de dominación que se encuentra tan frecuentemente en la educación tradicional, y que en vez de liberar la hombre lo esclaviza y lo reduce a una cosa, lo manipula y no le permite que se afirme como

¹⁴⁹ Sin que ello signifique erradicar a los Pueblos Indios, ya que la diferencia étnica es uno de los fundamentos de la explotación capitalista, ver Wallerstein I. El Capitalismo histórico. Siglo XXI, México, 2003.

persona, que actué como sujeto, que sea actor de la historia, y se realiza en esta acción, haciéndose, verdaderamente hombre.”¹⁵⁰

El proyecto educativo bilingüe bicultural que siguió por toda la década de 1980, hasta principios de 1990, donde se ligo con los proyectos de organismos económicos internacionales como el: Banco Mundial, UNESCO y la OCDE. Bajo el nuevo modelo económico que promovían estos organismos “las políticas educativas comenzaron a cambiar y a tener nuevos énfasis. Pues, con el patrocinio de los organismos financieros internacionales, se resucitaron viejas ideas y se reelaboraron concepciones entorno a la educación, que pretenden desplazar las concepciones y principios educativos dominantes hasta entonces, para dar paso a un nuevo imaginario social.”¹⁵¹

Este nuevo imaginario social (el neoliberalismo) le permitió al Gobierno mexicano actuar eficazmente ante las protestas de la pobreza, repartición de tierras, exclusión política, económica y social de los indígenas, mediante la recuperación y reelaboración del discurso multiculturalista y la educación intercultural, discursos inicialmente empleados en los Países centrales y en las recientes excolonias para hacer frente a los problemas sociales, contribuyo a una nueva intervención en las comunidades indígenas bajo el antifaz de la retroalimentación cultural (modelo intercultural), se promovió la sustitución cultural. El cambio biculturalismo-interculturalidad más que ser un proceso de cambio por la participación activa de los Pueblos indígenas y actualización de las investigaciones científicas que se relacionan con la educación indígena, se estableció como un cambio sin debates, impuesto por el Estado-nación por medio de la SEP-DGEI. **Ésta nueva pedagogización del multiculturalismo le permitió al Gobierno recluir en la Escuela las reivindicaciones de los movimientos sociales indígenas. Con esta acción desarticula, a los protagonistas de su propio papel como impulsores teóricos y prácticos de sus reivindicaciones sociales.**

Desde entonces el multiculturalismo como base teórica de la educación intercultural, ha limitado eficazmente la discusión existente de la desigualdad, pobreza y racismo sobre los indígenas, al debate de las evaluaciones en torno al rendimiento y éxito escolar de los niños provenientes de estas “minorías culturales”. Destaca en este tipo de de evaluaciones el uso indiscriminado de explicaciones monocausales que sólo recurren a variables demográficas como minoría o culturales: étnica o lingüística, que no se contrastan ni se ni interrelacionan con otro tipo de influencias , como la clase social de origen, el grado de nutrición, el contexto laboral y residencial, así como la composición de la unidad familiar ¹⁵². La nueva educación intercultural bilingüe ha continuado con el reduccionismo de los problemas indígenas hasta recluirlo al

¹⁵⁰ Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, México, 1981, pág. 11-12.

¹⁵¹ Noriega, M. (Coor.). Cultura económica y Cultura política en el sexenio de Ernesto Zedillo, UPN-Plaza y Valdés, 2005, pág 17-18.

¹⁵² Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica. Universidad de Granada-CIESAS. Granada, 2003.

aspecto étnico-lingüístico, en base a esta reducción las “soluciones educativas” se han generado entorno a la elaboración de materiales “pedagógicos” abordados desde el fenómeno alfabetizador.

Así podemos desplegar tres principios que ha reactualizado la educación intercultural bilingüe y que siguiendo a Valiñas C. serían:

- 1) El problema de los grupos étnicos es básicamente lingüístico.
- 2) El problema de las lenguas indígenas radica en su analfabetismo (es decir que no se escriben).
- 3) La atención a las lenguas indígenas se debe reducirla pues a escribirlas.¹⁵³

La EIB no sólo se ha propuesto encausar todo problema social (de justicia, igualdad y bienestar social) al aspecto de minorías sino que dentro de estos mecanismos de fragmentación sociocultural indígena, ha fomentado **la invasión cultural**¹⁵⁴ sobre los Pueblos Indígenas; en el Sistema Educativo Mexicano la EIB, se mantiene como uno de los mejores ejemplos (desgraciadamente), de la imposición de las formas de vida de la cultura occidental sobre el resto de las culturas indígenas. Ni la educación bicultural, ni la educación intercultural han sido la respuesta para el medio indígena. Algunas de las razones para que esto ocurra podemos encontrarlas en las siguientes características:

1. La acción educativa de la escuela intercultural bilingüe es reformista y no rebasa los límites del sistema capitalista.
2. Las reivindicaciones culturales siempre se subordinan al “interés general de la unidad nacional”.
3. La lucha social es concebida como una simple divergencia de culturas y no como distintas posiciones culturales y de clase.
4. La supuesta defensa de las culturas indígenas se desarrolla bajo propuestas y supervisión del Estado-nación.
5. Los conflictos socio-culturales están referidos únicamente al aspecto lingüístico.

¹⁵³ Valiñas C. Lenguas indígenas mexicanas entre la comunidad y la nación. En Arispe Lurdes, Antropología breve de México, s-e, México, 1993, pág. 177.

¹⁵⁴ “la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión (...) En este sentido, la invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de cultura invadida, que se ve amenazada o pierde su originalidad.” en Freire. P. Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 2002, pág. 195.

Estos cinco principios se ubican, utilizando una expresión freiriana, como «retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que engendran y en cuyo contexto adquieren sentido». Por ello la Educación Indígena y los métodos educativos que mantiene (entre ellos la Alfabetización), son claramente retazos o parcialidades que en ningún caso dan cuenta y solución a una totalidad mayor: el sistema capitalista y la invasión cultural que éste realiza sobre los Pueblos Indígenas como principal generador de la opresión.

Como tal la Educación Intercultural Bilingüe se da a la producción de alfabetización, bajo un modelo pedagógico, altamente comprometido con el ocultamiento de las relaciones históricas de los sujetos, esta última -matriz fundamental de la Globalización Neoliberal-.

CAPÍTULO II

Educación Intercultural Bilingüe en la Escritura Hñähñu en Ustheje, en la escuela multigrado el Nigromante.

¿De qué manera una comunidad indígena se puede apropiarse de la escuela si en realidad es la escuela la que se ha apropiado de la comunidad?

Valiñas C.

“Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infame, al pregonarla.”

Marx-Engels

CAPÍTULO II Educación Intercultural Bilingüe en la Escritura Hñähñu en Ustheje, (escuela multigrado el Nigromante).

En éste segundo capítulo mostraremos como una comunidad indígena Hñähñu (Ustheje) conserva una intraestructura propia y diferente de la estructura nacional, donde la educación instraestructural indígena se confronta con la educación escolar del Estado-Nación mexicano, ya que el modelo pedagógico del Estado-nación manifiesta una imposición cultural, legitimada, en una falsa acción educativa intercultural y bilingüe que mantiene un rompimiento con la educación intraestructural indígena, activada en la construcción de conocimiento individualista e imposición de la lengua española y cultura del Estado-nación mexicano, siendo así la educación intercultural bilingüe EIB, la principal dificultad para que se establezca una educación acorde a las culturas indígenas.

Cabe mencionar que la propuesta de una educación escolar diferenciada entre indígenas y no indígenas ha servido a las clases dirigentes; tanto estatal como de los mismos indígenas¹⁵⁵ de dos formas principalmente; la primera es la (aparente) independencia y autonomía de los pueblos indígenas, en la integración de su currículo educativo. Y al segunda es para el Estado-nacional, la utilización del discurso educativo, como justificador de la marginación de las actividades sociales, políticas y económicas de las comunidades indígenas con el resto de la población.

Ambos grupos han dado a la escritura en lenguas indígenas el principal estandarte de la EIB en México¹⁵⁶, para: 1) Aparentar mediante a la escritura la construcción de conocimiento y inclusión de “contenidos educativos indígenas”; aparentar decimos por que se hace pensar que por estar en lengua indígena los “contenidos educativos federales” sufren una transmutación que los vuelve instantáneamente contenidos correspondientes a la cultura del grupo; y 2) El Estado-nación establece una invasión cultural legitimada bajo los postulados de la interculturalidad y el bilingüismo.

¹⁵⁵ Ciertos es que los indígenas ocupan tanto cargos tradicionales en sus comunidades, como de función administrativo estatal, esta conjugación forma parte del proceso opresor-oprimido, afincado en las relaciones de poder históricas dentro de las comunidades indígenas y es extendido en la misma invasión cultural. Sin embargo hay que hacer notar que el grupúsculo de intelectuales indígenas perteneciente al magisterio no “tienen” o “ganan” el poder sino que lo *reciben*. Este poder es asignado por una institución del Edo-nac., que es la SEP, en la medida en que satisfagan las demandas del Estado-nación. En ese sentido la Educación Intercultural Bilingüe, no tiene una base social sino que recibe su capacidad de influencia de una estructura ajena las practicas sociales indígenas. ver Gramsci “intelectuales orgánicos” en Gramsci, A. La Formación de intelectuales, Colección 70, No. 2, Ed. Grijalbo, México, 1967.

¹⁵⁶ “La diversidad lingüística que presenta el país impone varios retos a la educación dirigida a la población indígena: uno de ellos es el carácter oral de las lenguas indígenas que plantea como necesidad el diseño de ortografías prácticas para una escritura adaptable a la modernidad y el registro escrito de estas lenguas.” Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe SEP citado en Programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006. Oficina de representación para el desarrollo de los Pueblos Indígenas Instituto Nacional Indígena pág. 28

Como génesis de éste binomio de poder, está herramienta educativa (la escritura) ha sido más utilizada en el discurso partidista, en la lucha de posición por interés grupal o sectorial, que como una herramienta que permita la construcción teórica-práctica de los procesos enseñanza-aprendizaje. De este modo, la actual educación intercultural bilingüe deja de sustentarse a partir de la pugna Pueblos indígenas-Estado-nación, para sustituirse como agente regulador de la diferencia cultural, que con base en la creación de “competencias cognitivo-sociales básicas” supone la automática igual social.

La aceptación de ésta regulación cultural ha reafirmado en el Estado-nación discursivamente, la pertinencia de alfabetizar primeramente en lengua materna siguiendo los estadios de construcción cognitiva en los educandos, para resarcir el bajo nivel de comprensión en la lecto-escritura, “que margina a los niños indígenas de las oportunidades sociales”, (reacuérdense el viejo discurso de que la educación, circunscrita solamente al aspecto escolar, es la garante de que los ciudadanos tengan las mismas oportunidades).

El constructivismo (reiteramos), ha sido la principal guía discursivo-metodológico vinculado las implicaciones de competencia internacional y los retos del conocimiento escolar en las últimas décadas. Así el aspecto cognitivo concebido de manera individual, ha fungido en el discurso pedagógico como el principal factor, para denunciar la baja comprensión de significado de los contenidos curriculares en los niños indígenas, lo que los limita de competencia laboral y los margina del bienestar social.

Es así como el Estado-nación mexicano interpreta a partir de la teoría constructivista “un carencia o deficiencia cognitiva” en los indígenas, que no les permite la construcción “efectiva” de significados, encubriendo la diferencia de prácticas y significados socioculturales entre la educación que impone el Estado-nación y la propia de los Pueblos indios.¹⁵⁷

La EIB se ha dado, a seguir, la interpretación cognitiva, “Sabemos según las enseñanzas de Piaget (1967) a través de su libro *La construcción de la realidad en el niño*, que para que un niño logre situarse en la realidad necesita manejar las nociones básicas de espacio, tiempo y causalidad”¹⁵⁸. Por ello, la escuela acorde a la teoría constructivista busca en la educación básica caracterizada como “la etapa (...) denominada en la teoría psicogenética <etapa de las operaciones concretas>, el niño tiene que organizar la realidad, estructurar lógicamente su pensamiento y para esto

¹⁵⁷ En el caso específico de la presente tesis, la tradición oral de los Pueblos indios y la tradición escrita del Estado- Nación hemos señalado se confrontan, por una parte la oralidad constituye la principal práctica de reproducción de significados en las culturas indias, y la escritura hemos descrito ha servido más como un medio de imposición de significados de la cultura del Estado-nación, que una estrategia sociocultural de los Pueblos indios en sus formas de relación social.

¹⁵⁸ Gómez Palacio, M. La producción de textos en la escuela, (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1997. pág. 19.

ser capaz, entre otros aspectos, de comprender las organizaciones de tiempo, de espacio de causa-efecto y de clasificación, así como desarrollar su capacidad de hacer generalizaciones, tradicionalmente se ha pensado que la lógica del pensamiento se organiza a través del manejo de matemáticas; planteamiento correcto más no obstante incompleto. Es imposible negar o dejar de lado la aportación de la expresión verbal y escrita para tal propósito”¹⁵⁹.

Estas “nociones básicas” como hemos dicho no se estructuran en el vacío social, sino están ligadas de forma dialéctica *con* y *en* el mundo sociocultural de los sujetos. Es el mundo, en un determinado espacio histórico-sociocultural, el que da, los constructos cognitivos “significativos” para la estructura¹⁶⁰ de éstas nociones, por ello no existe una “escritura asecas” pues cada escritura tiene como objeto la “significación del mundo”. Se entiende que para los Pueblos indígenas no puede abordarse un estudio de la escritura, sin una necesaria valoración de sus historias socioculturales¹⁶¹.

Si seguimos consecuentemente las palabras de Gómez Palacios “la escritura no es solamente la representación de sonidos mediante grafías, sino **principalmente la representación de significados.**”¹⁶² Afirmamos que los significados no son entes o construcciones neutras de la realidad, sino que responden a una determinada interpretación de la realidad de un grupo, en un momento histórico sociocultural. En cuanto tal, la alfabetización podríamos decir burdamente, no son sólo “letras y lectura”, sino que primordialmente es un proceso de elaboración y adquisición de significados socioculturales de grupos que están y/o luchan por el poder. Mismos significados socioculturales y poder que en la educación EIB están mediatizados por un currículum impuesto por el Estado-nación. Sin embargo como expondremos, para la psicología psi constructivista el aspecto sociocultural queda simplemente ajena de sus investigaciones.

De esta manera el currículum caracterizado “como el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje”¹⁶³ según lo expresa Beauchamp (1981), se convierte en objeto de análisis dentro de los procesos enseñanza-aprendizaje de la alfabetización en lengua Hñähñu. De ahí la importancia en el primer punto de este segundo capítulo por analizar los rasgos característicos de la cultura Hñähñu la <intraestructura > en Ustheje como la formación de una estructura interna de relaciones culturales que constituye una organización social particular. Y su confrontación con la <estructura> cultural del Estado-nación mexicano.

¹⁵⁹ Idem. pág. 19.

¹⁶⁰ “La estructura es un sistema que representa leyes de organización que reúnen las conductas en un nivel de desarrollo dado. Se elabora entre la interacción entre el sujeto y el objeto (...) en la etapa de las operaciones concretas se elabora la estructura de las relaciones y clases.” En Perraudeau M. Piaget hoy, Op. cit. pág. 210.

¹⁶¹ Más aún si entendemos que la escritura como parte del proceso histórico sociocultural de los indígenas cuando menos en los últimos 500 años, ha servido como una forma de conquista e invasión cultural.

¹⁶² Gómez Palacio, M. La producción de textos en la escuela, (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1997, pág. 13 Idem. pág. 18. El subrayado es nuestro.

¹⁶³ Beauchamp, G. A. Curriculum theory, Ithaca, III F.E. Peacock, 1981. Citado en Contreras Domingo, J. Enseñanza, currículum y profesorado. Op cit. pág. 178

En segundo lugar analizaremos el modelo pedagógico de la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en la escuela multigrado “El Nigromante”, analizando los procesos apropiación de la lengua escrita Hñähñu en relación a los procesos enseñanza-aprendizaje que mediatiza el currículum del Estado-nación.

En el tercer punto analizaremos en la EIB, la relevancia de la lengua y escritura hñähñu para la comunidad Ustheje y el papel de los sujetos con referencia a la adquisición y apropiación de esta herramienta social.

Finalmente al reconocerse la escuela como un espacio de convivencia entre la cultura que promueve el Estado-nación y la cultura del propio grupo indígena, y la mediación política ha buscado establecer un diálogo bajo el discurso de la interculturalidad, que no es sino más que el reconocimiento de dos culturas que se retroalimentan constantemente. Analizaremos las consecuencias reales de éste modelo educativo.

Hasta aquí, el método constructivista utilizado en el proceso de alfabetización de la lengua Hñähñu, son las marcas discursivas y concretas de la acción pedagógica, esperadas que se den en proceso enseñanza-aprendizaje, en la comunidad de Ustheje.

2.1 Características generales de la comunidad de Ustheje y la escuela multigrado “El Nigromante”¹⁶⁴

“En términos estrictos, se puede decir que la educación indígena es la que se reproduce en las interacciones e intercambios que se dan en las casas y calles, en las milpas y caminos de las comunidades indígenas. La escuela, por su parte, no pertenece al conjunto de instituciones indígenas de educación propias. Sin embargo, es evidente e innegable que la escuela –la institución Escuela– sí existe en el medio indígena.”

Valiñas C.

Hemos señalado a lo largo del capítulo I, que los indios contemporáneos de México históricamente surgen del proceso de conquista y descolonización de las potencias europeas (España) y del establecimiento del Estado-nación mexicano dentro del sistema capitalista. La nueva organización estructural indígena se desprendió del pasado prehispánico y del modo de producción capitalista dominante en el orbe, que les despojo de la riqueza de sus recursos naturales y les fijó el lugar de trabajadores proletarios y semiproletarios¹⁶⁵.

Estas fases históricas han dado a los núcleos indígenas, la formación de una estructura interna de relaciones: <<intraestructura>> que Pozas R.¹⁶⁶ considera, constituye una organización social particular, con normas propias y en fase de transicional hacia las relaciones de producción capitalista y a la organización social consecuente. De ahí que la <intraestructura indígena> a pesar de ser una estructura distinta de la del país, no obstante es parte de ella y de sus relaciones, y es por eso que mediante un proceso dialéctico se esta diluyendo en su estructura particular capitalista a la vez se funciona con ella.

Podemos resumir que las características primordiales de la intraestructura indígena son las siguientes; 1) Su estructura es producto de las relaciones históricas prehispánicas, de colonización y descolonización; 2) La colonización descolonización y surgimiento del Estado-nación mexicano unió a ésta estructura a las relaciones económicas, políticas y sociales del sistema-mundo capitalista; 3) Como parte del sistema-mundo capitalista, la estructura indígena reproduce sus relaciones económico-sociales (lucha de clases, dentro de las formas de organización del Estado-nacional); 4) su relación es de subordinada a la hegemonía de la estructura del Estado-nación Mexicano.

De aquí que la presente tesis que intentamos señalar en este apartado considera que la Comunidad Hñähñu de Ustheje conserva una intraestructura propia de las comunidades indígenas donde su educación intraestructural difiere de la educación

¹⁶⁴ Es importante recalcar que no se pretendió realizar un Estudio de caso, que ya este tipo de investigación mantiene reglas metodológicas precisas; sino que lo que se pretende con esta descripción es contextualizar de forma general, la relación educación intraestructural v.s educación escolar.

¹⁶⁵ Wallerstein, I. El capitalismo histórico, Siglo XXI, México, pág. 66.

¹⁶⁶ Pozas, R. y De Pozas H. Isabel. Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI, México, pág. 158.

escolar que imparte el Estado-nación mexicano, siendo el espacio escolar uno de los lugares donde la relación hegemonía-subordinación cultural se manifiesta.

Para dar lugar al desarrollo de la expresión antes mencionada, comenzaremos por caracterizar e historiar el concepto de Comunidad, ambos aspectos nos servirán para demostrar la relación hegemonía-subordinación cultural.

Dentro de las características de la infraestructura indígena la Comunidad parece ser una de las más fuertes y persistentes formas de organización social a lo largo del territorio mexicano.

La Comunidad como espacio de cohesión social de los pueblos indígenas es resultado de las políticas generadas durante el período Colonial, al respecto Valiñas C. indica que la Comunidad, nace con el fin de; “buscar reutilizar los sistemas económicos mesoamericanos (como el del tributo) y la necesidad hispana de controlar a los grupos indígenas obligaron a reemplazar cuando así fue posible la organización poblacional (de barrios) indígena pero “mezclada” con aspectos hispanos, villas, pueblos, visitas, etcétera. [por consiguiente] la Comunidad surgió como espacio sociogeográfico en el que determinado grupo manifiesta su control social.”¹⁶⁷

Para los grupos indígenas sobrevivientes del período de conquista, la reorganización territorial de la Colonia los despojo de sus recursos naturales y organización económico-social asentándolos en nuevos espacios sociogeográficos que se convirtieron en reductos de la culturas prehispánicas. Desde entonces la Comunidad ha sido el principal foco donde sucede la reproducción cultural de los indígenas y por consiguiente el espacio primario de reproducción lingüística.

La investigación que realizamos se centra, en uno de estos espacios sociogeográficos, la comunidad de Ustheje, perteneciente a las Comunidades Indígenas del estado de Hidalgo¹⁶⁸, entidad ubicada en la zona central del territorio Mexicano. En la región del Valle del Mezquital, municipio de Ixmiquilpan, que por su carácter histórico y geográfico representa el centro actual del mundo Hñähñu y que congrega al mayor grupo poblacional de la etnia Hñähñu.

La comunidad Hñähñu de Ustheje se encuentra localizada en la parte noreste del municipio de Ixmiquilpan (a 15 klm del centro de Ixmiquilpan), cerca de los límites con el municipio de Zimapán, en la Sub-región del Alto Mezquital, cuenta con una altitud de 1740 msnm; debido a su altitud se ubica fuera de la zona de riego. Convive con asentamientos poblacionales poco densos colindando con las siguientes

¹⁶⁷Valiñas C. Lenguas indígenas mexicanas entre la comunidad y la nación. En Arispe Lurdes, Antropología breve de México, s-e, México, 1993, pág. 177.

¹⁶⁸ cuya capital política es Pachuca de Soto, y cuenta con 84 municipios, que abarcan una extensión de 20 813 km², aproximadamente el 1.1% del territorio nacional, su población (para el censo del 2000) era de 2 235 591 habitantes, el 2.2% del total del país, distribuyéndose ésta en un 49% en el ámbito urbano y un 51% en el rural.

comunidades al NORTE con Cantamayé (50 hab.), al SUR con Dexthi (120 hab. aprox.), al ESTE con Orizabita (200 hab.) y al SUROESTE con Bojay (80 hab.) y Puerto Dexthi (100 hab.)¹⁶⁹.

Amplias barrancas dividen la población en tres asentamientos principales, que son comunicados por el camino Dexthi-Bojay y Puerto Dexthi-Ustheje. Esta comunidad Hñähñu se establece en un área donde predomina un clima semiseco. Su terreno escarpado da vida a matorrales xerófilos (plantas o formaciones vegetales adaptados para vivir con escasa humedad), conteniendo una amplia familia de cactáceas tales como el garambullo, la biznaga, el nopal y los órganos; por otro parte, se desarrolla diferentes tipos del género Agave, como la lechuguilla, el maguey, el junquillo y la sábila.

La sub-región a la que pertenece Ustheje funge como hábitat de varias especies de animales. Entre los mamíferos se encuentra el conejo, la liebre, la ardilla, el zorrillo, la zorra. En las aves podemos encontrar, el cuervo, el zopilote, el pájaro carpintero, el colibrí, el correcominos, el zenzontle, el águila y la gallina de monte así como especies de reptiles, como diversas especies de víboras, camaleones, lagartijas, ranas.

La historia de la comunidad de Ustheje se remonta a partir de 1979, año en que un grupo de familias indígenas Hñähñus del poblado de Cantamayé (el cual dependía administrativamente de la comunidad de Orizabita), decidieron separarse para formar un nuevo poblado. Para lograr este objetivo, dichas personas se vieron en la necesidad de comprar las tierras que pertenecían a la propiedad privada del señor Pablo Tactón, lugar donde se estableció el nuevo poblado con el nombre Ustheje (U-sal, theje-agua, Agua Salitrosa).

La comunidad cuenta con número reducido de habitantes, los cuales suman alrededor de 80 hab. Las mujeres constituyen el 52.5% de la población total, mientras que los hombres representan el 47.5%. (INEGI, 1995), los datos más recientes que se han podido recaudar 2005, dan cuenta de 17 familias que conforman la comunidad, el número de habitantes se mantiene entre 80 y 90 personas, de las cuales más del 60% son mujeres¹⁷⁰. Las particularidades de la topografía hacen que la principal característica de esta comunidad indígena sea el asentamiento disperso de las viviendas, que se conjuntan en tres principales, la primera a las orillas del camino Dexthi- Bojay; el segundo y tercer asentamiento en lo bajo y alto de una barranca, camino Puerto Dexthi- Ustheje.

Aproximadamente el 80% de las viviendas, están construidas con materiales manufacturados como cemento, varilla y calhidra. El resto de las viviendas corresponde a los modelos rurales tradicionales, construidos con materiales de la

¹⁶⁹ El número de habites varia significativamente, debido a migración a ciudades del país, o a Estados Unidos, habiendo periodos donde la gente regresa, casi siempre en fechas navideñas.

¹⁷⁰ Los datos son tomados de “Plan de desarrollo para la comunidad de Ustheje, Universidad Autónoma de Chapingo, IDESMAC.

zona: piedras, madera de mezquite, qurote de maguey, órganos, además de techos de lámina.

Las actividades productivas de mayor importancia en la comunidad se relacionan con el aprovechamiento primario de los recursos naturales, destacando la actividad agrícola (siembra de la lechuguilla) como eje fundamental para el desarrollo comunitario.

La producción en Ustheje se realiza acorde a los sistemas productivos tradicionales, que incluye la participación familiar en el trabajo, así como un aprovechamiento integrado de los recursos disponibles en la zona, aunque están seriamente limitados por las características erráticas de la precipitación y lo extremo de la temperatura a lo largo del año, así como la incidencia de eventos climáticos adversos como las heladas, influyen en forma determinante sobre los recursos de la comunidad. A esto, se suma el bajo potencial agrícola de los suelos, el cual está determinado por su poca profundidad, alta pedregosidad, drenaje superficial elevado y textura gruesa.

La actividad económica enlaza a toda la familia y comunidad. La solidaridad y aprendizaje de las actividades se dan en la práctica cotidiana para los menores. Principalmente la producción de fibras de lechuguilla representa una de las actividades más importantes, pues la mayor parte de la población se ocupa en esta labor, hombres, mujeres y niños siembran, cosechan y tallan (preparación para la venta) la lechuguilla. Otros se emplean como jornaleros en zonas de riego de Ixmiquilpan, o como albañiles dentro y fuera de la comunidad, en ambos casos también el aprendizaje se realiza en la práctica del trabajo o quehacer. En Ustheje a la par de la organización tradicional, entre las mujeres se ha formado una cooperativa para la elaboración de productos como el shampoo y cremas que son vendidas en Ixmiquilpan.

Por otro lado, la actividad pecuaria se enfoca a la cría avícola y de ganado menor (aves de corral y ganado caprino, ovino), cuyo mantenimiento se produce mediante el forrajeo de las plantas silvestres que crecen en la comunidad, la cría de este ganado menor se destina al autoconsumo y al mercado local en Ixmiquilpan.

La migración es una fuente cada vez más notoria de recursos a la comunidad, sea esta al extranjero (Estados Unidos), o a las ciudades como Ixmiquilpan, estados contiguos, y el Distrito Federal, donde se ofrece la mano de obra (proletarización) por periodos prolongados.

A pesar de las migraciones la "Comunidad" funge como ente aglutinador de la población y como foco generador de las alianzas sociales, interacciones y reproducción cultural, elementos todos que constituyen la infraestructura entre los que "destacan la educación y los nexos de carácter primario del individuo con su familia y

con el grupo de sus parientes, inspirados en la confianza mutua que está determinada por la colaboración y ayuda”¹⁷¹.

La educación familiar manifiesta así el primer foco de reproducción cultural, que se une al trabajo comunal vía la imitación y el adiestramiento oral. Convirtiéndose trabajo y oralidad en los principales canales para el proceso enseñanza-aprendizaje. La lengua Hñähñu se manifiesta como: lengua de conocimiento e instrucción de las relaciones socio-culturales pertinentes al grupo.

La organización social de Ustheje como la mayoría de las comunidades indígenas Hñähñus se fundamenta en el sistema de cargos. Cada año se eligen representantes entre los miembros de la comunidad para cumplir las funciones que se demandan, el principal representante es el Delegado y suddelegado, a quienes se les encomienda el trato con las autoridades gubernamentales, principalmente en el trámite de servicios básicos, como luz, agua, letrinas, caminos, etc. Al mismo tiempo la comunidad elige personas para los Comités locales¹⁷², estos cumplen las funciones determinadas y pueden llegar a integrarse de cuatro a siete personas, sus tareas son específicas, Comité de la Escuela, Comité del agua, Comité del camino, etc.

A la par, toda tarea y actividad se realiza con los miembros de la comunidad o un sector de ella, las tareas que demanda la comunidad se pueden realizar de dos formas, dando una aportación económica o a modo de faenas que es la más común. Estas faenas se programan en las reuniones dominicales que la comunidad lleva a cabo aproximadamente cada 15 días.

Podemos resumir que dentro de las características de organización política y económica interna de la comunidad resaltan:

- La tenencia comunal de la tierra.
- El trabajo colectivo comunal.
- La ayuda mutua intrafamiliar.
- El sistema de cargos.

Estos puntos dan a la Comunidad de Ustheje las características geográficas, de organización política y económica, aunadas con la parte religiosa y otras prácticas (que por motivos de extensión no desarrollamos), conforman la <intraestructura indígena>. Como espacio sociogeográfico la Comunidad de Ustheje sirve como punto de reproducción cultural y es ella, la que genera la educación para sus sujetos. En términos estrictos, indica Valiñas C.¹⁷³, la educación indígena es: la que se reproduce en las interacciones e intercambios que se dan en las comunidades indígenas. Ésta es la educación que Durkheim señala como “la acción ejercida por las generaciones

¹⁷¹ Pozas, R. Op. cit. pág. 158.

¹⁷² La integración y función de los Comités en el espacio Escolar será abordada con mayor detalle en el capítulo III.

¹⁷³ Valiñas C., L. La escuela en el medio indígena debería monolingüe y universal. Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM.

adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; (y que) tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”¹⁷⁴. Como tal es la Comunidad el espacio donde se genera la Educación indígena que tiene su papel como reproductora y transmisora de la cultura Hñähñu, sin olvidar que también y sobre todo como unidad social se transforma incesantemente de acuerdo a los procesos sociohistóricos que viven sus sujetos.

Por tanto, la Comunidad como espacio histórico sociocultural donde los procesos enseñanza-aprendizaje, entendidos estos como procesos de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas al aprendizaje, donde la transmisión oral del conocimiento es la piedra de toque para la reproducción cultural Hñähñu. Siendo el trabajo comunitario y la solidaridad; la interrelación específica que genera en los sujetos este tipo de educación.

El papel educador de las Comunidades indígenas, ha sido fuertemente rechazado y considerado inexistente, o cuando mucho, como en determinados marcos conceptuales pedagógicos como “educación informal” término definido en 1968 por Coombs en su libro “La crisis mundial de la educación” y reformulado 1985 en “El panorama de los años ochenta” donde entiende a la educación informal como “el aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día (...) es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y de responder al grueso del aprendizaje total que cualquiera adquiere en un periodo de vida, incluyendo a la gente con muchos años de escolaridad formal”¹⁷⁵. Desde entonces Gutiérrez Nieto nos dice que “la educación informal suele interpretarse como un proceso poco deliberado y poco consiente que se produce frecuentemente de forma accidental; con el común denominador de tratarse en líneas generales, de un espacio extraordinariamente heterogéneo y disperso”¹⁷⁶.

Sin embargo, el aprendizaje del bagaje cultural de su comunidad no es propiamente un “intercambio espontáneo” con el mundo natural y cultural en el que vive y participa el sujeto. Para una serie de autores como Contreras Domingo, Keneller, Eggleston, el proceso de asimilación de cultura no se realiza en forma espontánea en su totalidad, “el niño absorbe su cultura de las incontables experiencias de la vida diaria, tal asimilación informal no puede garantizar que asimile precisamente aquellos elementos de la cultura que la sociedad cree que sus miembros han de poseer, para ser capaces de perpetuarla y renovarla. Todas las sociedades, por lo tanto,

¹⁷⁴ Durkheim, E. Educación como socialización. Salamanca, Ed., Sígueme, 1976.

¹⁷⁵ Coombs, Ph. La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales, Santillana, Madrid, 1986, pág. 24.

¹⁷⁶ Cándido Gutiérrez N. Educación informal y cultura escolar: una reflexión desde la interconexión teoría- praxis. Universidad de Cádiz. s-f, s-n.

supervisan la educación de sus miembros. En algún momento de la niñez todos son educados de modo formal, aunque no necesariamente en una escuela”¹⁷⁷

La educación indígena se encuentra así en el problema de las legitimidades de sus conocimientos, de sus procesos enseñanza-aprendizaje y en la raíz de todo de su propia cultura. Frente a cultura del Estado-nación y a la Escuela como institución.

De esta manera el currículum caracterizado “como el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje”¹⁷⁸ según lo expresa Beauchamp (1981), toma una principal importancia, si consideramos que el “conjunto de contenidos culturales” lo define el Estado-nación Mexicano. Y es que, en la Escuela intercultural bilingüe, se ha efectuado una división importantísima entre quién propone la educación y quien la recibe. En esta división el Estado-nación mexicano impone los Contenidos Interculturales, y aún mismo define que Escuela es Bilingüe o no. Para los Pueblos Indios ha quedado el papel de la aceptación de la imposición de la violencia.

En ésta imposición violenta de contenidos culturales o “formas simbólicas”¹⁷⁹, del Estado-nación mexicano, la Escritura en lengua Hñähñu, funge como ente legitimador de estas imposiciones. Y es que se ha dado por sentado, que todo “contenido cultural” por el sólo hecho de estar escrito en Hñähñu sufre una transmutación de “significados” a la cultura Hñähñu. Y que la Interculturalidad en el aula debe de remitir a la cultura Hñähñu solamente a las leyendas, participación del niño en el hogar, al trabajo tradicional, a la Comunidad como ente estático¹⁸⁰. En cambio buena parte de los libros de Texto en lengua Hñähñu se encargan de hacer aparecer la Escuela como única instancia educativa válida y a las relaciones económicas y sociales capitalistas como una acción propia “natural” de la Cultura Hñähñu, acción ahistórica y por lo tanto intransformable, (ver Relación sujeto-escuela; Hñu hmunts’i-ra ngunsadi (pág. 70), Ra ngunsadi mahyononi (76-82), etc. Relación económica; Ra nana ra Xuua (136-143).)¹⁸¹.

Poco habremos de distinguir entre un Libro de Texto en Español y entre uno Hñähñu, cuando los contenidos culturales de estos últimos se presentan como un calco de la cultura del Estado-nación mexicano. Todo ello justificado desde la “Interculturalidad y el conocimiento científico”. Y esto no puede ser de otra forma al ser, el Estado-nación mexicano, el productor de la currícula, a decir de Bourdieu “La Acción Pedagógica cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha Acción pedagógica se ejerce contribuye, al reproducir la

¹⁷⁷ Kneller. G.F. Introducción a la antropología educacional, Buenos Aires, Paidós, 1974. en Domínguez Contreras. Op cit. pág. 25.

¹⁷⁸ Beauchamp, G. A. Op. cit. pág. 178

¹⁷⁹ Thompson, J.B. Ideología y cultura moderna, op. cit.

¹⁸⁰ Ejemplo de esto son los temas del Libro de Texto Hñähñu, Lengua de texto hñahñu, Hidalgo, Segundo ciclo, SEP-DGEI 1993, Temas: Ya b’efi n’a ra m’ui (pág 16-17). Ya mfats’i ya ñahñu (206-207). Yoho hmunts’i, ra hnini (38-39). Ra m’ui (22-23)

¹⁸¹ Libro de Texto Hñähñu, Lengua de texto hñahñu, Hidalgo, Segundo ciclo, SEP-DGEI 1993.

arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural)".¹⁸²

Como podemos distinguir el conflicto de legitimidades culturales, lejos de resolverse en la Interculturalidad se transforma en un campo de dominación hegemónica de la Cultura del Estado-nación. Estructura del Estado-nación mexicano e Infraestructura del Pueblo Indio Hñähñu se confrontan en la arena de la Educación Indígena de las Cominidades y la Educación escolar.

Como tal, la actual investigación se realizo en la Escuela multigrado "El nigromante"¹⁸³ ubicada en la comunidad de Ustheje.

¹⁸² Bourdie P. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema enseñanza, Barcelona, Ed. Laia, 1977. en Series Antológicas. El debate social entorno a la educación. Coop. Gómez Villanueva, José y Hernández Guerrero Alfonso. UNAM-ENEP-Acatlán. 1995, pág 232.

¹⁸³ Ubicada en lo alto de las barrancas, camino Puerto Dexthi-Ustheje. La escuela se encuentra en un amplio terreno cercado por malla metálica, que al día de hoy cuenta con tres edificaciones (todas construcciones de concreto), en el primer conjunto se ubica la biblioteca y la dirección escolar. La biblioteca cuenta con un número de publicaciones que sobrepasan los 100 títulos, proveniente de libros de lectura de la SEP, DGEI, y CONAFE, sin embargo la publicación de libros en lengua hñähñu no alcanza ni siquiera la docena de títulos. La dirección por otro lado resguarda una computadora entregada por la SEP. Continuo a éste espacio, la segunda edificación tiene como uso el salón de clases. El salón de clases es un amplio espacio iluminado y ventilado, el material mobiliario lo componen mesabancos individuales, un escritorio, un pizarrón, una televisión, y más recientemente un exhibidor de libros. La tercera edificación por último tiene las funciones de bodega, y a un costado del mismo se encuentran dos baños, respectivamente para niñas y niños, que dado la falta de agua pocas veces esta en funciones. La escuela también cuenta con una cancha de básquetbol, asentada en una amplia plancha de concreto, con dos reflectores que le brindan iluminación, en ella produce el espacio de recreación de los niños, las ceremonias cívicas, y algunos eventos sociales.

El profesor de la Escuela Multigrado "El nigromante" cuenta con 26 años de experiencia laboral, es indígena, hablante materno de la lengua Hñähñu y es egresado de la extinta Escuela Normal Rural del Mexe, dado que pertenece a una comunidad vecina a Ustheje (Dexthi San Juanico), se le ha asignado como maestro titular desde hace 5 años. Al adscribirse a la escuela multigrado es el único profesor de la escuela atendiendo los seis grados escolares. Cuenta con la incorporación a carrera magisterial.

Los niños que asisten a la escuela pertenecen a la comunidad de Ustheje, las edades de los escolares que registra la escuela, inicia de los seis años hasta los 15 o 16, teniendo como característica en todos los alumnos el hñähñu como lengua materna, a la par del uso del español. Dado el amplio rango de edad de ciclos a atender, se ha dividido a los estudiantes en dos horarios, primero atiende a los niños más pequeños 1° a 3° los días lunes, martes, miércoles y jueves de 9:00am a 1:00pm y a los mayores 1:00 pm a 5:00 pm, los días viernes asisten todos de 9:00am a 1:00pm. Durante el transcurso de la semana se imparten las materias de: matemáticas, español, conocimiento del medio. Teniendo la escritura en lengua hñähñu un día especial para aprenderse, que es generalmente el Jueves. Encontramos entonces que desde la conformación de las materias y contenidos educativos la lengua indígena (y la escritura en particular) conforma un ente separado del quehacer educativo diario.

La comunidad de Ustheje, cuenta además con un preescolar que en estos momentos (2008) dada su poca población, 6 niños, esta a cargo del CONAFE indígena, que mediante un promotor atiende a este grupo. En lo que respecta a la educación primaria se encuentra a cargo de la SEP en la modalidad Escuelas Multigrado, manteniendo una población de 15 alumnos y un profesor perteneciente a la comunidad vecina de Dexthi.

Para poder asistir a la secundaria es necesario salir de Ustheje, para ello se cuentan con dos alternativas una Secundaria Técnica ubicada en Orizabita que implica un camino de 5 kilómetros aproximadamente, o en todo caso una Telesecundaria (que ha sido la actual opción 5 niños asisten) ubicada en Dexthi que esta aproximadamente a 3 Kilómetros de Ustheje. En caso de acceder a un nivel bachiller, se tiene que

2.2 Modelo pedagógico de la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en la escuela multigrado “El Nigromante”

“Dentro del ámbito escolar la presencia y el uso de la lengua escrita es constante; por eso suele calificarse a la escuela como representante de la “ cultura letrada”(literate culture), con todas las connotaciones que suelen asociársele al término. Antes de aceptar esta caracterización sin embargo es importante reconstruir, a partir de la cotidianidad escolar, lo que sucede con la lengua escrita en este contexto particular”.

Rockwell Elsi.

En el capítulo I, hemos hecho una recapitulación del modelo pedagógico sobre el cual se finca construcción de la lengua escrita Hñähñu, en términos teóricos. Esto nos proporcionara las bases para el análisis de la actividad de dicho modelo en el momento teórico-práctico de la alfabetización en la Escuela Intercultural Bilingüe “El Nigromante”. Para ello partiremos de la siguiente tesis; El modelo pedagógico en la escuela El Nigromante Ustheje manifiesta la imposición cultural del Estado-nación mexicano legitimada en una falsa acción intercultural y bilingüe; que vincula a la escritura Hñähñu a sus fines de invasión cultural.

Desentrañado el modelo pedagógico constructivista en el capítulo I, hemos descrito que este modelo pedagógico se forma dentro de una realidad, compuesta por múltiples actores que podemos jerarquizar de acuerdo con el nivel teórico-práctico que llevan acabo dentro del proceso educativo.

Encontramos en un primer nivel a los actores que marcan las directrices de un modelo; de los cuales hemos dado ya una descripción a lo largo del capítulo I. Y que los hemos encontrado en una amplia interrelación con las relaciones económicas que hoy se dan en el mundo bajo el concepto de globalización. Estos actores de primera línea se encuentran al mando la SEP y demás Direcciones educativas como la DGEI.

Un segundo nivel de ejecución lo encontramos en los mandos medios educativos, que se relacionan con la burocracia que sirve de nexo entre las directrices y políticas educativas, y las demandas de la base. Este segundo plano es conformado por jefes regionales, inspectores, líderes sindicales, directivos, que buscan que las directrices que se pretende que se lleven a la práctica, tengan los menores obstáculos.

En un tercer nivel encontramos que nuestros actores inmediatos son los maestros y los alumnos, mediatizados por instrumentos que son dos de tipos; los materiales o concretos que se difunden a partir del material didáctico propio para el proceso enseñanza-aprendizaje, (como libros para el maestro y de texto); y los discursivos

asistir a Ixmiquilpan o al municipio de Tasquillo (actualmente solo hay 2 estudiantes que asisten al bachillerato de Tasquillo).

que son las formas en como se entiende la relación enseñanza-aprendizaje (método constructivista dentro de una educación intercultural bilingüe)¹⁸⁴.

De tal manera que al analizar un modelo pedagógico debemos de ser claros en descripción de las acciones de los sujetos, pero sin olvidar nunca las matrices teóricas, políticas e históricas que dan sustento a esas prácticas. Por eso la iniciar la descripción del modelo pedagógico de la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en la escuela multigrado “El Nigromante”, no analizamos simplemente a un profesor en su práctica educativa diaria, sino un conglomerado de acciones, que se interrelacionan dentro y fuera del aula, como indica Rockwell (1984) “la tarea no es sencilla ya que es posible abordar el uso de la lengua escrita desde muy diferentes perspectivas, la lengua escrita está implicada en muchos procesos que se dan en la escuela, como son la transmisión, la socialización, la reproducción, la destrucción o resistencia cultural, etc. dentro de cada proceso sucede algo distinto con la lengua escrita y por lo tanto es necesario analizarla de manera diferente. Sólo una visión integrada, imposible de elaborar actualmente, podría dar sentido de la escuela en el contexto escolar”¹⁸⁵.

Al realizar el análisis del modelo pedagógico de enseñanza de la lengua escrita Hñähñu, optamos por la técnica de Análisis de discurso de Thompsom¹⁸⁶ (1984), buscando con ello las implicaciones ideológicas de la intervención pedagógica en el proceso de alfabetización y post-alfabetización. Análisis que se centra en la apropiación en el uso de la lectura y escritura Hñähñu, como proceso de construcción de conocimiento en la escuela.

La técnica de Análisis de discurso, nace de la necesidad de estudiar los contenidos de los distintos tipos de comunicación que se dan entre los sujetos (sea oral o escrita), sus fundamentos epistemológicos provienen de la lingüística y, del análisis ideológico que enfatizan la interrelación entre discurso y sociedad. Autores como O. Reboul (1980) y J. B. Thompson (1984), Hamel (2001), presentan esta técnica, como un análisis de la manifestación de la ideología en el lenguaje. Dos premisas resaltan el propuesta de Reboul la primera sustenta que “1) uno no habla como quiere, es decir, que más allá de los límites impuestos por la sintaxis propia de cada lengua existen límites impuestos al lenguaje por rasgos propios a cada sociedad y dentro de ella a cada grupo y 2) que uno no dice lo que quiere, es decir, que cualquier ideología determina no sólo nuestra forma de hablar sino el significado mismo de nuestras palabras”¹⁸⁷.

¹⁸⁴ Esta división la hacemos con meros fines descriptivos ya que en la realidad, los instrumentos o herramientas concretas y discursivas se contienen en sí mismas unas a las otras.

¹⁸⁵ Rockwell E. Los usos escolares de la lengua escrita, en Ferreiro, E. y Gómez Palacio. coop. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, México, 1984, pág. 286.

¹⁸⁶ Thompson. J. B. Studies in theory of ideology, Cambridge, Polity Press, 1984. Citado en De la Garza Toledo. Coord. Op Cit.

¹⁸⁷ Reboul, O. Langage et ideologie, París, Presses Universitaires de France. Citado en De la Garza Toledo, E. Coord. Hacia una metodología de la reconstrucción. Antologías para la actualización de los profesores de licenciatura. UNAM-Porrúa. 1988. Pág. 123

La ideología entendida así, conforma un contexto particular de palabras que le dan su verdadero sentido. En la lengua subcódigos o códigos específicos se superponen al código formal de una lengua. La lengua en sí no es ideológica; lo es, el uso y fin que sufre.

Para Thompson “la ideología tiene que ver con el lenguaje porque este es el principal medio de significación”¹⁸⁸, claramente la “significación” se convierte en el concepto clave, con base a él se van construyendo diferentes niveles de análisis del discurso. “Un primer nivel de la significación da sentido a lo social: toda práctica social es una práctica significativa, portadora de sentido y estructuradora de lo real. Esta significación está inmersa en un proceso de relaciones sociales históricas en las cuales se producen y reproducen significados, se construye y clasifica la realidad y donde lo político juega un papel fundamental como nudo articulador de sentidos, configurando así principios de identidad, cohesión o conflicto”¹⁸⁹. Para Thompson no basta con un análisis del discurso sino también es necesario un análisis social que une lo individual con lo social.

Tres dimensiones surgen del nivel social: a) el de la acción, por medio del cual los agentes intervienen en el mundo social, en el aspecto político como la capacidad de obtener los propios intereses, b) lo institucional conformado por una red de relaciones sociales que permite a ciertos agentes tomar decisiones y, c) las condiciones estructurales que restringen las acciones de los agentes.

A partir de las tres dimensiones Thompson estudia la ideología como el significado que sustenta las relaciones de dominación. De aquí partirá a un segundo nivel de análisis que es el “discurso”.

“El discurso consiste en construcciones lingüísticas que presentan una estructura articulada”¹⁹⁰. Para Thompson en este segundo nivel resulta clave determinar los puntos de articulación que permiten contextualizar el discurso como práctica significativa inserta en ciertas relaciones de poder. Analizando las circunstancias en que interviene o modifica un proyecto social. “De esta manera, además de consideraciones técnicas sobre qué entender por texto, o sobre el uso de ciertos recursos de carácter lingüístico que dan cuenta de la especificidad del discurso en tanto texto oral o escrito (...) este autor pone especial énfasis en los que él denomina <referencia dual>(split reference). Este nuevo concepto ordenador contiene una especificación del principio de movilización de sentido característico de las ideologías y de la polisemia inserta en el concepto mismo de la significación como construcción de sentido”¹⁹¹.

Un último y tercer nivel que es el del conocimiento, nos refiere a la “interpretación”. Este nivel constituye la herramienta para la explicitación de las ideologías y en una

¹⁸⁸ Thompson. J. B. Studies in theory of ideology. Op Cit. pág. 139.

¹⁸⁹ Ob. cit. De la Garza Toledo, E. pág. 139.

¹⁹⁰ Idem. pág. 139.

¹⁹¹ Idem. pág. 139.

articulación del discurso, en el de la totalidad social. Por ello cumple dos funciones: a) articular una totalidad teórica, b) integrar conocimiento y práctica a través de la crítica y la autorreflexión. Finalmente Thompson ofrece dos niveles para analizar la significación y el poder. El nivel Frástico y el Trasfástico.

En el primer nivel (Frástico) se propone un tipo de nivel sintáctico que pueda mostrar como ciertos elementos lingüísticos han contribuido a reificación de ciertos significados. El nivel Trasfástico propone la utilización de la narración y la argumentación de ciertos discursos al buscar mantener relaciones de dominación y presentarlas como legítimas. Ambas técnicas buscan demostrar los mecanismos por los cuales opera la ideología, lo que Thompson considera mecanismos de legitimación, disimulación y reificación.

Aunado a estos dos autores, Hamel (2001) se ha preocupado por la reconstrucción del currículo en el salón de clases, en la escuela intercultural bilingüe, "Pocas veces, tanto en la planificación como en la formación, la atención se centra en el micro-nivel del salón de clase para analizar de qué manera se aplica y se construye un currículo *de facto* entre la interacción maestros y alumnos. Esta mirada intensa y detallada es importante, sin embargo, porque representa la única para evaluar, por un lado las definiciones curriculares, los métodos y materiales."¹⁹². Hamel introduce tres categorías básicas provenientes de las investigaciones socio- y psicolingüísticas para analizar los niveles de estructuración del discurso. 1) Las estructuras lingüísticas de cada lengua. Los alfabetos, las gramáticas (prescriptivas y pedagógicas) y los vocabularios, 2) Las estructuras discursivas. Formas de interacción verbal orales y escritas entre maestros y alumnos y en la comunicación bilingüe que obedecen a reglas conversacionales; las estructuras argumentativas y narrativas; la estructura narrativa de los métodos enseñanza y aprendizaje., 3) Los modelos y esquemas culturales que orientan la acción de los sujetos. La organización cognitiva y procesual; los saberes, las tecnologías de cada sociedad.

Podemos concluir que como instrumento el análisis de discurso no recolecta datos, sino construye datos. La técnica en cuestión aparece como una más de las mediaciones entre el dato y la realidad. También debemos señalar que el dato construido es siempre un dato mediado. Por ello siguiendo Rockwell E., trataremos de construir el dato de "apropiación de la escritura" mismo que se define en términos sociales y no individuales, "Por una parte nos interesa distinguir la apropiación de la transmisión escolar, al concebirlo como un proceso en el que se reconoce a un sujeto activo que organiza su propio aprendizaje. Pero al definir la apropiación en términos sociales nos interesa reconstruir, no el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino las relaciones y prácticas institucionales, cotidianas, a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir"¹⁹³

¹⁹² Hamel Rainer, E. Políticas de lenguaje y educación en México. México, UAM., s-f, s-n.

¹⁹³ Rockweel E. Idem, pág, 297.

Hablar del modelo pedagógico de la construcción de la lengua escrita hñähñu implica hacer referencia al proceso enseñanza-aprendizaje en la relación maestro-alumno mediada por el contenido curricular. En el proceso enseñanza-aprendizaje ambos despliegan determinadas acciones entorno al contenido curricular en términos de uso y apropiación conceptual.

Para la teoría constructivista el maestro desarrolla una apropiación del contenido, en este caso el sistema de escritura. Lo que requiere que el maestro conozca la relación que éste sistema guarda, con el sistema de la lengua; reglas que comparte y características particulares de éste sistema de representación.

En relación al alumno su actividad corresponde a la construcción de su propio conocimiento a través de una actividad autoestructurante, que requiere comprender los elementos y las relaciones del sistema de escritura en diferentes situaciones de comunicación. “En consecuencia, respetar y favorecer dicha actividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos de propiciar en el alumno la autonomía para organizar y estructurar sus acciones, se convierte en factor prioritario de la intervención pedagógica”¹⁹⁴

El proceso didáctico que caracteriza a la enseñanza del sistema de escritura, en el marco de la teoría constructivista, “tiene como principio del proceso enseñanza-aprendizaje la consideración de la tarea planteada, en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno, y este principio ubica al maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto”¹⁹⁵

De acuerdo con la teoría constructivista, la práctica del maestro se caracteriza por el diseño y la organización de situaciones didácticas. Cada situación didáctica se construye acorde al conocimiento del maestro sobre el método, el contenido, las etapas o estadios cognitivos de sus alumnos y el contexto social. Estas situaciones al interrelacionarse han de convertirse en situaciones de aprendizaje.

La construcción de una situación didáctica a una situación de aprendizaje, se desarrolla acorde a las características cognitivas de cada alumno, de modo que estos construyen en distintos “tiempos” el aprendizaje. Lo que implica que el maestro constantemente tome decisiones pedagógicas para incidir en el proceso de apropiación de la lengua escrita en los alumnos, asumiendo la función de nexo entre el sujeto-objeto, “proceso que Bruner denomina *andamiaje*, y que consiste en la identificación de las zonas de desarrollo descritas por Vigotsky. De acuerdo con Bruner el maestro proporciona un andamiaje a las actuaciones del alumno para llevarlo a la zona de desarrollo próximo. En tal zona, la intervención pedagógica determina los niveles de ayuda en la tarea intelectual del alumno, al ser paralela a su actividad autoestructurante”¹⁹⁶

¹⁹⁴ Gómez Palacio, M. Et. al. El niño y sus primeros años en la escuela, (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1997, pág. 136.

¹⁹⁵ Gómez Palacio, M. Idem, pág. 137.

¹⁹⁶ Gómez Palacio, M. Idem, pág. 138.

La intervención pedagógica en la alfabetización desde el constructivismo, finca buena parte de su actividad en el reconocimiento de las zonas de desarrollo real en los alumnos, producto de la reflexión metalingüística (semántica, fonológica y sintáctica), que los alumnos van construyendo en relación a la lengua oral y al propio sistema de escritura, que conducirán al maestro a elegir los ejercicios y actividades que favorezcan el acercamiento a la zona de desarrollo próximo o zona de estructuración, que paulatinamente construirán el proceso de alfabetización en sus características y reglas (principios de reconocimiento de grafías convencionales, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación, peculiaridad de estilo), hasta llegar a representar en forma grafica las expresiones lingüísticas.

Veamos un ejemplo del proceso de la “apropiación de la escritura” en sus principios de reconocimiento de la grafía convencional, valor sonoro convencional, ortografía, en su paso por representar en forma grafica las expresiones lingüísticas.

La señalización tipográfica de las clases será usada siguiendo la propuesta de Lerma Rodríguez¹⁹⁷ que se expresa en la siguiente estructura: La tipografía pretende mostrar tono, volumen , sentido y pausas.

Tipografía:

Aaaa= lenguaje moderado, apacible

Aaaa= lenguaje en tono bajo que apenas se oye

Aaaa= lenguaje en tono bajo que apenas se oye con entonación conciliadora

Aaaa= lenguaje con entonación conciliadora

Aaaa= lenguaje conciliador pero sin dejar de ser contundente

Aaaa= lenguaje efusivo, seguro

AAAA= lenguaje muy efusivo y remarcado, contundente

Aaaa | = palabras entrecortadas dichas con apuro

Aa-aa= tartamudeos

Aa-bb= cambio de una palabra por otra

Aaa...= pausas breves

- - - = pausas largas

Aaaa= tono despectivo

AaAaa= tono de alegría y efusividad con risas

aa-bb-cc= enunciado con pausas breves que remarcan lo que se está diciendo

N= Nombre propio omitido

(bs)= palabra o frase incomprensible

[aaaa]= explicación de alguna frase que tiene sentido pragmático

[...]= se ha omitido información confidencial

M= mujer H= hombre

1ro^o = Primer grado

2do^o= Segundo grado

3er^o = Tercer grado

¹⁹⁷ Lerma Rodríguez , E. Venado de dos cabezas: Políticas del lenguaje en las comunidades Yaquis, Tesis de Maestría, UNAM, México, 2007.

4to° = Cuarto grado

5to° = Quinto grado

6to° = Sexto grado

a, b,c = Cuando un hombre o mujeres se encuentran en el mismo ciclo y se requiere su distinción ejemplo, Ha-5to° y Hb-5to°

Queda además aclarar que las clases se organizaron en párrafos o frases, cada una numerada para poder citada en el cuerpo del trabajo. A su vez, las líneas en algunos casos se presentan de manera irregular, estas indican el orden de la conversación, que pudo ser continuo, o que se presentaron arrebatos de palabra o intervenciones que no intervinieron de manera significativa en la continuidad significativa para quien tenía la palabra.

Clase de Español. Tema: Uso de la letra (h)

Párrafo	Participantes	Expresiones
	Observador (O)	Sentado junto al subgrupo de 1er y 2° año.
1	Maestro (M) Sentado tras su escritorio.	Les voy-a-con-tar... un cuento- algo- chiquitito ... cortito...
2	M.	Hortensia y-... i-Hilario... vieron que había fuego y salía humo ... Hilario hizo una señal... de-donde-venía... se acercaron... y vieron unas ramas prendidas ... -huele mucho a humo -... dijo Hortensia... el-el humo había... subido alto...
3		Si se dieron cuenta ... Hay-hay... UNA PALABRA... QUE NO SUENA...
4	Algunos niños(as) de 5° y 6° gritan a coro:	La haaache (h).
5	M.	SI ... empieza hache... cuando- lo- vamos- a- encontrar... es-es MUDO ...
6	M.	Ejemplo... HUMO... Hortensia es MAYÚSCULA... Hilario... huele ---Las palabras... cuando INICIAN llevan Hache ... o.... también va- en- medio...
7	M.	--- A ver... yo busco-la- hache ...
8	Ha-5to°	¡AH! HÑÄHÑU...HUEVO MAESTRO... TAMBIÉN HUEVO...
9	Hb5to°	¡MAPACHE! MAESTRO... TAMBIÉN MA-PA-CHE....
10	O	El maestro acepta con un gesto
11	M.	SÍ... si-LLEVA (luego rectifica)... NO por que es Che... buscamos... todas-las-palabras-que-lleven-Hache... ya sea al-inicio -o- inter-medio ...
12	H-2do°	<i>¿Buscamos en Hñähñu?</i>
13	M.	NO... puro español... No... en Hñähñu no... porque ese tiene su sonido... SÍ SUENA... A-ho-ri-ta-puro español...
14	O	Los alumnos buscan en los libros de texto y enlistan sus palabras

15	Ha-1ro°	Haa-bí-aa... Her-cuu-laa-nou... hue-vooo...
16	Hb-1ro°	Ha-bí-a... Her-cu-la-no... hue-vo...
17	H-2do°	Ha-bí-a... Hercu-laa-noo... hue...
18	M.	¿Quién ya va ha terminar? ...Horita van a leer... frente al grupo.... las palabras que encontraron...
19	M-4to	Hicieron, huevo, hacía, hormiga, Herculano, hombre, hospital, ahorro...
20	Hb5to°	<i>¿Bicho? Maestro---</i>
21	M.	NO... esa lleva Che
22	M.	---Ahora de primero a segundo... van a hacer enunciado... de tercero a sexto... párrafo...
23	O	Varios niños se acercan a consultar al maestro.
24	H-2do°	¿Cómo?
25	M.	Hablar de la palabra--- Ejemplo... huevo... ¿para que sirve el huevo? [en este ejemplo el maestro utiliza la palabra huevo para articular una oración interrogativa, pero no lo explicita]
26	H-2do°	<i>...Para comer...</i>
27	M.	<i>...No... ese es... de gallina.</i>
28	M.	---Por ejemplo... HUMO... El-humo-es-malo... enferma...
29	O	Los niños regresan a sus lugares, ya calificados, uno lee.
30	H-2do°	Harina-huevos-hospital... Adivina [...]. ([...] se acerca)... ---¡DIEZ! - mostrándole el cuaderno.
31	O	El maestro observa a los niños y dice:
32	M.	Cuando termina enunciado... le ponemos... un... PUNTO ...acuérdense...
33	H-2do°	<i>...La harina se hace de atole...</i>
34	Ha-1ro°	El Herculano es gente.
35	Hb-1°	El Herculano es mi tío.
36	O	Una niña se acerca al grupo
37	M-1ro°	El Herculano es mi primo.
38	O	Los niños voltean a ver a la niña
39	H-1ro° H-1ro° H-2do°	¡QUE NO... NOS COPIE!
40	M.	<i>El trabajo es individual... ella no copia... porque tiene sus palabras...</i>
41	Ha-1°	¡[...]... NOS... CO-PIO!
42	Hb-2do°	La-hoja-se-ca-iii... Con qué.
43	M.	...Con Ce de casa.
44	M-3ro°	La harina blanca... <i>¿Con Be de burro?</i>
45	M.	Con B... la otra es... U-ve...

46	M-3ro°	<i>Es blanca... ¿Separado?</i>
47	M.	<i>Sí... separado--- hay que separar...</i>
48	Ha-1ro°	MAESTRO --- <i>¿qué puedo poner?</i>
49	M.	<i>La hora es una rueda... Pregunta... ¿Qué hora es Herculano?</i>
50	O.	Otro niño interviene aportando una oración.
51	Ha-5to°	...La hora corre...
52	Ha-1ro°	Herculano es gente... ¡MAESTRO! <i>Gente es con hache (h).</i>
53	M.	<i>No.. gente es con Ge... de gato...</i>

Los problemas de la “apropiación”.

Como podemos vislumbrar los problemas de “apropiación”, en esta clase de Español, que tiene como objetivo una Reflexión sobre la lengua Española, son numerosos. Entre ellos encontramos de acuerdo con Hamel, los siguientes:

En el Nivel gramatical (nivel 1, E. lingüísticas), encontramos una contextualización de una grafía en este caso la (h) a partir de un contexto oral (de un cuento o historia inventada por el Profesor).

Esta contextualización de la grafía (h) a partir de oral, trae consigo grandes dificultades para la reflexión de la lengua escrita en los niños. Ya que la consonante (h) en el castellano o español estándar no representa ningún fonema. Su presencia en la escritura se justifica por razones históricas y etimológicas, en aquellas palabras que en latín se escribían con (f). Ejemplo, palabras como “harto” y “hablar” se escribían “farto” y “fablar”. Esta consideración histórica es importante porque la Escritura en este caso, es presentada como algo primario y preexistente a la oralidad. La escritura, en esta explicación, es la que legisla el fenómeno del habla.

La reflexión del uso de la grafía (h) introduce un nuevo problema sin resolver, la aparición del dígrafo (ch) que representa al Fonema africado /tʃ/. El problema se presenta en la pregunta del niño - ¿Mapache maestro, también mapache?- Párrafo 9. La respuesta del Maestro queda en la mayor ambigüedad. M -No por que es Che (ch) buscamos todas las palabras que lleven Hache (h) ya sea al inicio o **intermedio** ¿?- Párrafo 11.

La Che como normalmente nombramos a esta grafía queda en cuestión, al no explicarse que este dígrafo es una unidad inseparable, y representa otra expresión lingüística.

En el nivel 2 (E. discursivas), encontramos un patrón de enseñanza tradicional. El maestro es el Referente de la reflexión y por él pasan todas las preguntas y respuestas: Párrafo 22- M. Ahora, de primero a segundo, van a hacer enunciado, de

tercero a sexto, párrafo. Varios niños se acercan a consultar al maestro Párrafo 24- ¿Cómo? , el Maestro indica en el Párrafo 25 -(hay que) Hablar de la palabra. Ejemplo, huevo: ¿para que sirve huevo?... Concluida la búsqueda de palabras con Hache se prosigue a su utilización dentro de enunciados. Nuevamente los alumnos encuentran dificultades al tratar de contextualizar las palabras. Este problema de descontextualización trata de ser resuelto a través de los referentes cotidianos como el parentesco ... Párrafos 34,35,37 -El Herculano es gente. El Herculano es mi tío. niña se acerca y dice: El Herculano es mi primo.

Este 2 nivel, muestra además la invasión cultural en su forma más abrupta y sutil al mismo tiempo. Y se expresa precisamente en los lazos de unión que representa el parentesco entre los niños y la conformación de enunciados (trabajo) con base a la cooperación. Misma cooperación que es propia de la Comunidad de Ustheje¹⁹⁸ y que aquí es rota, por algo que se juzga por maestro y alumnos como el trabajo en el aula. Párrafos 39,40,41 –. Que no nos copie. Maestro. El trabajo es individual, ella no copia porque tiene sus palabras. Niño. ¡[...] nos copio!

El 3 nivel (Modelos Culturales). Es otro punto importante, la Comparación y reflexión entre Hñähñu y Español, que no tiene para la escuela ningún momento específico dentro de la Currículum para la comparación y reflexión. – Párrafos 12,13 . ¿Buscamos Hñähñu?- M. No, puro español. No en Hñähñu no porque ese tiene su sonido, sí suena. Ahorita puro español.

Este tipo de interacciones verbales entre maestro y alumno hace recaer la reflexión de la lengua Española indirectamente sobre los sujetos. En este tipo de interacción el español carece de significado social y referencial a los sujetos. Este tipo de alfabetización se convierte en un sistema depositario de palabras a las que hay que memorizar y aprender hasta que años o ciclos escolares después hasta que el sujeto haya descifrado las bases lógicas de un sistema lingüístico diferente al suyo.

Hñähñu. Letra (H)

Párrafo	Participantes	Expresiones
1	O.	El maestro anota en el pizarrón... ha, he hi, ho, hu.
2	M.	Vamos a ver hache , [escribe en el pizarrón H-ja luego señala la silaba ha , que ha escrito y pronuncia]... HAHO [zorra]
3	O.	El maestro comienza ha señalar las siguientes silabas. Los niños proponen.
4	H-2do°	He ... he ... HEHE [toser]
5	M-4to°	(hi..)... Hínä [no]...
6	Ha-1ro°	(hi...)

¹⁹⁸ Como lo hemos analizado en el punto 2.1 de este segundo capítulo. “Características generales de la comunidad de Ustheje y la escuela multigrado El Nigromante”.

7	H-6to°	(ho...) HONI [buscar]
8	Hb-5to°	<i>h_ot</i> ´o [piojoso]
9	M-4to°	HUDI [sentarse]
10	Ha-5to°	huähi [milpa]
11	Ha-1ro°	(hu)...
12	O.	Señaladas todas las silabas el maestro escribe. Ya noya
13	Ha-5to°	¿Qué es noya?
14	M.	Palabras
15	H-2do°	¿Qué.. qué vamos a hacer en Hñähñu?
16	M.	Vamos a buscar PALABRAS
17	H-2do°	<i>¿En el libro?</i>
18	M.	SÍ
	H-1ro°	Yo busco en este
19	M-3ro°	Haho... ¿es... con... qué?
20	M.	CON HACHE
21	M-3ro°	iMaestrol... haho... es... con la hache... la a ... la hache ... la o
22	Ha-5to°	<i>¿Hats´i?</i>
23	M.	Aha [sí]
24	Ha-1ro°	<i>No hay nada con He... maestro...</i>
25	O.	El maestro observa el salón
26	M.	<i>A ver trae Libro Hñähñu... ahí buscamos...</i>
27	O.	El niño se acerca al escritorio, el maestro observa el libro
28	M.	Hoki
29	Hb-1ro°	Yo te digo de la He
30	O.	El niño deja al maestro buscando y se acerca a otro compañero, regresa y anota la palabra con silaba He. Otro niño le señala al maestro
31	Ha-1ro°	<i>Aquí</i> [Señala la palabra en el libro de texto Hñähñu Hay]
32	M.	Ese es... español... dice Hay... en Hñähñu Jai [hai=tierra]
33	Ha-1ro°	<i>¿Entonces?</i>
34	M.	<i>Entonces... no...</i>
35	M.	<i>He´tse</i> (dice mirando a Hb-1ro°)
36	Ha-1ro°	HAY... ES QUE... NO SÉ
37	O.	El niño sigue buscando palabras y anotándolas.
38	M.	Ahora vamos a hacer enunciados
39	Ha-1ro°	Ahora ya vamos a escribir
40	M.	SÍ... yo solo les digo... cuando NO SEPAN UNA LETRA... Lo importante es... que vayan practicando...

41	M-4to°	<i>¿Buxa?</i>
42	M.	<i>Recuerden que ya vimos la cha --- cha, che, chi, cho, chu.</i>
43	M.4to°	<i>¿Con cuál? Con la che</i>
44	M.	No... con equis X--- de Xochimilco

Ejercicio de M-4to°.

ha	he	hi	ho	hu
hapi	heni	hnini	hokä	hutsi
hñakua	hetse	hingi		
hace		hindra		
hanji		hina		

Hapi ra buxa. (Ponle la bolsa)
Ra hnini xähño (La comunidad es bonita)

Los problemas de la “apropiación”.

El problema de la grafía Hache en el aula prosigue, al considerar el maestro a está como continuación lógica de la clase, ahora en Hñähñu.

En el Nivel semántico (nivel 1, E. lingüísticas). El primer problema que nos encontramos es la referencia de una palabra en español que quiere utilizarse como parte del ejercicio de copia de palabras: Párrafos 31,32, 33,34 -Niño se dirige al maestro: -Aquí (señala la palabra en el libro de texto Hñähñu [Hay]), Maestro, -Ese es español, dice: Hay, en Hñähñu sería [Jai]. Niño -¿Entonces?- M. Entonces, no. Parte del problema radica en que en este tipo de ejercicios, no se lee, se copia, el alumno no lee el texto, ni trata de comprender el significado, sino que copia las palabras sin reflexionar sobre su uso dentro de situaciones contextuales.

En el nivel 2 (E. discursivas), encontramos el patrón de enseñanza tradicional, pero en una forma más “relajada” es decir la participación de los alumnos se da desde el primer momento proponiendo palabras. Párrafos 2-9, Maestro -vamos a ver hache, escribe H-ja. Luego escribe -Haho “zorra”, El maestro señala la siguiente palabra. Los niños proponen. Hehe “toser”, Hinä “no”, Honi “buscar”, Hot’o piojoso, Hudi “sentarse”.

Nivel 3 (Modelos Culturales). Aquí encontramos uno de los problemas más comunes para la apropiación de la lengua escrita Hñähñu, que radica en buena parte en que la investigación y elaboración de materiales pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua son casi inexistentes. La reflexión la lengua Hñähñu se aborda desde referencias lingüísticas totalmente distintas. Párrafos 41-44. una niña expresa

-¿Buxa? Mirando al maestro. M. Recuerden que ya vimos la cha..., cha, che, chi, cho, chu. N2. ¿Con cuál? Con la che, M. No, con equis X, de Xochimilco. Ante el cuestionamiento de cómo escribir Buxa “Bolsa” se recurre una singular explicación. Esto es, a partir de una palabra nahuatl, Xochimilco, que en este caso representa al fonema /s/ se explica la adecuada grafía para una sílaba en Hñähñu.

Veamos un último caso en la utilización del Español y el Hñähñu en lengua escrita.

Tema Problemas ambientales

Párrafo	Participante	Expresiones
1	Observador	Sentado junto al escritorio del maestro
2	M.	Bueno... ahora... vamos a formar... GRUPOS DE TRES... pero--- los grandes con los chiquitos también
3	O.	Los niños grandes llaman a los chicos. Genaro ekua [Generito ekua.
4	O.	Al final quedan: Equipo* 1 M-2do°, M-3er°, Ha-5to° . 2 Ma-4to, Ha-1ro°, M-1ro°. 3 Mb-4to, M-6to, Ha-2do° 4 Hb-2do°, Hb-5to°, H-6°, Hb-1ro°
5	M.	Cada uno hace... el tema que quiera de PROBLEMAS AMBIENTALES--- ¿Qué... lo causa?
6	H-6to°	LA BASURA
7	M.	BIEN... ¿CÓMO PODEMOS EVITARLA?
8	Hb-5to°	QUEMÁNDOLA
9	M.	<i>Y díganme... para que yo... les proporcione material</i>
10	Hb-5to°	¿Nosotros escogemos el tema?
11	Ha-5to°	de la contaminación
12	M-4to°	de las plantas
13	O	El maestro sale hacia la biblioteca. En tanto (H-6°, equipo 4) les muestra a sus compañeros su Libro de texto de Ciencias Naturales, hojeando los temas y señalando ilustraciones. Finalmente el maestro entra cargando una serie de libros (todos escritos en español) y les proporciona material.
14	M.	¿Dónde viven?--- ¿ cómo es?---¿qué comen? ... Y luego de ustedes pasan a explicar que entendieron
15	O.	Luego realiza una explicación en Hñähñu que no alcanzo a enten
16	M.	(bs)...La selva América del sur--- ¿qué

		animales viven allí?
17	O.	M-4to° del equipo 2 le enseña el material al maestro que han elegido.
18	M.	Le pones... ¿dónde vive?... ¿cuánto vive?... LA INFORMACIÓN... ¿cuánto come?... Todo eso... luego pasan a leer... anotan en su cuaderno y luego... lo anotan
19	Ma-4to°	¿A dónde lo anotamos?
20	M.	Primero en la libreta y luego en el papel bon
21	O.	Se escuchan los sonsoneos de la copia de textos
22	Ha-5to°	Los changos viven en un país cercano
23	Hb-5to°	<i>El chango [...]... [risas]... vive en ...</i>
24	M.	Ya apuren-ce
25	H-2do°	Uu-no-plan-ta... uu-no planta...
26	Mb-4to°	Coo-mo- pee-cas...
27	H-2do°	Pancha, Pancha, como vitamina C.
28	H-6to°	CÓMO VITAMINA E.
29	M	Ustedes a su equipo
30	Mb-4to°	Numerosas semillas blancas, ee-s muy--- muy... a-rro-ma-ti-co... muu-y ... aro-má-ti-co ... y de saa-bor... y de sabor... fuerte... Guayaba
31	O.	Ma-4to° pide papel bon y escribe “La anaconda”, sin observar del texto escribe un párrafo.
32	Ha-1ro°	La... a-na-con-da
33	O	Ha-5to° escribe mientras M-3ro° carga la libreta y el libro donde tomaron la información y le dicta. En el equipo 4 se dicta.
34	Hb-5to°	El buey... al-miz-cle-ro
35	M	No olviden poner el nombre al papel
36	M	Bien...ahora---El equipo dos nos va ha hablar De la anaconda ---¿SI SABEN CUÁL ES VERDAD?
37	Coro	¡SÍ!
38	M	¡Es una víbora muy grande!
39	Ha-1ro°	Laa-aa-na-con-da... vi-ve- een- bb-bua-bra-sill... es- muu-uy- gu- gg-gra- gran-de... casi di-ez... me-te-tros.
40	M	Como dice su compañero... la ANACONDA ... como sale en la tele... es larga... muy grande... ustedes la vieron... Ahora va el equipo tres
41	M-3er°	<i>la selva es un... eco.. sistema... muyy -im-por-tante... donde viven... gran... va-rie-dad- de plan-tas y</i>

		<i>animales... hay selvas en--- varias partes del mundo... inclu---yen-do... México.</i>
42	M	Como ya hemos visto anteriormente la selva, hay pantera, leopardo, changos... en México hay ya muy poquita en el sur. A continuación el equipo cuatro expone la tundra.
43	Hb-5to ^o	E-el buey -al-miz-cle-ro... vi-ve-en-la...(bs)... tie-ne-uno-u-pe-laje--- que-lo-cu-bre-deeel- frí-O
44	M	Less... recomiendo... que hay... QUE ES-CRI-BIR... BI-EN- LAS-LE-TRAS... para que el que lea... pueda hacerlo bien. Ahora vamos ha hacer un ejercicio de español... en nuestro libro... de texto.
45	Hb-5to ^o	No maestro... mejor hay que poner nombres en Hñähñu
46	H-2do ^o	Si ...mejor en Hñähñu
47	M	Bueno... de 3 ^o a 6 ^o traducción de texto... español a Hñähñu
48	Hb-1rp ^o	<i>Cómo se llama toro en Hñähñu</i>
49	M	Doro, se dice
50	Hb-1ro ^o	Y gato montes
51	M.	mixi Tuni
52	Hb-1ro ^o	Chivo
53	M.	Ra mey´o
54	M-3ro ^o	Sapo
55	M. 1ro ^o	Ardilla
56	M.	Mina
57	M. 1ro ^o	La eme, la i, la ene, la a. Nada más cuatro letras.
58	M. 1ro ^o	Jirafa
59	Ha. 1ro ^o	Conejo, ¿cómo se dice?
60	M.	Ra jua
61	Ha. 1ro ^o	¿Y el zorro?
62	M	Ra haho,
63	M. 1ro ^o	<i>Para que diga haho</i>
64	M	con hache
65	Ha. 1ro ^o	<i>¿Y coyote?</i>
66	M.	Min-yo . Pato, Badu.
67	Ha. 1ro ^o	MAESTRO--- ¿cómo dibujo una ardilla?
68	M	Con la cola peludita... a poco no has visto nunca una ardilla.
69	O	Ha-5to ^o consulta un libro y encuentra una ilustración de una ardilla, se acerca al compañero que había preguntado y se la muestra.

Al final de los niños han dibujado entre 7 y 10 animales en su cuaderno con los nombres en Hñähñu a un lado del dibujo. La traducción de párrafos no fue hecha, por ningún niño.

Los problemas de una lengua “apropiada”.

El tema Problemas ambientales resume una serie de contingencias que hemos señalado ya en “la reflexión sobre la lengua” tanto en Español como en Hñähñu, la apropiación de la escritura en una y otra lengua presenta serios problemas, debido a la falta de un verdadero posicionamiento Intercultural y Bilingüe.

El tema Problemas ambientales sin embargo nos deja ver más palpablemente ese otro nivel que hemos señalado continuamente, la “significación”. Esta “significación” de los hechos sociales y naturales desde el español, que no sólo ejercen la construcción de conocimiento del aula, sino que como hemos dicho ejercen una construcción socio-cultural de los valores del Estado-nación que para la cultura Hñähñu expresada en la comunidad de Ustheje, se ejerce desde un currículum falsamente intercultural y bilingüe.

En el nivel semántico (nivel 1, E. lingüísticas). El primer problema que nos encontramos es la construcción del conocimiento que se ejerce desde un primer lugar y únicamente en español. Párrafo 13-El maestro sale hacia la biblioteca. En tanto [...] (equipo 4) les muestra a sus compañeros su Libro de texto de Ciencias Naturales, hojeando los temas y señalando ilustraciones. El maestro finalmente entra cargando una serie de libros (todos escritos en español) y les proporciona el material. Los niños se acercan y empiezan a reconocer los libros.

Cada uno de los temas elegidos están desde el primer momento condicionados a articularse dentro de la lengua oral y escrita en español.

En el nivel 2 (E. discursivas), encontramos nuevamente el patrón de enseñanza tradicional, pero esta vez se expresa una “resistencia” en la participación de los alumnos al proponer realizar el ejercicio en Hñähñu en lugar que en Español: Párrafos 44-47 Conformados los equipos el Maestro indica. -Cada uno hace el tema que quiera de Problemas ambientales (...) ¿Nosotros escogemos el tema? (...) M. - Ahora vamos a hacer un ejercicio de español en nuestro libro de texto. Niños le piden al maestro mejor escribir los nombres en Hñähñu. M. -Bueno, de 3º a 6º traducción de texto español a Hñähñu.

Este tipo de “resistencias” han sido analizadas ampliamente por Giroux H. (1997), MacRobbie A. (1980), McLaren P. (1980)¹⁹⁹. Si bien la resistencia dice Giroux H. es como tal, “siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan las escuelas en general.”²⁰⁰ Este tipo de diferencias dentro de la estructura discursiva entre

¹⁹⁹ Giroux, H. Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI, México, 1997.

²⁰⁰ Idem. pág. 141.

currículo-maestro-alumno representa un importante foco de análisis. La “resistencia” aquí señalada radica en la necesidad de los alumnos Hñähñus por **producir** en su propia lengua y a partir de sus referentes, la construcción de conocimiento. Es esta petición y demanda que nace por significar al “mundo” a través de su lengua.

El nivel 3 (Modelos Culturales), abría que cuestionarlo en el sentido más amplio de la praxis educativa, los objetivos y fines que el sistema Intercultural Bilingüe mexicano señala en ningún momento se llevan a la práctica educativa. Nuevamente la investigación y elaboración de materiales pertinentes para la enseñanza-aprendizaje en la lengua Hñähñu son inexistentes. La reflexión la lengua Hñähñu se aborda en forma parcial o nula. Párrafo 13. El maestro finalmente entra cargando una serie de libros (todos escritos en español) y les proporciona el material-. Al final de los niños han dibujado entre 7 y 10 animales en su cuaderno con los nombres en Hñähñu a un lado del dibujo. La traducción de párrafos no fue hecha, por ningún niño.

Los anteriores datos nos hacen expresar varias cuestiones, ¿Qué señalan los tres niveles de estructuración del discurso que hemos seguido de acuerdo a Hamel? ¿Qué sujeciones trae la construcción del currículo por parte del Estado-Nación mexicana y la primacía de la lengua española atendiendo a Reboul? ¿Cómo se integran el poder y las significaciones construidas en la escuela, con la ideología, según Thompson?

Hemos subrayado que la técnica de Análisis de discurso, enfatiza la interrelación entre discurso y sociedad, como un análisis de la manifestación de la ideología en el lenguaje. Para Thompson la “significación” es el concepto clave, de los diferentes niveles de análisis del discurso. En especial la “significación” piensa Thompson está inmersa en “un proceso de relaciones sociales históricas en las cuales se producen y reproducen significados, se construye y clasifica la realidad y donde lo político juega un papel fundamental como nudo articulador de sentidos, configurando así principios de identidad, cohesión o conflicto”²⁰¹.

Reboul se manifiesta de manera similar al considerar que “<uno no habla como quiere> y <que uno no dice lo que quiere>, es decir, que cualquier ideología determina no sólo nuestra forma de hablar sino el significado mismo de nuestras palabras”²⁰². Thompson y Reboul encuentran que la ideología esta ligada al lenguaje porque este es el principal medio de significación.

En la escuela multigrado “El Nigromante” ubicada en la Comunidad de Ustheje, hemos construido un dato para entender la “apropiación de la escritura” distinguiendo la “apropiación” como “un proceso en el que se reconoce a un sujeto activo que organiza su propio aprendizaje, en términos sociales en sus relaciones y prácticas institucionales, cotidianas, a través de las cuales los alumnos se encuentran con y

²⁰¹ De la Garza Toledo, E. *Coor. Op Cit.* pág. 139.

²⁰² Reboul, O. *Langage et ideologie*, París, Presses Universitaires de France. Citado en De la Garza Toledo, E. *Coor. Hacia una metodología de la reconstrucción.* Pág. 123

hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir”²⁰³. La apropiación de la lengua Hñähñu (oral y escrita) como parte primordial de la educación Intercultural Bilingüe, se ha convertido en nuestro foco de análisis. Para lograr esto, hemos entrado al micro-nivel del salón de clase para analizar de qué manera se aplica y se construye un currículo *de facto* entre la interacción maestros y alumnos, siguiendo las aportaciones de Hamel (2001) ²⁰⁴.

Hemos encontrado a través de nuestra construcción de datos, que un sistema educativo que se autodefine como Intercultural y Bilingüe, como lo es, la escuela para los indígenas Hñähñus, misma que promueve el Estado-nación mexicano, tanto en su currículum formal como en el construido de facto en el salón de clase, la lengua en Español sea oral o escrita, y la cultura del Estado-nación, siguen siendo hegemónicas en la praxis educativa. La invasión cultural es una acción que se lleva día a día, en la EIB.

Para sustentar lo anterior habremos de regresar a las tres categorías que Hamel indica para analizar los niveles de estructuración del discurso.

1) Las estructuras lingüísticas de cada lengua. Los alfabetos, las gramáticas (prescriptivas y pedagógicas) y los vocabularios. En esta primera estructura hemos encontrado un carente acercamiento antropológico, sociológico, lingüístico y pedagógico en la conformación educativa que señalaría un sistema Bilingüe. Es cierto que el análisis de la lengua Hñähñu dentro del sistema educativo, se ha enfocado a la creación de alfabetos, gramáticas y vocabularios. Sin embargo poco se ha propuesto para trabar en el aula en el reconocimiento de los diferentes grados de bilingüismo o monolingüismo que presentan los sujetos ya sea en lengua Hñähñu o Español. Se ha olvidado el estudio antropológico, sociológico, lingüístico y pedagógico, que significa la construcción de una escritura en una cultura primordialmente oral. La reflexión sobre la lengua escrita y oral en su función social. Ha hecho falta la planeación e investigación de variantes dialectales en la utilización de la escritura.

2) Las estructuras discursivas. Formas de interacción verbal orales y escritas entre maestros y alumnos y en la comunicación bilingüe que obedecen a reglas conversacionales; las estructuras argumentativas y narrativas; la estructura narrativa de los métodos enseñanza y aprendizaje. En nuestro dato la dimensión Bilingüe Intercultural se articulan en esta estructura con el modelo pedagógico constructivista. Para Thompson el discurso resulta clave para determinar los puntos de articulación que permiten contextualizar el discurso como práctica significativa inserta en ciertas relaciones de poder.

Es aquí donde la Interculturalidad y Bilingüismo han sido resignificadas en el modelo constructivista. La interacción currículum-maestro-alumno expresa ésta resignificación. El constructivismo como Tadeo da Silva señala, ha querido tomar el estandarte del progreso social y pedagógico, “Parte del predominio actual del

²⁰³ Rockweel Elise. Idem, pág, 297.

²⁰⁴ Hamel Rainer, E. Políticas de lenguaje y educación en México. México, UAM., s-f, s-n.

constructivismo se debe a su doble promesa. Por una parte aparece como una teoría educativa progresista, que satisface, por tanto, los criterios políticos exigidos por personas que, en general, se clasifican como de “izquierda”. Por otra, el constructivismo brinda una orientación relativamente clara para la práctica pedagógica, además de tener como base una teoría del aprendizaje y del desarrollo humano que cuenta con un importante prestigio científico²⁰⁵. Esta doble promesa busca establecer una nueva relación en la praxis educativa donde el maestro no es ya el foco central en el aula, sino que para el constructivismo lo es el alumno con su relación al objeto.

La magnificación de ideas como Progreso, democracia, autorregulación, se instituyen en lo que Thompson nombra <referencia dual>(split reference). Este concepto ordenador contiene “una especificación del principio de movilización de sentido característico de las ideologías y de la polisemia inserta en el concepto mismo de la significación como construcción de sentido”²⁰⁶.

Estos conceptos se han vertido ante las demandas sociales de los Pueblos Indios, y como lo hemos señalado se han reducido al aspecto Escolar siendo el modelo pedagógico constructivista, la matriz de estos conceptos. La ideología de las clases dominantes que gobiernan el Estado-nación, han dado una especial caracterización a la; democracia, autorregulación, autonomía, bienestar social. Dentro del imaginario social del neoliberalismo.

3) Los modelos y esquemas culturales que orientan la acción de los sujetos. La organización cognitiva y procesual; los saberes, las tecnologías de cada sociedad. Para Hamel R. es el nivel de los modelos culturales “donde se manifiesta una ruptura importante entre la escuela y la experiencia familiar de los alumnos”.²⁰⁷ Esta ruptura la hemos señalado como resultante de la hegemonía de la Estructura del Estado-nación mexicano sobre la intraestructura de los Pueblos Indios. Señalamos que el currículum es una de las piedras de toque en el conflicto. Currículum “como el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje”. Que en el caso de las Comunidades indígenas como Ustheje no deja de sentir “resistencias”.

“Resistencia” misma que padece la escritura hñähñu, porque esta no ha sido una propuesta resultado de las necesidades socioculturales de las Comunidades, por lo mismo la adquisición de la escritura Hñähñu también es una imposición como la propia lengua española. Sin embargo, lo hemos manifestado esta imposición es sutil, porque se hace creer que todo contenido escrito en Hñähñu es pertinente y perteneciente a la cultura Hñähñu. Hemos dado mención como a través de los pocos materiales escritos en lengua Hñähñu, la forma en que se expresa la vida de los sujetos y de las Comunidades Hñähñus en nada difiere de la Cultura del Estado-nación; de su economía capitalista, de sus sujetos individualistas, de su creencia en la meritocracia, de las formas de vida consumista. Lo que ha faltado en este nivel es

²⁰⁵ Da Silva, Tadeo. Op. cit. pág. 16.

²⁰⁶ De la Garza Toledo, Enrique. Coord. Op Cit. pág. 139.

²⁰⁷ Hamel, Rainer Enrique, Op. cit. s-n.

la utilización de las estructuras lingüísticas en toda su extensión y manifestación social. La lengua oral y escrita Hñähñu carece de la investigación antropológica, sociológica, lingüística y pedagógica, que le permita ser parte integral de un currículum en donde la Cultura Hñähñu en la dimensión enseñanza-aprendizaje logre consolidarse.

El aula intercultural bilingüe, demuestra una falta de planeación del uso de la lengua hñähñu como constructora de conocimiento, en las relaciones maestro-alumno, maestro-contenido-alumno, el hñähñu se utiliza como un intermediario para explicaciones sobre la realización de los ejercicios, sin embargo esta explicación no abarca o se generaliza a las relaciones propias de creación de conceptualizaciones dentro del contexto de los educandos, es decir no se problematizan los contenidos.

La lengua y la escritura hñähñu trascurren o gravitan en el espacio de la traducción, la copia y superposición del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido los contenidos se hacen repetitivos. En tanto que la copia o traducción de los temas pertenecen a los mismos contenidos “vistos” en la lengua española, ya sea como ejercicios dados por el maestro o por mediación de los libros de texto.

La escritura en lengua hñähñu sufre el acotamiento de su producción a ejercicios de carácter “gramatical” que en buena medida también es una reproducción de la asignatura de español. Estos ejercicios gramaticales, expresan varias situaciones: El uso de la gramática, corrección, el estilo.

“Una de las tareas básicas en el trabajo docente para desarrollar a los niños como productores de textos consiste en enfocarse a propiciar la evolución de estas nociones, **mediante la reflexión sobre los hechos o situaciones cotidianas y sobre las producciones orales con las cuales se enuncian, para pasar después a analizar las formas de plasmar esas ideas por medio de la escritura**”²⁰⁸. Este último postulado explícitamente indica **la relación entre la expresión oral del niño, es decir su código lingüístico y la representación física de éste por medio de la escritura, están íntimamente ligados.**

En el caso de las escuelas indígenas, <la reflexión sobre los hechos o situaciones cotidianas y las producciones orales con las cuales se enuncian> se manifiestan en lengua indígena pero la forma de plasmar estas vivencias se fomenta y se impone con base en la utilización del código lingüístico de la escritura en español.

En la acción educativa sin embargo este discurso no se lleva a la realidad: la falta de conocimiento aunado a las guías o ejes comprometen la acción educativa a la creación de habilidades básicas, que privilegian un desarrollo educativo individual, más que social y solidario. Acciones que como he hemos mencionado, son producto

²⁰⁸Gómez Palacio, M. La producción de textos en la escuela, (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1997, pág. 13 Idem. pág. 19. El subrayado es nuestro.

de la ruptura de principios sociales entre el Estado emanado de la revolución y el reciente Estado neoliberal.

La educación intercultural bilingüe mantiene planes y programas que no representan las necesidades de las Comunidades, en cambio, la propuesta de la DGEI en la actualidad considera a los planes y programas nacionales vigentes como la normatividad rectora modificada con las propuestas de trabajo para el desarrollo de las lenguas indígenas y la interculturalidad que se contienen en los documentos elaborados por esta dependencia.

En Ustheje el discurso educativo está generado con base a la lengua Española, esto constituye un desfase cuando no ruptura en la conceptualización del conocimiento, pues si bien ambas lenguas hñähñu y español, son lenguas maternas, la construcción de conocimiento no se finca de acuerdo a la intraestructura indígena Hñähñu, sino que esta enseñanza con vehículo de la lengua española, se genera desde una invasión cultural misma que propicia una construcción de conocimiento apegada a la estructura y cultura del Estado-nación.

La lengua Española es entonces una transmisora de saberes a los que hay que traducirse. Transmisora y no comunicadora decimos aquí, en tanto que no genera el conocimiento dentro de las relaciones contextuales de los educandos, sino que lleva desde una cultura a otra, una serie de saberes y contenidos curriculares. Por eso decimos que esta educación transmite, es decir, cambia de un lugar a otro.

Esta transmisión de saberes y contenidos dados e impuestos desde el sistema educativo nacional, sin embargo al provenir de un contexto cultural diferente tiene que traducirse. La traducción en general del currículum nacional pasa por el grado de explicación que el alumno pueda crearse en base a sus referentes, que no siempre son suficientes para una adecuada comprensión.

La observación de la práctica educativa en Ustheje nos demuestra que no existen ni materiales ni métodos para enseñar español como segunda lengua. Como señala Valiñas C, el Español está exento de métodos, materiales y estrategias, “Como los niños monolingües salen bilingües apenas al primer año (lo que se cree que es bilingüe) se considera que enseñar español (a oír, hablar, leer y escribir) no es necesario. Peor aún, se piensa que en la escuela se enseña español... Simplemente quiero recordar que en México NO se enseña español como segunda lengua en la escuela indígena: no se cuenta con metodologías propias (considerando el idioma materno de los niños), no hay materiales didácticos adecuados (ni inadecuados) ni mucho menos profesores capacitados. El español en las escuelas indígenas –y es fácil demostrarlo– se impone, no se enseña”²⁰⁹.

²⁰⁹ Valiñas C, L. La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal, IIA-UNAM, México, Ponencia escrita realizada en la UPN.

Volvemos a la pregunta **¿Qué limitaciones sufren realmente los maestros para no emprender una alfabetización en lengua Hñähñu?** Aquí retomaremos las tres dimensiones que para Thompson surgen del nivel social: a) el de la acción, por medio del cual los agentes intervienen en el mundo social, en el aspecto político como la capacidad de obtener los propios intereses, b) lo institucional conformado por una red de relaciones sociales que permite a ciertos agentes tomar decisiones y, c) las condiciones estructurales que restringen las acciones de los agentes.

a) La dimensión de la acción, por medio del cual los agentes intervienen en el mundo social. El caso de las limitaciones que sufre el magisterio indígena para proponer una educación indígena es arto complicado; en primer lugar porque esta formación de intelectuales indígenas responde a las exigencias del Estado-nación y no, a la de las propias comunidades, por ello el indígena que inicialmente esta sujeto a la infraestructura antes de ser docente es “extraído” de la comunidad, en su formación profesional recibe una resujetación sociocultural expresada en ideas y valores mercantiles que tiene Estado-nación mexicano, su acción al regresar a la Comunidad se representa en una acción de invasión cultural, redefinida en ideas de progreso, modernidad, movilidad social, entre otras, a escala individual.

En el caso de la lengua escrita Hñähñu nos encontramos que más que ser un elemento cohesionador de la comunicación de los sujetos, es un impositor de formas de vida. La escritura Hñähñu no llega como un vehículo para expresar el mundo de los sujetos, sus fortalezas y conflictos, la escritura Hñähñu más bien a llegado a los sujetos como otra forma de hegemonía, por que ella margina o marca al Hñähñu analfabeto y el “educado”, al primitivo del moderno, por que ella minoriza la relación oral, al encerrar la expresividad de las comunidades indígenas a las formas de lo folklórico, negando la otras realidades de la oralidad. Por que además niega también los canales de difusión, creación y recreación de las investigaciones, de la teoría, de la reflexión universal al concretarse únicamente en una farsa de lo “étnico”.

b) La dimensión institucional conformada por una red de relaciones sociales que permite a ciertos agentes tomar decisiones. La red institucional a la que pertenece el maestro indígena esta desligada de las comunidades; El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el lucro de los puestos de escalafón, los Partidos y cargos políticos regionales, municipales o estatales, conforman parte del universo mafioso que el docente indígena puebla. Sus intereses se ligan al pensamiento de la reproducción capitalista, donde las Comunidades se transforman en cuotas de electores o grupos de presión para sus intereses.

En ello la utilización de escritura en lengua Hñähñu como bandera política frente a otros grupos de poder, responde al amafiamiento del sistema escolar y lo mismo se repite en otros espacios, anteriormente descritos, que fungen como lugares desde donde se conquista el poder. Por ello la escritura no es un elemento de fortaleza sino que en tanto unido a los grupos de poder, a los opresores, es una parte más de las formas de opresión.

c) Las condiciones estructurales que restringen las acciones de los agentes.

Ser un docente, tiene grandes beneficio, principalmente cuando se esta unido a la red sindical, partidos políticos, o grupos de poder. El docente indígena no pocas veces forma parte del cacicazgo local. Esta unión a los grupos hegemónicos inhibe poderosamente la acción critica y contestaría que podría asumir la escritura Hñähñu.

Por otra parte ser un practicante de la lengua escrita Hñähñu, no brinda grandes beneficios, a no ser que se este incorporado a las instituciones Gubernamentales o Religiosas.

Ser un practicante de la lengua escrita hñähñu tampoco garantiza la incorporación a espacios laborales, a no ser maestros u otras organizaciones que lucran al utilizar este tipo de escritura, que por demás, se establecen en un nivel de educación superior, es decir muchos años después de haber sido alfabetizado y de utilizar este código, que se mantiene encapsulado en la Escuela secundaria, preparatoria y universidad.

Las pobres relaciones que mantiene la escritura hñähñu en el proceso enseñanza-aprendizaje, se limitan únicamente a los espacios y tiempos del salón de clases, **por lo que la lengua escrita hñähñu no tiene un uso ligado a las necesidades de la comunidad**, sino que se remite meramente al aspecto académico. La lengua escrita hñähñu es principalmente un falso justificador para la pretendida EIB de la SEP-DGEI, el simulacro es en todo caso su papel.

El simulacro de la lengua escrita hñähñu es parte del amplio simulacro de la educación en México, simulacro de calidad, de equidad, de igualdad, simulacro de aceptación de las formas de vida indígena, de su lengua y los significaciones que ella entraña. Pero los sujetos educados en este “sistema intercultural y bilingüe” no simulan sino que hacen visible esta baja calidad, esta nula equidad y la nula igualdad, no simulan su vida ni su lengua pero si resienten las prácticas del simulacro. La lengua escrita no es usada fuera del aula, la viabilidad de escuela se rompe con el transcurso de los grados. Y las modificaciones de las formas de vida se filtran lentamente, la lengua indígena como expresión misma de la vida de las comunidades constantemente mantiene una batalla por su subsistencia.

La escuela como ente homogenizador por excelencia, ha incorporado a sus acciones un abierto racismo y descalificación a las lenguas indígenas, a lo largo de la historia educativa del país. Hoy aún bajo los criterios de la interculturalidad y el bilingüismo ese mismo rechazo y descalificación se promueven bajo la mascara de lo útil y de lo práctico. Se aduce que una enseñanza en lengua española es prioritaria porque la cantidad de relaciones que establecen los educandos a lo largo de su vida serán bajo las condiciones lingüísticas del idioma español (sentido de utilidad), por otra parte se aduce también que dado la baja cantidad de material producido en lenguas indígenas es preferible un mayor trabajo en relación a la escritura en español, (sentido práctico).

Así cada uno de los pasos en la construcción del conocimiento en el aula se legitiman en tanto al uso de la lengua oral y escrita del español, que se unen a la gran cantidad de materiales didácticos (libros de texto de la SEP, libros rincón de lectura, atlas, películas, música, folletos, abecedarios, equipo lúdico, etc.), que conforman más del 90% de los contenidos curriculares a atender por ciclo escolar²¹⁰.

El porcentaje es avallazador, si no olvidamos que estamos hablando de un subsistema educativo intercultural y bilingüe.

²¹⁰ Los textos en lengua indígena producidos por la SEP y la Dirección General de Educación Indígena (D.E.G.I.) , para la construcción de conocimiento en lengua Hñähñu se limitan a dos libros de texto; el primero para el ciclo de 3º y 4º escolar, y el segundo para el ciclo 5º y 6º escolar, ambos únicos materiales de la educación básica, en el cual se integran una serie de pequeños ejercicios de ciencias naturales en lengua indígena. En 1º y 2º año se producen dos libros en lengua indígena que tienen la misión de servir como material para alfabetizar en la lengua de la comunidad.

2.3 Lo Intercultural, lo Bilingüe y la Alfabetización: ¿El reto educativo en Ustheje?

La multiculturalidad en la educación.

A la educación le corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar e enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

Programa Nacional de Educación 2001-2006
Secretaría de Educación Pública

Los principios del Programa Nacional de Educación resumen claramente el discurso oficial que el Estado-nación mexicano ha ofrecido para los Pueblos Indígenas en la presente década, como medio de propiciar la igualdad social. En este discurso se acumulan más de medio siglo de educación Estatal para el medio sociocultural indígena y casi veinte años de la transformación de la educación Bicultural Bilingüe (EBB), hacia la educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En este último apartado del capítulo II, nos proponemos concretar la crítica al EIB que hemos estado señalando a lo largo de la tesis, de tal forma que sostenemos que; La escuela indígena sustentada en carácter intercultural y bilingüe es la principal dificultad pedagógica para lograr una educación indígena ya que esta es causante una invasión cultural, y por tanto es inadecuada para establecer una educación indígena que represente las necesidades y características de estas poblaciones. Para respaldar esta tesis nos hemos ayudado del concepto de pedagogía que hemos aplicado a lo largo de la tesis y que se centra en el estudio de la praxis educativa con el fin de conocer e interpretar las expresiones teóricas y prácticas de los sujetos pedagógicos y sus directrices político-educativas dentro de un marco histórico-cultural determinado.

Esta tesis nos acerca nuevamente al último y tercer nivel que propone Thompson en el análisis de discurso, que es nivel de la "interpretación". Si bien este nivel lo hemos ya estado manejando al finalizar los anteriores apartados. Aquí nos interesa destacar como se constituye la ideología del Estado-nación y la articulación del discurso Intercultural Bilingüe para sustentar su invasión cultural sobre los Pueblos Indios, en el marco de la totalidad social. Por ello trataremos de articular la totalidad teórica ya expresada en los anteriores apartados, y de integrar conocimiento y práctica a través de la crítica y la autorreflexión. Buscando demostrar los mecanismos por los cuales opera la ideología, lo que Thompson considera mecanismos de legitimación, disimulación y reificación.

Señalamos que la sociedad mexicana de finales del siglo XX y principios de XXI ha encontrado un enorme reto en las relaciones mercantiles que el Estado-nación

mexicano formo con el resto de los países del globo. A los conflictos sociales de la desigualdad interna se multiplicaron, una serie de condiciones económico-sociales de la nueva división del trabajo. La caída de sistemas sociales alternativos al sistema económico capitalista con la desintegración de la URSS, representó para los movimientos antisísmicos como alternativas inmediatas la búsqueda de la democracia, de la equidad, y justicia dentro de los nuevos marcos del liberalismo.

La alternancia de los partidos políticos en el sistema de gobierno y la modificación de los artículos constitucionales a favor del reconocimiento del Estado-nación mexicano como un Estado-nación pluricultural, ha sido uno de los más grandes logros de la sociedad mexicana en los últimos tiempos, frente a un contexto de políticas neoliberales que han recrudecido la violencia social, encada uno de los grupos que se han opuesto a sus políticas.

El choque entre el Estado-nación mexicano homogenizador y el reconocimiento de los grupos sociales culturalmente minoritarios, ha generado en el ámbito educativo discursivamente; siempre discursivamente, la aceptación de una educación que respete las diferencias y que valore los distintos tipos de culturas que conforman nuestra sociedad. Se insiste en que la participación de las distintas culturas en los procesos enseñanza-aprendizaje es necesaria no sólo para el enriquecimiento del currículo nacional, sino también como la toma de poder en las decisiones de la formación de ciudadanos con distintas prácticas culturales, así la enseñanza intercultural se adopta como una herramienta de diálogo que disminuye la hegemonía cultural del Estado-nación y trata de igualarla sobre las demás culturas del país.

Al hablar de “Interculturalidad” hablamos de un fenómeno nuevo en el discurso estatal, aunque siempre presente en la realidad nacional, que se reconoce no sin ciertas resistencias oficiales. Lo que pone a la escuela en el campo de batalla directo de la discusión y de las alternativas que la sociedad mexicana puede construir, para lograr una sociedad más democrática y justa.

La interculturalidad como discurso pedagógico surge a partir de los movimientos sociales de 1968. Conforme a la teoría del sistema-mundo encontramos que estos movimientos se generan dentro del debacle de la ideología liberal en sistema-mundo capitalista, y señalamos que los movimientos multiculturales surgieron como otros muchos discursos para interpretar y confrontar los cambios que el sistema-mundo capitalista empezaba hacer patentes (la hegemonía Estadounidense, y después de la Segunda Guerra Mundial, grandes migraciones acrecentadas por ascensión y caída del socialismo) . Así demostramos que el multiculturalismo como otros movimientos trato sólo una parte del espectro de esta recomposición del sistema-mundo, acotando las explicaciones al problema de los enfrentamientos culturales, esta explicación fue ampliamente aceptada por grupos étnicos de todas las latitudes y naciones, así como grupos de feministas y diversidad sexual, como de los propios gobiernos que encontraron en la “NUEVA INTERCULTURALIDAD”, las vías por las cuales justificar la disconformidad social y mantener su papel rector frente a los grupos internos y sociedades descolonizadas.

La discusión de la diferencia cultural como hemos visto se ha llevado fundamentalmente mediante el vehículo privilegiado de cada cultura, esto es, la lengua. La “nueva interculturalidad” volcó una serie de términos antropológicos, lingüísticos y sociológicos al espacio educativo, que en el Sistema Educativo Mexicano se interpretaron pertinentes únicamente al ámbito indígena.

Dado que una de las principales características de los actuales grupos indígenas de nuestro país es la conservación de su lengua materna. Al lado de la Interculturalidad el Bilingüismo, se ha presentado como piedra de toque para la educación indígena. Esto a devenido en estereotipos de orden cultural para ciertas investigaciones de las instituciones gubernamentales del Estado-nacional mexicano que considera a la lengua de un grupo étnico como la condicionante del “estatus de indianidad” entre los sujetos.

Esto ha representado para los hablantes de las lenguas indígenas, algunos beneficios jurídicos, como el reconociendo a tierras y a formas de organización tradicional, en tanto que también a recibir apoyos de diversas instituciones, nacionales e internacionales. Pero principalmente la lengua a servido como un método de resistencia social por parte de los grupos indígenas, que ha permitido una identificación de grupo y un sentido de pertenencia. Para el Estado-nacional en cambio la lengua indígena siempre ha presentado un sinónimo de ruptura y rechazo a lo nacional, o por lo menos una expresión social atrasada que evolucionara en la utilización del español como lengua franca

“En términos lingüísticos y según la perspectiva liberal, la libertad para hablar un idioma minoritario es una decisión personal, y por tanto pertenece al mundo de lo privado. La responsabilidad del Estado se limita entonces a garantizar las condiciones para que los hablantes de lenguas minoritarias, indígenas en el caso mexicano, no vean limitada su libertad individual y privada para utilizar su lengua materna en sus asuntos particulares si así lo desean; y garantiza también el acceso a la lengua nacional, la única cuyo aprendizaje constituye un derecho colectivo”²¹¹.

La ideología liberal y sus subsiguientes revisiones (neo-liberales) en México han utilizado eficientemente la división entre lo público y lo privado, para acotar al ámbito privado la utilización de las lenguas indígenas en una clara estrategia de erradicación de estas lenguas, en aras de “una lengua nacional” el impulso de la lengua española se considera como <lo público>. Sin embargo el discurso oficial Estatal niega esta práctica, en realidad tiene que negarla para no contradecir la ley (Constitución Política: que concibe que “La nación tiene una composición pluricultural, Art. 2”), o más bien la negación de los hechos trata de encubrir la ruptura que el modelo neoliberal produce con los ideales sociales de igualdad (política, económica, educativa) en toda la sociedad mexicana.

²¹¹ Díaz-Courder Cabral, E. Situación actual de las lenguas Amerindias, en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx> El subrayado es nuestro.

La escuela también niega esta la implantación de una lengua sobre las otras. La escuela intercultural bilingüe parecería ser la antítesis de esta imposición que describimos, sin embargo como vemos la práctica educativa real, es decir, los procesos enseñanza-aprendizaje en los hechos, ponen en entre dicho cualquier posible negación, de que la imposición del español es algo que sucede de manera sistemática, programada y alentada por el Estado-nación mexicano.

Sin embargo **en México jurídicamente no existe una lengua oficial**, al menos considerada por la Constitución Política, y la Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que en el **Artículo 4.** establece “las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley (...) el español son lenguas nacionales” y en el Artículo **Artículo 5.** especifica que “el Estado a través de sus tres órdenes de gobierno Federación, Entidades Federativas y Municipios, en sus ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales”. En estos términos es de suma importancia la lucha por crear las mismas condiciones tanto materiales como discursivas, en la implantación de una educación en lenguas indígenas.

Este reconocimiento mutuo del bilingüismo se ha acertado sin discusión para el Estado-nación como una parte irrenunciable de la educación indígena intercultural. Su aceptación se ha dado en relación del pregonado **equilibrio cultural** sin embargo el bilingüismo no ha garantizado esta situación educativa equilibrada. Mucho de ello podemos encontrarlo en las investigaciones de Balkan L.²¹²(1979), para quién el vago sentido con que se define al bilingüismo da lugar a múltiples equívocos y nosotros agregaríamos, consecuencias, “Si atendemos al estricto sentido literal (...) <el uso alterno de dos idiomas> (Weinreich) (...) o Hall... (para quien) no hay bilingüismo antes de que el sujeto no posea, al menos algunos conocimientos y dominio de las estructuras de la L2, por oposición a los conocimientos de elementos individuales del vocabulario, ... o Haugen donde, el bilingüismo comienza en el momento en que el individuo que utiliza una lengua puede emitir enunciados completos y dotados de sentido en otra lengua... algo más agrega Von Weiss, para quien, el bilingüismo es el empleo *directo*, tanto activo como pasivo, de los lenguas por un hablante. Bloomfield, por su parte habla de <doble dominio indígena>. Braun más categórico señala, Debemos entender por multilingüismo el dominio igual activo y perfecto, de dos o de varias lenguas”. Si esta multiplicidad de definiciones nos parece ya suficiente para un largo análisis. Habremos de decir que otras definiciones enriquecen el aspecto lingüístico y son fundamentales para el cabal entendimiento del bilingüismo.

Como hemos señalado la relación de los Pueblos Indios con el Estado-nación es una relación oprimido-opresor ¿Puede una lengua escapar ha ésta relación? Es claro que no; y de hecho la lengua es uno de los principales factores que un grupo utiliza para invadir y dominar, y el otro para resistir y perdurar.

²¹² Balkan L. Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales . Ediciones Marova, Madrid, 1979, 157 pp.

Ya que la relación que se da de bilingüismo en el Pueblo Hñähñu se da dentro de lo que los sociolingüistas denominan diglosia, "El fenómeno de lenguas en contacto no es un problema de orden estrictamente lingüístico. Es más, su solución se enmarca dentro de un proyecto político institucional. Sus raíces entroncan directamente con proyectos de formación de las nacionalidades, con sus intensos movimientos migratorios y con la expansión del dominio político, económico y cultural de unos países o grupos sociales sobre otros. Por eso resulta absolutamente insostenible este concepto de lengua en contacto como una mera reunión de sistemas lingüísticos"²¹³. Agregaremos al punto sociolingüista un tercer elemento a la investigación bilingüe, la Psico-pedagógica.

Según Balkan, entre 1920-1930, en Gales, Inglaterra y Estados Unidos, surge una inquietud pedagógica de la adaptación escolar de los niños cuya primera lengua generalmente la materna no era empleada en su periodo de instrucción escolar, esto da lugar a las primeras interrogantes acerca de los efectos del bilingüismo sobre la madurez intelectual y adaptación social del individuo, la investigación se realiza mediante subtest verbales, principalmente baterías concernientes a las aptitudes mentales. "En 1932, B.F. Haught presentó los resultados de un estudio diacrónico sobre niños de origen mexicano, desde su entrada en la escuela primaria americana hasta su salida de la High School, o sea, desde los 7 hasta los 19 años. Estos niños se mostraron claramente diferentes a sus compañeros de clase monolingües, tanto en lo que se refería a su trabajo de clase como en lo que concierne a los resultados de test de inteligencia... Por el contrario Mitchell que examino a otro grupo de niños de origen mexicano... pudo constatar un C.I. superior a una puntuación media de 13,32 puntos cuando los sujetos fueron enfrentados con test en español."²¹⁴

Otros estudios en cuestión no incluían la determinación objetiva del bilingüismo, carecían de contextualización y se daban a la simple traducción de palabras. Los resultados obtenidos dieron un resultado bajo en comparación con los monolingües, de ahí que los niños bilingües se consideraran "débiles", término que poco a poco extendió la noción de estos como víctimas de un "handicap lingüístico".

A pesar de que los estudios sobre Bilingüismo han sufrido una transformación metodológica desde 1970, subrayando situación socioeconómica, académica, y cultural más rigurosa, y han aportando nuevas conclusiones sobre el desarrollo de habilidades intelectuales como la flexibilidad en el pensamiento de los sujetos bilingües.

El carácter bilingüe es uno de las principales herramientas discursivas para legitimar la sustitución de las lenguas indígenas como vehículo para la construcción de conocimiento en el sistema educativo mexicano.

²¹³ Muñoz Cruz, H. ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital? En Revista de Ciencias Sociales. Nueva Antropología 22. Lingüística y sociedad, op. cit., pág, 25.

²¹⁴ Balkan L. Op. cit, pp. 28-31.

Las razones son que bajo la apariencia del bilingüismo el Estado-nación medio la SEP controla la producción teórica-práctica de las relaciones escolares indígenas. Cursos, libros, materiales, actualizaciones para el maestro, se realizan en lengua española, oral y escrita. Libros de texto, lecturas, ejercicios, recortes, de consulta, rincón de lecturas se escriben en español bajo la bandera del bilingüismo, en detrimento de la producción cursos, libros, materiales, formación actualización para los maestros indígenas; y la producción de libros de textos en lengua indígena para los niños.

Así dos losas pesan sobre la alfabetización y educación indígena en general, INTERCULTURALIDAD y BILINGÜISMO no son sino modelos que mantienen la opresión ideológica-cultural sobre las comunidades indígenas. Ambos modelos llevan en sí mismos las semillas del antidiálogo y la invasión cultural y para vislumbrarlos veamos sus frutos en alfabetización.

Aunque la alfabetización en la lengua indígena constituye uno de los puntos principales en la discusión de la interculturalidad y el bilingüismo. Tras casi veinte años de EIB, la SEP estima una eficiencia terminal en la educación primaria bilingüe de 73.5 % contra el 86.3% a nivel nacional; un índice de deserción de 3.8% contra 2.1% a nivel nacional y un índice de reprobación de 12.7% contra 6% a nivel nacional.²¹⁵

En términos generales la propuesta intercultural se han dado a la traducción de los contenidos del sistema educativo federal a las lenguas indígenas en una especie de etnificación del currículum, o transmutación de contenidos, ocurrida por la escritura en las lenguas indígenas.

Justificada en el carácter nacional la dimensión intercultural bilingüe otorgada a la educación indígena alimenta una serie de prácticas que no han permitido la construcción de conocimiento dentro de las relaciones culturales dentro de los Pueblos Indios.

Prueba de ello es que la educación intercultural bilingüe no ha hecho otra cosa que la traducción de contenidos establecidos por la SEP a nivel federal, en este aspecto la educación indígena se ha visto maniatada por la fuerte carga teórica- práctica de los organismos escolares del sistema educativo federal.

La educación indígena no ha sido capaz de producir investigadores indígenas en los rubros pedagógicos (entiéndase el campo científico, tecnológico y social) que construyan, comuniquen y reproduzcan el conocimiento social en producciones escritas en lengua indígena.

El uso de lengua indígena (oral y escrita) en la escuela intercultural bilingüe es empleada en una educación que disloca el pasado, presente y futuro. La escasa

²¹⁵ Programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006. Oficina de representación para el desarrollo de los Pueblos Indígenas Instituto Nacional Indígena pág. 26

construcción de conocimiento en base a la utilización de la lengua indígena se legitima en el dogma de circunscribir a la cultura indígena como algo estático (discurso ideológico de supremacía-inferioridad cultural), en cuanto a tal, la tarea de la educación intercultural bilingüe como la portadora de de la cultura del Estado-nación y como constructora monopólica de las relaciones teórica-prácticas de conocimiento la convierte en esa complementariedad dinámica portadora de la innovación y el avance científico. “No hay palabra para 'gravedad' en mixe, se argumenta, como si en español la palabra existiera antes de que aparecieran los físicos y propusieran el término. “Es que no hay manera de decir 'aparato digestivo' en chontal” se afirma, como si en español las palabras ergs o decibeles o watts o dinas o positrones o amstrongs o mitosis fueran del español cotidiano. Incluso palabras que se pueden identificar como cotidianas, tales como vida, animal o reproducción, no corresponden con los conceptos con los que están asociados. En los conceptos NO HAY aproximaciones. El concepto es preciso o no lo es. De echo para el concepto científico, lo secundario es el nombre, lo primario es el contenido (no su definición). Con esto quiero decir que lo importante en el concepto de “gravedad” no es un nombre, sino lo que designa: la atracción reciproca de cuerpos”.²¹⁶

Este disloque de historicidad de las culturas indígenas es ampliamente difundido en la EIB. La cultura indígena en la escuela constantemente esta dirigida a un pasado folklórico, dislocando los contenidos constructores de conocimiento en el presente, “Es fácil demostrar que en la educación escolarizada indígena que ha pretendido emplear la lengua del educando en el proceso educativo sólo se ha intentado priorizar el nombre de los conceptos realizando la traducción del termino del español (hecho esto, por supuesto, por no especialistas) o generando neologismos (por supuesto, ignorando totalmente los procesos etno y sociolingüísticos que operan en la creación, circulación y consumo de nuevos términos). Ante el fracaso o desinterés por la planeación, se ha negado la posibilidad de la existencia de conceptos universales en las lenguas indígenas mexicanas”.²¹⁷

En el caso de la educación indígena entre los Hñähñus el discurso cultural de supremacía-inferioridad, ha envuelto a los intelectuales Hñähñus en trabajos “sociolingüísticos” que buscan “ACTUALIZAR” su lengua como lo anuncia prefacio del Diccionario Hñähñu-Español del ILV “el vocabulario de terminología técnica (1996), preparado por Anastasio Botho Gaspar y otros miembros de la Academia, es una muestra de la capacidad de los hñähñu de expresar y designar conceptos de la sociedad tecnológica en que vivimos”²¹⁸

²¹⁶ Valiñas C., L. La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal, IIA-UNAM, México, Ponencia realizada en la UPN.

²¹⁷ Valiñas C. Idem.

²¹⁸ Botho Gaspar, Anastasio M. Nt'ui noya ga mfädi. Vocabulario técnico hñähñu-español. Pachuca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Academia de la Cultura Hñähñu. Citado en Diccionario de hñähñu-español (otomí) Valle del Mezquital, Hidalgo, Vocabularios indígenas 45, ILV, México, 2004, pág. XII.

Como hemos visto la traducción o ampliación del término o el neologismo NO SON LA CAUSA sino la CONSECUENCIA de la construcción teórica-práctica del objeto de estudio, de poco sirve al maestro designar ante sus estudiantes hñähñus a la televisión 'hyandäyabu' o al teléfono 'nt'oxgu', cuando no construye junto a ellos, la parte científica, tecnológica y social que tienen estos medios de comunicación.

Podrán ampliarse y re-semantizar palabras como 'hnini' ciudad, comunidad, pueblo, trabajo 'b'efi' salario 'njut'i', pero estas palabras tampoco construirán por si solas las relaciones históricas, sociales, político-económicas que estos fenómenos representan, su impacto y su relación en las comunidades, en el espectro sociocultural de los Hñähñu.

Como podemos apreciar la lengua a tenido un papel fundamental en esta invasión y dominación cultural; oral y escrita la lengua española construye, impone, maneja, reproduce el conocimiento, las relaciones sociales en su pasado, presente y futuro.

Hemos mencionado el papel de la ideología que reproduce el Estado-nación mexicano ha quedado fuera de la discusión Intercultural Bilingüe para la “Escuela indígena”, si bien implícitamente la interculturalidad habría de conceder a la ideología de ambas culturas uno de sus principales objetos de estudio para “equilibrar las relaciones de poder”, ha sido precisamente este IMPLÍCITO el que ha permitido obviar, nulificar y descartar a la Ideología, del debate esencial en que se fincaría la educación para los Pueblos Indios (cuestión que sin ser llevada a la acción, sí había logrado posicionar la educación Bicultural). Capturada en la caja negra de las relaciones educativas, la lengua y la escritura Hñähñu, han quedado descontextualizadas de los discursos ideológicos que su construcción genera en una y otra parte del Estado-nación y Pueblos Indios.

Nulificado discursivamente el papel ideológico de la acción educativa como objeto de investigación, el constructivismo se ha dado a la tarea de señalar las relaciones que establece el sujeto en el proceso individual o psicogenético con el sistema escrito (Ferreiro, Gómez Palacios). Para el constructivismo este Sujeto, es un ser aséptico de las relaciones sociales y ha sido abordado sin darnos una consistente relación con la ideología que en él, el sistema escrito produce y reproduce.

Como bien señala Althusser “sólo hay ideología para sujetos concretos”²¹⁹, la privación fundamental de las relaciones histórico-sociales que definen al sujeto en el discurso constructivista, nos hará imposible la señalización de las relaciones de poder que se generan alrededor de la lengua (oral y escrita). Y que sin embargo bajo el método marxista podemos hacer patentes.

Para esto, es necesario clarificar un poco más nuestros elementos conceptuales largamente abordados: la lengua oral y la lengua escrita. En primer término tenemos

²¹⁹ Althusser, L. La filosofía como arma de revolución, Cuadernos de Pasado y Presente No. 4, México, 1981.pág, 130.

que referirnos a Saussure, quien define la lengua “como el tesoro de los signos socialmente compartidos por una comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos pues la lengua no esta completa en ninguna, no existe perfectamente más que en la masa (...) la lengua no es función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación y la reflexión no interviene en ella más para la actividad de clasificar (...) al separar la lengua del habla (langue et parole), se separa a la vez: 1º ., lo que es social de lo que es individual; 2º., lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental (...) El habla es por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia”²²⁰

La definición sausseriana de la lengua y habla, remite para autores Braunstein N.²²¹ a un problema de la desaparición del sujeto y el proceso ideológico de la lengua. En Saussure el sujeto es un elemento incomodo al que hay que excluir para fundar la ciencia lingüística, sujeto que irremediamente aparece en la enunciación “habla”, pero en su categoría de voluntad e inteligencia.

Por ello creemos es necesario reconocer las funciones de la lengua desde un aspecto social más integral, al respecto Valiñas C. la lengua “es un complejo sistema de signos orales mediante el cual nos comunicamos, aprehendemos el mundo, nos comunicamos e interactuamos; por ello (...) funciona como medio, un medio vital de conocimiento, como un efectivo instrumento de transmisión de informaciones, como un factor decisivo de de cohesión social y como un vehículo fundamental de reproducción social. Éstas son en suma las funciones del lenguaje”²²².

Entendemos ahora que la lengua abordada en su dimensión sociolingüística se encuentra influida en todo momento por sus portadores.

Expresado el concepto de lengua, nos damos a la tarea de buscar la concepción piagetana que se tiene la escritura para ello nos apoyamos en Gómez Palacios quien expresa de la siguiente manera “Definimos al sistema de escritura como un sistema de representaciones de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible a ser usado por los individuos de una sociedad”²²³. Y que en el caso de la educación escolarizada es la tecnología por antonomasia de los procesos enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Por otra parte la escritura a decir de Ong W. “en contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es de todo natural para los seres humanos en el sentido de que en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El

²²⁰ Saussure F. Curso de lingüística general. Buenos Aires. Losada.

²²¹ Braunstein N. Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis. Siglo XXI, México, 2005.

²²² Valiñas C., L. Las lenguas indígenas mexicanas: entre la comunidad y la nación. En Arispe, Lourdes, Antropología breve de México, 1993, pág. 165.

²²³ Gómez Palacio, M. El niño y sus primeros años en la escuela, Op. Cit. Pág. 84

habla crea la vida conciente, pero asciende desde hasta la conciencia desde las profundidades inconscientes, aunque desde luego con la colaboración voluntaria e involuntaria de la sociedad (...) La escritura o grafía difiere como tal del habla en el sentido de que no surge inevitablemente del inconsciente. El proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas concientemente.”²²⁴.

A pesar que la lengua oral y la lengua escrita, transitan en dos canales distintos (canal auditivo y visual), y en procesos históricos-culturales diferentes (cultura escrita y culturas orales, en el caso la cultura Hñähñu ¿en proceso para adquirir escritura?). Las dos, ha quedado claro, a partir de nuestras definiciones, logran una unificación en la calidad de que ambas son portadoras de significados socioculturales y poder. Ha sido esta significación en el espacio Escolar lo que nos ha atraído desde el inicio ha abordar el fenómeno educativo escolar, como punto crucial de la producción y reproducción, cambio y confrontación de la ideología y del poder.

Hemos trazado a partir del siglo XX y en especial desde mediados de ese siglo la “cuestión escolar indígena” para esta tesis. Las demandas sociales de democracia y justicia social producidas en 1968 se vertieron a la escuela en un proceso de “democratización”, la teoría constructivista representaba en ese entonces una apertura a la repudiada educación tradicional, el constructivismo planteaba una recomposición de los actores de la vieja linealidad: Maestro-contenido-alumno, a la nueva relación: alumno-contenido-maestro²²⁵.

La nueva composición del entramado de construcción y transmisión de conocimientos se presento como la piedra de toque democrática que la sociedad demandaba. Ya no era el maestro, éste “ente conservador” quien dominaba la práctica educativa, ahora era el alumno el centro de dicha práctica, era él y sólo él, quien abría de construir los significados de la práctica educativa.

El nuevo dispositivo educativo constructivista, se predicaba desde una teoría científica y por lo tanto universal. Fue esta teoría científica la que permitió unirlo a la educación multicultural por considerársela “neutra” en la relación del aprendizaje. Se ligaron entonces nuevos modelos y conceptos como la interculturalidad, bilingüismo y el constructivismo a los mecanismos de legitimación, disimulación y reificación, que pusieron al día la ideología e invasión cultural del Estado-nación mexicano sobre los Pueblos Indios.

Estos mecanismos fungieron como las principales acciones ideológicas de las clases dominantes en su lucha por la conquista y erradicación de las formas de vida tradicional. Los movimientos sociales emprendidos por los indígenas a principios y

²²⁴ Ong, W. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, F.C.E Colombia, 1999.

²²⁵ “Al contrario de la escuela tradicional que parte de un programa que intenta imponer a los alumnos, es decir, que intenta acomodar a los niños a los programas, los nuevos métodos postulan que sea el programa quien se acomode a los niños; La Escuela Activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias en formas asimilables a sus estructuras individuales y las diferentes fases de desarrollo ” Palacios, J. La cuestión escolar: críticas y alternativas. Fontamara, México, 1996. pág, 75.

mediados de siglo XX. Fueron retenidos en la maquinaria del corporativismo partidista del PRI. Las demandas de los Pueblos Indios fueron pertinentemente desligadas de otros sectores de la población, bajo las mascada de la Cultura. Tal como indica Gunther Dietz “El “reduccionismo etnicista” no contribuye a esclarecer la relación entre etnicidad y clase social, puesto que se limita a postular la anterioridad de todo fenómeno étnico ante cualquier tipo de estratificación social”²²⁶ .

La escuela fungió como el espacio único de disconformidad. A ésta se le ligaron las modalidades de la Biculturalidad y Bilingüismo. El movimiento multiculturalista del cual habrían podido nutrirse los movimientos indígenas rápidamente fue digerido por el Estado-nación mexicano.

Si la interculturalidad presentaba un movimiento político, que defendía el “comunitarismo”, la libertad, la democracia, y la justicia social. Los Estados-nación pronto convirtieron a la diferencia cultural a una lucha por la individualidad de grupos, la libertad por la oferta de mercancías, la democracia por un sistema o mercado partidista, y el bienestar social por la competencia en adquisición de bienes materiales. La escuela por supuesto se convirtió en el primer regulador de ésta apropiación del movimiento multiculturalista.

El espacio escolar colmo la Biculturalidad y luego la Interculturalidad en su unión al Bilingüismo. Ésta ultima relación social, también fue sometida a la relación hegemónica del Estado-nación mexicano. La lengua originaria de los Pueblos Indios como la Hñähñu aquí analizada, sufre la constante “conquista y erradicación” del Estado-nación mexicano. Como parte de la conquista se le ha implementado en las últimas décadas el “problema de la Escritura” a ésta lengua.

La escritura como herramienta indispensable del sistema escolar y en general de la cultura occidental en la elaboración y adquisición de significados socioculturales, se instituyó en el siglo pasado al Pueblo Hñähñu de forma sistemática a través de la EIB. Como proceso de conquista, la escritura Hñähñu en manos del Estado-nación y de su Sistema Educativo ha tratado de renormativizar la vida misma de las comunidades, como hemos dado ejemplo lo hacen los Libros de Texto escritos en Hñähñu, a decir de Paoli A. “Renormativizar el lenguaje de los pueblos conquistados, no sólo es darles un producto cultural que antes les era ajeno, es introducir elementos en su propio lenguaje, para que los mismos nativos reproduzcan modelos normativos armónicos con los sistemas (...) de dirección o dominio”²²⁷

Los mecanismos de dominio como la renormativación del lenguaje Hñähñu con base al sistema gráfico, han hecho que la escritura Hñähñu carezca de relevancia social en las comunidades, pues su uso que es solamente fomentado desde la Escuela, tiende a incorporar, concepciones, valores y realidades ajenas a la vida de los

²²⁶ Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación, Universidad Granada-UNAM, Granada, 2003, pág. 92.

²²⁷ Paoli, A. La lingüística en Gramsci: teoría de la comunicación política, Ediciones Coyoacan, México, 2002, pág. 43.

sujetos. Por esta razón la escritura se instauro más como un elemento de conquista sobre el Pueblo Hñähñu.

Como modo de erradicación la lengua Hñähñu, nuevamente bajo el manto de lo Intercultural y Bilingüe, se expresa de una forma constante en la acción pedagógica diaria. El análisis del discurso nos crea importantes datos para sostener este argumento, en primer lugar, al analizar el postulado constructivista de la construcción del conocimiento en relación al uso de la lengua, y las relaciones comunicativas de sus usuarios.

Para el constructivismo hemos mencionado las demandas sociales de democracia y justicia social, se vertieron a la escuela en un proceso de “democratización”, la teoría constructivista representaba superación a la educación tradicional. Principalmente en la recomposición de los actores de la vieja linealidad: Maestro-contenido-alumno, a la nueva relación: alumno-contenido-maestro.

Sin embargo la realidad del aula en la Escuela “El Nigromante” da indicios de que los procesos de enseñanza-aprendizaje (insistimos) como un “sistema de comunicación” de acuerdo con la teoría constructivista, que supone la centralidad del alumno-objeto en el proceso de aprendizaje y al maestro como nexo en su papel de la enseñanza, no se establece este principio. Muy por lo contrario el papel del maestro es reforzado cuando más trata de ejercer el modelo constructivista, pues al tratar de estar siempre en el “diagnóstico cognitivo” adecuado, repite la focalización de su presencia en la toma de decisiones, momentos de comunicación e interacción con los alumnos, y no podría ser otra manera ya que el constructivismo como demuestra Walkerdine, mantiene principalmente relaciones de poder.

Como “Pedagogía invisible”, el constructivismo da a la comunicación las disposiciones de tiempo, reglas de orden, control y regulación. Que marcan los principios y fines de la práctica educativa centrada en el maestro. Como un docente psi, el maestro no ha podido escapar tampoco a las formas de enseñanza-aprendizaje tradicionalistas.

El papel de las lenguas Hñähñu y Español en los procesos enseñanza-aprendizaje queda entonces mediatizado por el maestro. Es el maestro de acuerdo a nuestro análisis de discurso quien da cabida a los momentos de interacción de lengua Hñähñu o Español, siempre privilegiando la última lengua (Español) acorde al currículum que le asigna la SEP. Ya que el currículum del Estado-nación domina la praxis educativa del Aula Intercultural Bilingüe, este produce y reproduce la hegemonía de su cultura y su lengua.

Si hemos entendido que los procesos enseñanza-aprendizaje, son un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Habremos de considerar que ni la cultura ni la lengua (sea escrita u oral) Hñähñu, tiene una función sistemáticamente Educativa en el Aula Intercultural Bilingüe.

La lengua Hñähñu, se produce y reproduce, vive y se revivifica, en la comunidad y sus contactos con otras comunidades. La comunidad es el espacio de las relaciones sociales de los Hñähñus donde ha encontrado sus canales, como medio vital de conocimiento, como efectivo instrumento de transmisión de información, como vehículo de reproducción social y como factor decisivo de cohesión social.²²⁸ Pero es la EIB donde cada una de sus funciones es negada, es decir, erradicada.

La Escuela indígena como “dimensión institucional” produce y reproduce la ideología del Estado-nación, en ella sus “agentes”, los profesores, conciente e inconscientemente transmiten la lengua y cultura del Estado-nación sobre las comunidades indígenas, creando una invasión cultural, porque a decir de Thompson “la ideología tiene que ver con el lenguaje porque éste es el principal medio de significación, donde además, hablar es una forma de actuar y donde las formas de actuar llevan en sí formas de poder.”²²⁹.

Como hemos visto la traducción y los neologismos, como parte de los materiales en lengua escrita hñähñu, nos conducen al problema central, -la construcción de conocimiento- y su relación con la construcción y reproducción cultural.

Dentro del capítulo I, hemos dado seguimiento a las bases teóricas del método constructivista como una primera aproximación de la relaciones cognitivo individual en la construcción de conocimiento, y sus implicaciones en referencia a la formación de hombres profundamente individualistas, que generan un enfrentamiento con los valores y practicas sociales de solidaridad en las comunidades indígenas.

Sumada a las implicaciones sociales propias de la teoría constructivista la SEP se ha dado ha manipular e ignorar las bases epistemológicas del mismo constructivismo, al negar la construcción del conocimiento en la lengua materna de los sujetos en las comunidades indígenas.

Con base a esta manipulación y omisión del método constructivista la alfabetización principio rector de todo proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar, no se ha fincado en concordancia con las características lingüísticas de los sujetos. Los motivos los hemos encontrado en las mismas relaciones “interculturales bilingües” de la educación indígena.

Por lo que ahora podemos dar una primera conclusión de los retos pedagógicos en la construcción de la escritura en lengua Hñähñu, que bien podríamos llamar simplemente el problema para la construcción de conocimiento dentro de la escuela indígena, es la misma calidad o estatus de ser INTERCULTURAL Y BILINGÜE.

²²⁸ Valiñas C., L. *Lenguas indígenas mexicanas...* Op. cit. pág. 166-167.

²²⁹ Thompson, J.B. *Studies in the theory of ideology*, Cambridge, Polity Press. En De la Garza Toledo, *Antologías para la actualización...* Op. cit., pág. 139.

Esta conclusión la damos respaldados dentro del análisis abordado en la presente tesis de las relaciones históricas, pedagógicas, económicas y políticas que ha tenido la escuela indígena dentro del Estado-nación mexicano.

Conforme a estas relaciones hemos insistido que la invasión cultural dentro del aspecto institucional ha mantenido justificada primero en la educación bicultural bilingüe y luego en la intercultural bilingüe el dominio de una cultura reprensada en el Estado-nación sobre las culturas indígenas.

En el caso de Ustheje como en el de otras muchas comunidades indígenas el reto es claro, ¿Es la actual Escuela indígena, fundamentada en la interculturalidad y el bilingüismo, representante de las necesidades y visión histórico-político de las comunidades indígenas?

Nuestra respuesta es no. Esto último es lo que nos lleva a tratar con mayor detalle el aspecto de la educación que proponemos.

CAPÍTULO III

Propuesta pedagógica de alfabetización en la escuela multigrado “El Nigromante” comunidad de Ustheje, Alto Mezquital.

“Fuera de la escolarización no hay saber, o bien el saber que existe fuera de ella es considerado como inferior, sin duda nada que ver con el saber riguroso del intelectual. En la realidad ese saber tan desdeñado, “saber hecho de experiencia”, tiene que ser punto de partida de cualquier trabajo de educación popular orientado hacia la creación de un saber más riguroso por parte de las masas populares”

P. Freire.

CAPÍTULO III Propuesta pedagógica de alfabetización en la escuela multigrado “El Nigromante” comunidad de Ustheje, Alto Mezquital.

“Saber situarse ante la realidad es hoy una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia.”

Zemelman H.

Conforme con nuestro concepto de pedagogía²³⁰, hemos dicho que Ni la Educación Bilingüe, Ni la Educación Intercultural, han sido la respuesta para los problemas o proyectos socioculturales indígenas (“los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente servir la liberación del oprimido”²³¹). En el primer y segundo capítulo de la presente tesis, hemos expuesto y analizado el <<es ó ser actual>> de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), utilizado como guía la alfabetización en lengua indígena Hñähñu, que nos ha demostrado como este Subsistema Educativo ha servido para afianzar la invasión cultural, la relación opresor-oprimido .

En su vinculación con el modelo neoliberal, el Estado-nación mexicano ha enfocado una propuesta escolar, que privilegia las demandas del sistema económico, a una instrucción de capital humano para un mercado laboral flexible y de poco coste²³², sobre la Formación integral de los ciudadanos. Pero el modelo neoliberal, hemos descrito, no se limita al aspecto económico-laboral, sino que constantemente recrea nuevas relaciones de la vida social, construyendo una homogenización de patrones de consumo y de formas de vida occidentales, negando “las posibilidades de integración de habitar un mundo, más allá del pensamiento moderno occidental.”²³³ Por eso hemos sostenido, que la escuela tiene el papel específico; de tratar de erradicar los tradicionales patrones culturales que se resistan a la implementación de la globalidad económica.

Ante la totalidad concreta que presenta la EIB en el medio sociocultural Indígena como portadora de la ideología de las clases dominantes, podemos oponer otra totalidad; una totalidad viable, que se contraponga a la institución escolar EIB (este tipo de institución escolar: que en sus bases legales pregona una igualdad cultural y democrática, pero que en la realidad demuestra una invasión cultural y el autoritarismo). Por lo cual, siguiendo la proposición de pedagogía que definimos: nos preocuparemos en éste tercer capítulo, por aquello que entendemos <<debe ser>> la praxis educativa emancipatoria a la que la educación debe responder en el Pueblo

²³⁰ Disciplina que tiene por objeto, el estudio de la praxis educativa con el fin de conocerla para proponer las directrices político-educativas del ideal de sociedad a construir dentro de un marco histórico-cultural determinado.

²³¹ Fiori, Ma. E. “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire” en Freire, P. Pedagogía del Oprimido, op. cit.

²³² Rychen Dominique S. y Herch Salganik L. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, México, F.C.E. 2004, pág. 266.

²³³ Ídem, pág. 66.

Indio Hñähñu, por ello, buscamos la construcción de una educación indígena viable siguiendo la propuesta de Valiñas C. una EDUCACIÓN MONOLINGÜE Y UNIVERSAL, EMU²³⁴.

Sin embargo la oposición de una Totalidad puede solamente considerarse opción en tanto que ésta se realice en la praxis de la educación indígena. Esta totalidad tendrá que producirse; en y con los sujetos, dentro de la constitución de una toma de posicionamiento de clase. Ya que es la sociedad la caracteriza el tipo de educación de sus miembros y no al revés. “Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en su cabeza, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen percibir así; por el otro convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento (...) Es por eso que la transformación radical y profunda de la educación, como sistema, sólo se da –y aun así, no de manera automática y mecánica- cuando la sociedad sufre una transformación radical”²³⁵

Por ello la “totalidad propuesta” desde el punto de vista metodológico, no es un modelo teórico abstracto, sino un modelo caracterizado por un conjunto de criterios epistemológicos con base en la realidad en la perspectiva marxista. En este caso la “totalidad propuesta” parte de una situación concreta “la educación intercultural bilingüe” y que oponiéndose a ella, sin ser todavía real (Educación Monolingüe Universal), es un enfoque sobre una “realidad viable”, una educación que busca totalizarse como “práctica de la libertad” en el quehacer educativo inmediato como una alternativa emancipatoria en construcción, como lo propone Freire P., es en la praxis emancipatoria del aquí y ahora donde “radica la distinción entre lo que debe de hacerse en la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben de ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización”²³⁶.

La EMU como propuesta sólo puede considerarse en estos momentos a modo grosso, encontrando sus posibilidades de “vida” en acciones más simples, en “trabajos educativos” enmarcados dentro de la “situación límite” que en este caso recae en la EIB, misma que también nos proporciona los “actos límites” de la práctica pedagógica. Por tanto analizamos en esta propuesta una segunda viabilidad en nuestro inédito viable de acuerdo al reconocimiento histórico sociocultural de la Intaestructura Indígena Hñähñu, descartando a la lengua escrita hñähñu dentro del proceso enseñanza –aprendizaje de la Educación Escolar Indígena, dadas las serias limitaciones de proyección y planificación educativa, lingüística, didáctica, tecnológica, y sobre todo del poco consenso y aprobación de las comunidades indígenas Hñähñus para la puesta en práctica de esta escritura.

²³⁴ Valiñas C. La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal, IIA-UNAM, México, Ponencia realizada en la UPN.

²³⁵ Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI, México, 2005, pág. 88.

²³⁶ Freire, P. La pedagogía del oprimido, Op. cit., pág. 47.

Como vemos esta segunda opción se aleja de la discusión tradicional del uso de la lengua escrita indígena. Discusión que por demás hemos señalado es utilizada por ciertos grupos de intelectuales indígenas, instituciones estatales e instituciones clericales, en la lucha por mantener o posicionar sus hegemonías políticas dentro del Pueblo Indio Hñähñu.

Descartar a la lengua escrita Hñähñu, nos podría dar la inmediata impresión de apoyar el dominio de la lengua escrita en español y su acción de invasión cultural. Por ello es necesario que repitamos, que nosotros encontramos una clara diferenciación entre lenguaje como sistema de signos (oral y escrito) y el uso del lenguaje en el proceso enseñanza-aprendizaje (uso de los signos, o significaciones del plano ideológico).

De ahí que es preciso atender primordialmente que la Educación Indígena corresponda a un proyecto político-pedagógico construido por las propias comunidades. Bajo esta propuesta la educación Monolingüe y Universal, mantiene a la lengua Hñähñu como lengua de instrucción, pero admitiendo para el ámbito de lo escrito el uso del español, resignificado desde el propio modelo educativo propuesto.

Por lo tanto, esta segunda viabilidad, no desiste de construir una Educación indígena, y cabe para esta segunda posibilidad como para la primera (opción alfabetizada en lengua hñähñu), el siguiente análisis de las condiciones que habrá de considerar la EMU.

Tomando en cuenta estas dos viabilidades que nos imponen los “actos límites” donde la Educación indígena Monolingüe y Universal podría constituirse como una práctica emancipatoria. Habremos de recalcar la necesidad de construir una nueva dinámica sociocultural, donde las Comunidades Hñähñus tendrán que definir el tipo de sujetos que desean se formen en la escuela. Queda claro que la Educación propuesta no aspira a la sujetación irreflexiva del sujeto, que propicia la actual educación escolar fundamentada en la instrucción de capital humano, sino que al contrario aspira a la sujetación crítica del sujeto, sujetación misma que se fundamenta en la Formación de sujetos desde una concientización histórica de su sujetación que dialécticamente le permitirá la desujetación de instancias que lo oprimen de su desarrollo individual y sociocultural.

Si la EIB ha llevado un proceso de re-sujetación a la ideología del Estado-nación, ante ella es necesario oponer un modelo pedagógico que se fundamente en la emancipación de esa acción ideológica y que permita (en la praxis escolar) su desujetación y en ello creemos puede ayudar la educación Universal Monolingüe. Para lograr esto, habremos de reconocer los teóricos que se han interesado por el proceso de sujetación-desujetación de los sujetos²³⁷, y el papel que la ideología crítica

²³⁷ Cabe aclarar que aunque ni Marx ni Freud, abordan con profundidad el proceso de sujetación en el ámbito escolar, en cambio mencionan la participación de éste como fundamental en el proceso de sujetación de los individuos para la reproducción del Estado y del modo de producción capitalista.

juega en ello, mismos que nos remiten a las teorías de C. Marx, Freud, Gramsci y Freire.

La larga trayectoria teórica-práctica de C. Marx transcurre en el desvelamiento y superación de las instancias que hacen del hombre un ser sujetado a un modo de producción económico-social (en especial el capitalismo) y de su emancipación del mismo (desujetación). Sin embargo, de su basta obra; nos adentraremos aquí en una mínima aunque fundamental expresión de su trabajo sobre la sujetación de los hombres, que se encuentra sobre todo en las Tesis sobre Feuerbach²³⁸. Este trabajo se realiza como notas previas que abrían de ser desarrolladas más adelante por el autor, en ellas Marx expone en un tratamiento filosófico la nueva concepción del hombre fundamentada en el materialismo histórico, mismas que sientan las bases en lo concerniente al proceso de sujetación en la expresión de la tesis VI, en la que indica "...la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales"²³⁹, con esta tesis Marx rompía con el hombre forjado en el idealismo de Hegel, una criatura hecha de voluntad que lucha por alcanzar la "idea absoluta" y donde la historia del mundo (social y natural) ocupa un mero sostén de ese objetivo. Por lo contrario la tesis de Marx ubica al hombre en el mundo (social y natural) como un ser de relaciones en ambas concreciones que son y por ser históricas condicionan al hombre en su sujetación al mundo. Es por ello que el hombre es un ser "sujeto" a la historia de los hombres, y por lo cual todo proceso de desujetación ha de tener en cuenta "...que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta"²⁴⁰. Por lo tanto es el hombre en el mundo (en su doble dimensión inseparable socio-natural) donde habrá de transformarse las circunstancias que sujetando al hombre lo oprimen. La desujetación se realiza así al cambiar precisamente las relaciones de opresión hechas por mismos los hombres.

Ahora bien, mas recientemente el proceso de sujetación del sujeto, se ha desarrollado en la teoría psicoanalítica (Freud, Lacan) donde el psicoanálisis aporta líneas teóricas que pueden ayudar no sólo a caracterizar el proceso de sujetación del individuo sino al de su desujetación, con relación al materialismo histórico.

Para Freud como para Marx el proceso de sujetación del sujeto tiene una historicidad previa al mismo sujeto, "el individuo es un producto de la estructura social en la que nació y se crió (...) Claramente la conciencia y la conducta individuales son transacciones del sistema con el sistema mismo (que produjo al individuo). Los sujetos singulares son simplemente los *soportes* de esas transacciones"²⁴¹, o en una expresión más cotidiana expresa "cada ser humano que nace llega a ocupar un lugar que le espera, su nacimiento es deseado o no, un grupo humano se ha preparado

²³⁸ Marx C. y Engels F. Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Grijalbo Colección 70, México, 1970.

²³⁹ Idem, pág. 11.

²⁴⁰ Idem. tesis III, pág. 10.

²⁴¹ Braunstein. N, et, al.. Psicología: ideología y ciencia. Siglo XXI, México, 1998, pág. 71.

para asignarle un puesto determinado (desde primogenito en la familia hasta internado en un orfanato), se le asigna un nombre al que habrá de responder, se le asignará las experiencias que podrá y las que no podrá tener, las personas que lo conocerán, la instrucción que podrá alcanzar y el uso que habrá de hacer de la misma, los alimentos que tendrá o que le faltarán, las capacidades personales que podrán germinar y las que quedarán mutiladas, la clase social a la que habrá de pertenecer y la posibilidad de escapar a los determinismos de clase.”²⁴² Braunstein señala que esta sujetación (en su doble sentido de proceso de formación del sujeto y de acción de atar, ligar a la estructura) y que se constituye en los primeros años del hombre, tiende “olvidarse”. El sujeto producido, olvida el proceso de producción de sí mismo, y se da a comprenderse así mismo con “ilusión de autonomía y singularidad”. Para el psicoanálisis este proceso de entrada no es conciente ni para los sectores o clases dominantes ni para los dominados, “los procesos de sujetación operan de modo inconsciente y se presentan con el paradigma de lo natural, lo lógico, lo inevitable”²⁴³.

En la teoría psicoanalítica esta instancia “inconsciente del proceso de sujetación” es lo que reclama la labor psicoanalítica pero advirtiendo que el materialismo histórico tiene un lugar fundamental al poder influir en los “aparatos ideológicos del estado” que se conciben como las entidades donde tiene lugar el proceso de sujetación. Como primer Aparato ideológico se ubica la familia, es en ella, y donde el aparato psíquico (ello, yo, superyo)²⁴⁴ dan lugar a la formación de sujeto, sin que esto niegue que el sujeto interactuó con otros aparatos ideológicos al mismo tiempo. De estos nos dice Braunstein siguiendo a Althusser la escuela ocupa un lugar preferente²⁴⁵.

²⁴² Idem. pág. 72.

²⁴³ Idem. pág. 72.

²⁴⁴ Para Freud nos explica Braunstein las tres regiones del aparato psíquico desde el punto de vista genético tienen orígenes disímiles. “El *Ello* esta en directa continuidad con el orden biológico. Es el polo pulsional del aparato psíquico. Históricamente ha sido formado en el curso de la evolución de la especie humana y en él están inscritas las huellas del proceso educativo. Sobre este basamento innato se habrán de incorporar posteriormente los representantes psíquicos de las pulsiones reprimidas en el curso de la experiencia individual de cada sujeto. El *Yo* comienza a diferenciarse del *Ello* a partir del nacimiento. Puede considerarse como el sector del *Ello* que esta en contacto con el mundo exterior. Progresivamente va adquiriendo las funciones de autoconservación, regulando la satisfacción de los instintos y la realización del deseo y dirigiendo al conjunto del organismo hacia el logro de sus fines.; el *Yo* a través de una de sus funciones, la conciencia se arroga la representación de la totalidad del aparato. Históricamente representa, la experiencia singular de cada sujeto y las relaciones que él guarda con el exterior natural y social en el momento presente. El *Superyó*, finalmente, se constituye y estabiliza al finalizar el complejo de Edipo (...). Su punto de partida es la incorporación, por identificación con ellas, de las figuras de los padres con sus consiguientes funciones de restricción y vigilancia sobre los contenidos de las pulsiones que tienden a emerger desde el *Ello* y sobre los pensamientos concientes y las actividades del *Yo*. Lógicamente lo que se incorpora no es la realidad física de los padres (o de sus sustitutos) sino la Ley que estos representan. Esa ley a su vez tiene un pasado histórico: es el resultado de la formación que previamente se ha hecho de los padres en una determinada sociedad humana. En otros términos y resumiendo, si el *Ello* representa la historia de la especie en el individuo y si el *Yo* representa la historia individual y el momento presente, el *Superyó* representa la historia cultural del grupo humano o, mejor dicho, de la formación social dominada por cierto modo de producción en la que el individuo se desenvuelve.” en Braunstein, N.Op. cit.,pág. 58-59, el subrayado es nuestro.

²⁴⁵ Utilizamos el concepto “Aparatos ideológicos del estado” (AIE) para ubicarlos en la Estructura que R. Pozas marca al Estado –nación, en comparación con la Intraestructura Indígena que en sí misma tiene

En la nota, a pie de página anterior, indicamos que los AIE cuando pertenecen a la misma Estructura (Estado-nación) tienden a un proceso continuo de *sujetación* de las relaciones que éste tiene con la sociedad en su búsqueda por reproducir el modo de producción capitalista (aunque también pueden llegar a negarlo). En este continuo, la Escuela o Institución Educativa, amplía el proceso de sujetación de los sujetos en espacios y tiempos²⁴⁶ que hoy por hoy, pueden ir desde 10 años, según la obligatoriedad de la enseñanza básica, hasta más 20 años en nivel superior., sin contar con los cursos, diplomados y “puestas al día”. La concentración de sujetos en estos espacios y tiempos dan lugar a ciertos procesos de homogenización que son continuación del proceso de sujetación de los sujetos.

Para cuestiones de esta propuesta, son estos dos Aparatos Ideológicos (Familia-Escuela), los que nos interesan. Ya que para los Pueblos Indios la Familia cumple un papel de educativo de formación y sujetación de sujetos a la Intraestructura Indígena, que difiere con los de ese otro <AI> denominado Escuela, que pertenece al Estado-nación. El resultado como hemos mencionado es un conflicto de los procesos de sujetación de la Intraestructura Indígena (entiéndase Familia y Comunidad) con otros procesos de sujetación realizados por la Escuela. Los sujetos de esta Intraestructura quedan en un conflicto de “internalizaciones” de procesos de sujetación a la Intraestructura Indígena y de “resujetación” a la Estructura del Estado-nación.

Lo antes escrito no ha de confundirse en que tengamos el romántico pensamiento de que la Intraestructura Indígena la tomemos como una “Estructura bondadosa o inmaculada” a la que, la “perversa” Estructura del Estado-nación quiere desaparecer, o que los procesos de sujetación de la Intraestructura Indígena formen sujetos “intachables” al que los procesos de “resujetación” del Estado-nación vía Escuela, tratan de “corromper”. Por el contrario entendemos en ambas estructuras procesos de violencia y opresión, de negación y enajenación, y procesos de solidaridad, de justicia y emancipación. Y que, por tener ambos las posibilidades de explotación y de emancipación, es necesario que, en este espacio denominado Escuela, explicitar y planificar, las acciones pedagógicas teórico-prácticas que permitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones maestro-alumno-contenido, las relaciones comunidad-escuela, sean las que posibiliten los procesos de sujeción que coadyuven a los sujetos a emanciparse. Lo que proponemos es una acción pedagógica que permita un proceso sujetación-desujetación, simentados en el conocimiento de una y otra estructura de ahí el carácter UNIVERSAL que defendemos.

Es por ello, que el análisis del vínculo entre ideología y su fundamento inconsciente en el ámbito escolar recobra una importancia fundamental para la construcción de

sus propios aparatos ideológicos que la reproducen , y que sin olvidar su dialecticidad con la Estructura del Edo-nac., las relaciones socioculturales indígenas reproducen ciertos Aparatos Ideológicos que se contraponen a los AIE. Ejemplo: tenencia de tierra en comunidad, educación encargada a la familia-comunidad y no asignada al aparato escolar, remantes de los cargos político-religiosos, entre otros. Ver Pozas R. y Pozas I. Los indios en las clases sociales... Op. cit.

²⁴⁶ Escuela, talleres, bibliotecas museos, etc., y sus diferentes tiempos signados de acreditación escolar.

una Educación Monolingüe Universal para el Pueblo Hñähñu. Sin embargo este estudio (procesos de sujetación-desujetación) tiene que ser delimitado por nuestra Disciplina, a las acciones teórico-prácticas de la disciplina pedagógica que nos permita por lado la reflexión crítica de las acciones y disposiciones propuestas con base a la ideología que guía nuestra práctica educativa emancipadora (aquí propuesto el materialismo histórico), y por otro, delimitar las herramientas teórico-prácticas que utilizamos para el análisis del doble proceso, sujetación-desujetación en el ámbito escolar.

Esta delimitación del vínculo ideología y su estructuración en el aparato psíquico de los sujetos, remitida al análisis educativo, nos permiten la reflexión de los elementos psicológicos en la práctica escolar (en la sujetación-desujetación de los sujetos), pero nos propone un límite para no psicologizar la práctica pedagógica. Al respecto son importantes los trabajos de Giroux H.²⁴⁷ (1997), quien advirtiendo la falta de trabajo teórico-práctico entre lo social y lo psicológico de la ideología dentro del propio trabajo educativo, propone explorar las instancias que la ideología mantiene en la práctica pedagógica.

El problema pedagógico para Giroux recae en la *ubicación y función* de la ideología, y su *utilidad*, como constructo crítico para la pedagogía radical, al respecto indica, “no creo que el concepto de ideología pueda ser localizado en la esfera de la conciencia, como en el marxismo tradicional, o exclusivamente en el ámbito de la inconciencia, como Althusser (...). Siguiendo a Gramsci, quiero argumentar que el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología esta localizada en estos aspectos de la conducta y pensamientos humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria. Esto es, el punto de referencia para la interacción de ideología y experiencia individual, puede ser localizado dentro de tres áreas específicas: la esfera de la inconciencia y de la estructura de las necesidades, el ámbito del sentido común y la esfera de la conciencia crítica”.²⁴⁸

Para Giroux la “localización” de la ideología en el inconsciente, ofrece las bases para el análisis de los aspectos de la vida diaria, “la historia sedimentada de la personalidad”, mismas que tienden a aclarar los orígenes e influencias que operan en el tejido mismo de la necesidad y la estructura de la personalidad, la importancia de abordar la ideología desde este punto se justifica en que, “si hemos de tomar seriamente la participación humana, debemos reconocer el grado en el que las fuerzas sociales históricas y objetivas dejan su impresión ideológica sobre la psique misma”²⁴⁹. Es por ello que pensamos es necesario abordar la ideología desde Trabajos teóricos como los de Braunstein, nos pueden llegar a clarificar las fuerzas sociales e individuales en la formación de los primeros procesos de sujetación en los sujetos. Mismas “fuerzas sociales” que son la historia sociocultural de los sujetos, de ahí que ella encierra sus límites, retos y posibilidades de emancipación social y las

²⁴⁷ Giroux, H. Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI-UNAM, México, 1997.

²⁴⁸ Idem. pág. 187.

²⁴⁹ Idem. pág. 191.

vías de una acción pedagógica que surgiendo de esta matriz, se niegue a continuar con la invasión cultural.

Así la importancia de este reconocimiento para la teoría y prácticas educativas, se centran en la utilidad que la teoría “psicoanalítica” tenga para ayudar a explicar en que forma se producen, reproducen y resisten las experiencias y tradiciones históricamente específicas en el nivel de la vida cotidiana de la escuela. Es decir se busca identificar los mensajes tácitos contenidos en el quehacer diario de la práctica escolar, y descubrir los intereses represivos o emancipatorios a los que sirven. Se busca además comprender las fuerzas que median entre las relaciones estructurales de la escuela y sus efectos vividos. En sentido creemos es importante una constante reflexión en torno a la sujetación de los sujetos que promueve la familia-comunidad en la intraestructura indígena y su continuidad de directriz para la escuela indígena, en el proceso de sujetación-desujetación con base a los retos socioculturales de emancipación de los sujetos.

En segundo lugar, la localización de la ideología en el *sentido común*²⁵⁰, que Gramsci nombrará *conciencia contradictoria*, y que es para Giroux una explicación de que la conciencia humana no puede ser igualada o agotada con la lógica de la dominación, y que por tanto, se da a la esfera de las contradicciones y tensiones que están “dotadas” de la posibilidad de cambio radical. Es por ello que partiendo de los procesos ideológicos cimentados en el inconsciente, la incorporación del sentido común apunta al universo ideológico en el que, las contradicciones existen tanto dentro como fuera del individuo. Esto demanda atender que los procesos ideológicos individuales están articulados con fuerzas materiales (modo de producción) que los constituyen al resto de la sociedad. Para Giroux es fundamental reconocer el papel que juegan las necesidades en la estructuración de nuestra conducta, “sea esta a favor de una reproducción social y cultural o a favor de la autodeterminación”²⁵¹

Se persigue entonces aplicar la ideología crítica a las bases inconscientes de la conducta humana, “En pocas palabras, un aspecto esencial de la pedagogía radical es la necesidad de los estudiantes de interrogar críticamente sus experiencias e historias interiores. Es crucial para ellos ser capaces de comprender como sus propias experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultados de ideologías mediadas en las practicas materiales e intelectuales de la vida cotidiana del salón de clases. Claramente la finalidad de esta forma de análisis no es la de reducir la ideología ni sus efectos a la esfera de la inconciencia sino argumentar la importancia de la ideología como componente principal de la teoría educativa y de la praxis radical. Por eso las bases para un pensamiento y una acción críticos tienen que ser fundamentados y desarrollados en relaciones dialécticas entre conciencia y inconciencia, y entre experiencia y realidad objetiva. El sistema prevaleciente de necesidades en la sociedad capitalista-o cualquier sociedad represiva- debe ser

²⁵⁰ “la perspectiva gramsciana del sentido común apunta hacia un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas con ideas dentro de la realidad social así como las creencias distorsionadas que las mistifican y las legitiman” Idem, pág. 193.

²⁵¹ Giroux. Op, cit. pág. 190.

entendido en términos de su génesis histórica y de los intereses que contiene y a los que sirve.”²⁵²

En la perspectiva de Giroux, las nociones gramscianas de ideología son fundamentales, pues estas, no aniquilan las facultades mediadoras de los sujetos. Así la conciencia contradictoria, puede dar paso a una conciencia crítica. Esto nos conduce a buscar la relación entre ideología y conciencia crítica.

Para Giroux ubicar la teoría de una ideología crítica para la producción de una conciencia crítica, significa subrayar las bases normativas de todo conocimiento y señalar el papel activo de los sujetos en esta construcción. Es decir, la base gnoseológica de esta propuesta se encuentra en la habilidad de los sujetos de pensar dialécticamente, “ver críticamente el objeto de análisis como el proceso implicado en tal análisis, como parte de un complejo modo de producir significados, representa no sólo el lado activo de la ideología sino su dimensión más crítica. Por lo tanto, un proceso por el cual el significado es producido, representado y consumido. El aspecto crítico de este proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso mismo y como estos pudieran ser transformados, desafiados o mantenidos a fin de promover, más que reprimir, las dinámicas del pensamiento y la acción crítica”²⁵³

Sin adentrarnos más en estas teorías que nuestros autores desarrollan ampliamente en sus obras, propondremos que estas mínimas aclaraciones teóricas bastarán para entender que los procesos de sujetación y desajetación son primordiales para los fines de Formación de los sujetos, que se realicen en la Escuela, mismos que deben responder a una coherencia educativa que represente los aspectos histórico-socioculturales del grupo. Esta coherencia educativa es lo que se denomina Política Educativa.

De ahí que entendamos el concepto de **Formación del sujeto** de acuerdo con nuestros autores, como un proceso histórico-sociocultural que alude al proceso de sujetación-desajetación de los sujetos al mismo, y que tiene como fin la construcción de una posición de conciencia crítica que le permita participar en su emancipación dentro del ideal de sociedad a construir.

Aclarado el concepto de Formación, entendemos que la educación como proceso de Formación y desarrollo de las facultades del ser humano no puede mostrarse como neutra o alejada de situaciones político-históricas que afectan a los sujetos, por eso la pedagogía debe estar altamente comprometida, debe ser elaborada *con* los sujetos y no elaborada *para* los sujetos, “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará”²⁵⁴

²⁵² Idem. pág. 192.

²⁵³ Idem. pág. 197.

²⁵⁴ Freire P. Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 2002, pág 35.

El modelo pedagógico que proponemos seguir en esta tesis, sostiene una posición bien definida políticamente de acuerdo con Freire P., la finalidad de la educación es situar al sujeto en el mundo, darle elementos para entender su realidad y poder actuar sobre ella para emanciparse, solamente en el acto de pensar críticamente sus acciones (praxis) pueden los sujetos humanizarse y humanizar su mundo. Pero este pensar en el mundo es un acto ligado a las necesidades sociales y culturales propias de los sujetos. Aquí es cuando no podemos negar el papel concientizador que debe tener la escuela, concientización del sujeto en referencia a su sujetación-desujeción con su sociedad, su cultura y al mundo que lo constituye y construye en sociedad.

La actuación unida a la reflexión crítica, solamente puede darse en una educación que entienda su actuar como una práctica para libertad. Libertad en cuanto a darle al sujeto las posibilidades de entender su situación histórico-cultural e influir en ella. Libertad de dejar expresar su pensamiento, sus anhelos. Libertad para confrontar los límites, los miedos. La educación concientizadora debe de nacer *con* y *dentro* de las exigencias que los sujetos a quien se propone de acuerdo con sus aspiraciones socio-culturales que ellos expresan. De otra forma toda práctica educativa se transforma en una invasión cultural más, ya que impone los valores de las clases dominantes y a la vez objetiviza a los sujetos en función de sus fines.

Esto significa que la educación del SEM entendida como una “acción prescriptiva” se tenga que construir en concordancia con la participación y voluntad de la Comunidades en la estructuración de sus relaciones comunidad-contenidos-escuela, maestros-alumnos, alumno-alumnos, es decir, en dirección de los fines de Formación de los sujetos que las Comunidades desean. Una de éstas dimensiones la determina el currículum en su dimensión “como el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje”²⁵⁵ según lo expresa Beauchamp (1981), pero insistiendo ahora en una dimensión más profunda de procesos enseñanza-aprendizaje.

Es este “inédito viable” donde habrá de recaer la propuesta de alfabetización, “si antes la alfabetización ... era tratada y realizada en forma autoritaria, centrada en la comprensión mágica de la palabra, palabra donada por el educador a los analfabetos; si antes los textos generalmente ofrecidos como lecturas a los alumnos escondían la realidad en lugar de develarla ahora por el contrario, la alfabetización como acto de conocimiento, como acto creador y como acto político es un esfuerzo de la lectura del mundo y de la palabra”²⁵⁶.

Por ello, el tipo de alfabetización que retomamos de Freire P., nos permite construir estos puentes de comunicación, de diálogo, en la que los hombres y mujeres les es permitido entender su historia, en este caso la importancia de aceptar el bilingüismo como forma de emancipación, su papel dentro de la historia, como proceso de sujetación-desujeción de los sujetos que por ser sujetos históricos son capaces de

²⁵⁵ Beauchamp, G. A. Curriculum theory, Ithaca, III F.E. Peacock, 1981. Citado en Contreras Domingo, J. Enseñanza, currículum y profesorado. Op cit. pág. 178

²⁵⁶ Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI, México, pág. 119.

responder mediante la organización a los problemas, retos, y sueños que se trazan. La alfabetización como fuente de reflexión crítica debe ser capaz de construir en los hombres los espacios de reflexión para acciones viables, que aumenten las posibilidades de éxito en cada empresa que se trazan los sujetos.

La alfabetización como un “acto límite primario” tendrá que constatarse en la pertinencia educativa que la praxis pedagógica (aunque no sólo esta disciplina) proporcione para una educación indígena *con y de* los indígenas Hñähñus. Si bien en la alfabetización “lo que se pretende no es todavía una comprensión profunda de la realidad que se está analizando, sino desarrollar un posición curiosa..., estimular la capacidad crítica de los alfabetizados en cuanto sujetos del conocimiento, desafiados por el objeto a ser conocido. Es precisamente la experiencia sistémica de esa relación la que importa”.²⁵⁷

La alfabetización nos permite reconocer de otra manera al mundo de lo que comúnmente estamos habituados. Este otro reconocimiento se produce al confrontar nuestra realidad, para escribirla y decirla. La alfabetización antes que ser un proceso de decodificación de significados personal, es una herramienta social que nos permite decodificar los significados del mundo junto a otros sujetos.

Alfabetizar es entonces un factor de reconocimiento propio de nuestras acciones, de nuestro tiempo y de nuestra situación histórico-cultural, junto a los hombres y mujeres. Como tal la alfabetización será entendida como un proceso de elaboración y adquisición de significados socioculturales dentro un marco histórico concreto. La propuesta de alfabetización es entonces una propuesta política de los sujetos en la búsqueda de la emancipación.

En la alfabetización deben estar los temas que nos son comunes, pero en este proceso que es problematizador buscamos conocerlos y reconocerlos más profundamente. Estos temas además deben ser capaces de generar nuevos conocimientos, de construir conocimientos significativos para la vida de los sujetos. Los temas generadores deben de partir directamente de la vida, de la aspiraciones, de los retos, las posibilidades.

Hemos expuesto que para la educación concientizadora la libertad se adquiere por causalidad, en la praxis de su búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Por eso es necesaria una metodología precisa, que en el caso de la alfabetización se expresa en tres fases que pueden ser descritas como lo siguiente:

1.Fase de investigación concreto 2.Fase de tematización abstracto 3. Fase de problematización concreto pensado. La alfabetización debe ser capaz de desencadenar otros actos creadores.²⁵⁸

²⁵⁷ Idem. pág. 135.

²⁵⁸ Freire, P. La educación como practica de libertad, Siglo XXI, México, 2005.

Las categorías freirianas, al igual que toda su praxis parte de una visión histórica de totalidad y en esa medida expresan la situación de explotación y opresión al que los sujetos están sometidos por la clases dominantes. El objetivo final del método es la conscientización. La realidad opresiva esta considerada como un proceso que puede ser vencido. La educación para la liberación debe resultar en un praxis transformadora, un acto de educar organizado colectivamente con el énfasis en el sujeto.

La educación indígena que proponemos habrá de reconocer la Intraestructura Indígena en su relación dialéctica con la estructura del Estado-nación mexicano en el sistema-mundo capitalista. De esta relación tendrá que surgir como elemento central educativo los valores y prácticas sociales que reproducen la cultura del grupo, al mismo tiempo tendrá que formar parte los desafíos la estructura que el Estado-nación impone. Los lazos de solidaridad y acción comunal, tendrán que tener un papel relevante en la unión con otros grupos sociales.

La Universalidad del conocimiento en ésta educación habrá de construirse dentro de l materialismo histórico y del materialismo dialéctico, como los aportes fundamentos para negociar el aporte de la cultura Hñähñu dentro de la aprensión y categorización del mundo, acorde con la lengua oral y escrita de los sujetos.

Esto nos lleva a reconocer la Planificación conceptual de los contenidos, en la construcción de una Educación Monolingüe Universal. Recayendo nuestro análisis en primera instancia en necesidad de, la conciencia histórica para la enseñanza de la lengua escrita hñähñu. Considerando la unidad epocal como punto de partida para la elaboración de una Educación y la alfabetización que lea y escriba las necesidades socioculturales de la comunidad de Ustheje como necesidades características del pueblo Hñähñu. En el segundo momento propondremos la didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social –natural de la comunidades. Aquí nos centraremos en la propuesta de una educación dialógica de los sujetos circunscritos en el mundo, en un tiempo y lugar específico, considerando los procesos enseñanza-aprendizaje como situaciones de diálogo en donde el sujeto al aprender también enseña y el enseñante también aprende. Y en un tercer momento consideramos la utilización de la lengua escrita en espacios extraescolares, no como un punto final de la realización de la alfabetización sino como el requerimiento principal de la construcción alfabetizadora en lengua Hñähñu. En el caso de la propuesta de alfabetización en Ustheje como en otras Comunidades se tomo como criterio en la cultura Hñähñu, como una cultura predominantemente oral, con base a la consideración de la situación histórico-sociocultural de los sujetos. Esto nos impone la construcción de marcos teórico-prácticos más amplios pertenecientes a otras disciplinas (sociología, psicología, lingüística, antropología), que cooperen junto a las Comunidades a un trabajo interdisciplinario, en la creación, producción y difusión de la escritura Hñähñu.

La construcción de espacios de visualización de la escritura Hñähñu fuera de los confines escolares, como un “objeto cultural” de uso y utilidad para establecer nuevos

canales de comunicación en la cultura Hñähñu, fue abordada en nuestras consideraciones de propuesta. Para ello nos ayudamos de las investigaciones que Ferreiro E. realiza con respecto a la visualización de la escritura, en el proceso de construcción de los sistemas de escritura como una acción para fomentar la construcción de conocimiento sobre la lengua escrita en los niveles de hipótesis y predictabilidad en los usuarios.²⁵⁹ Y de las investigaciones de Woods-Elliot (1981) sobre "Posesión del proceso de lectura" y "Posesión del proceso de escritura"²⁶⁰.

Es importante aclarar que en ningún momento desechamos las propuestas de las teorías del aprendizaje psicológicas como el constructivismo, pero si las re-situamos a su papel como teorizadoras del aprendizaje cognitivo. En cuanto a ésta consideración la Pedagogía como disciplina que estudia la praxis educativa, no se limita a la "dimensión pragmática del nivel intrapersonal", sino que sus fines engloban el estudio de la praxis educativa misma que consideramos como a la relación dialéctica entre teoría y práctica que mantienen los sujetos en los procesos enseñanza-aprendizaje mediados por un marco histórico-cultural.

Por consiguiente la propuesta pedagógica aquí expuesta es asumida como una propuesta también ética, donde su valores fundamentales radican en la democracia, justicia social y libertad. A decir de Zemelman "El esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto, supone privilegiar los espacios de realidad según estos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte"²⁶¹, en cuanto a tal, la educación escolar tiene una responsabilidad ética en cuanto los sujetos se encuentran en la formación una sociedad más justa, más democrática, más libre.

²⁵⁹ Ferreiro, E. y Taberosky A. Los sistemas de escritura en el niño, Siglo XXI, México, 2005. Ferreiro, E. Cultura escrita y educación, F.C.E. México, 2000. Ferreiro, E. Alfabetización teoría y práctica, Siglo XXI, México, 2001.

²⁶⁰ Woods, C. A. "La lecto-escritura en las dimensiones y significados en el contexto social" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp). Nuevas perspectivas ..., op. cit.

²⁶¹ Zemelman, H. Horizontes de la razón I, Ed. Anthropos, España, 2003.pág, 10.

3.1. La conciencia histórica para la enseñanza de la lengua escrita hñähñu en Ustheje.

“Los maestros indígenas no saben cómo enseñar los contenidos universales porque la planificación conceptual en la lengua materna de los educandos no existe porque las políticas de segregación y negación (es decir, las culturales y las lingüísticas dominantes) han actuado con gran impunidad ya que han olvidado o ignorado de manera alevosa e intencional que el proceso educativo debe ir construyendo, entre otras cosas, sus cuerpos conceptuales”.

Valiñas C.

“la practica de la libertad sólo encontrara adecuada expresión en una pedagogía en la que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico”

Fiori, E.

Consideramos que la Universalidad planteada para la educación indígena Monolingüe y Universal, debe de partir del develamiento de la unidad epocal actual, del reconocimiento del avance científico, filosófico y social, y del reconocimiento de la relación dialéctica, que guarda la intraestructura Indígena Hñähñu con la estructura del Estado-nación mexicano en el marco del sistema-mundo capitalista.

La conciencia histórica es un proceso temporal y espacial en constante construcción, en el que los sujetos reconocen la realidad como algo construyéndose a cada momento, sucediéndose a través de las relaciones que mantiene el hombre *en* y *con* el mundo, y que permite apreciar las relaciones que nuestro sistema sociocultural mantiene con otros sistemas socioculturales. Al mismo tiempo nos permite ver al pasado para apreciar las acciones de los que nos antecedieron, con ello recuperamos la experiencia y saber, “experiencia y saber que se dialectizan, densificandose, alargandose, dándonos cada vez más el contorno y relieve... (que en la propuesta freiriana)- redescubre a través de ella el proceso histórico en que y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través de la cual la vida se hace historia”²⁶². Pero no sólo recuperamos la conciencia histórica para el presente sino que reconociéndola nos permite vislumbrar el futuro, reconocer los retos y metas de la emancipación para construir acciones viables.

Cabe entonces recalcar, que la educación que proponemos en esta tesis, se guía en los fundamentos de una educación universal, es decir; la educación indígena que se propone construir, NO debe limitarse a los aspectos socioculturales únicamente pertenecientes a la cultura Hñähñu ni a los de la “cultura nacional”, e incluso advertimos ni siquiera puede cerrarse a los límites cognitivos, tal y como lo han preconizado las teorías constructivistas para la educación escolar, pues “si la razón es una construcción no puede ser exclusivamente cognitiva, sino además gnoseológica”²⁶³, por ello, la estructura racional se complica y amplía en relación con los espacios en que lo sujetos tienen oportunidad de intervenir sobre la realidad

²⁶² Fiori, Ma. E., op.cit.

²⁶³ Zemelman, H. Horizontes de la razón I, Ed. Anthropos, Barcelona, 2003.

social, en múltiples marcos que amplían y se completan acorde a sus estructuras socioculturales particulares.

Esto plantea la “apertura” de nuevos “lenguajes” teóricos-prácticos que construyen esta complejidad. De ahí que el debate de la razón y el razonamiento, desde la perspectiva escolar que se fundamenta en un determinado modo de ciencia “instrumental-mercantilista” como única forma cultural de acercarse a la razón, habrá de limitarse y en cambio preferir otras formas posibles de conocimiento que se integren al campo de lo gnoseológico.

Superar la división sujeto-objeto, que convierte al objeto en una determinada forma de objetividad de acuerdo al paradigma cartesiano, mismo que identifica esta objetividad con lo instrumental y que liga a la razón con la dominación (no sólo del objeto sino con el fin de dominar otros sujetos). Es el reto que mantiene una educación que lucha por la emancipación de los sujetos.

De ahí la importancia de un razonamiento de corte universal, que busque emanciparse con el sujeto leyendo el contexto en el que interactúa no sólo con el objeto, sino con su sociedad. En vez de reducirlo a la dimensión puramente cognitiva. “esto es profundizar la relación entre cognición y gnoseología”²⁶⁴

Lo que busca el principio de un razonamiento Universal es romper con el límite del conocimiento dominante que lo circunscribe a la utilidad mercantilista y a la imposición de valores socioculturales ajenos a las Comunidades Hñähñus, por ello se propone rescatar otras formas de razonamiento que consideran otras modalidades de apropiación tanto cognitivas como gnoseológicas, que nos ayuden a superar la relación imperante científica-instrumental en aras de la reproducción socioeconómica capitalista. Como podemos apreciar el problema al que enfrentamos como advierte Zemelman,²⁶⁵ no es un problema puramente de lógicas, sino que es uno y base fundamental del orden económico moderno.

Por ello, la educación Universal debe construirse en sistemas de saber abiertos que guíen el saber científico y social, cimentados en la creación de conceptos y constructos; teóricos y prácticos expresados desde la cultura Hñähñu, y más aún, podemos situar la Universalidad en la “vastedad de la realidad” a manera de Zemelman “Se busca estar en la vastedad de la realidad y no dejarse aplastar por los límites de lo que ya está producido, de ahí que se tenga que se tenga que romper con las determinaciones histórico-culturales que nos conforman para rescatar al sujeto histórico como constructor y retador o, por lo menos, inspirado por el asombro que enriquece la conciencia cognitiva mediante la imaginación”²⁶⁶.

Esto ubica a la educación que proponemos, como una educación problematizadora, que busca mediante el reconocimiento de la historia, en los sujetos, la emersión de

²⁶⁴ Zemelman, H. Sujeto existencia y potencia, Ed. Anthropos, Barcelona, 2003, pág. 27.

²⁶⁵ Zemelman, H. Idem, pág. 23.

²⁶⁶ Zemelman, H. Horizontes de la razón I, .pág, 12.

sus conciencias, “que resulta de una inmersión crítica en la realidad”²⁶⁷ La conciencia histórica, dinámica como es, poblara a la Educación y la alfabetización que se propone, de una “Pedagogía de la pregunta”, que problematizando a los educandos y educador, como seres en el mundo y con el mundo, los ayudara a entender su papel histórico como sujetos de emancipación, “cuando más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más se vean a responder al desafío. Desafiados comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica, y por eso, cada vez más desalienada”²⁶⁸.

Este proceso desalienador en la EMU ha de ayudar a una posición contrahegemónica de las relaciones de opresión y subordinación impuestas al Pueblo Hñähñu, que a través de una nueva relación educativa provoque nuevas comprensiones a los desafíos que mantiene el Pueblo Hñähñu.

Al contrario de la escuela intercultural bilingüe, que no es consecuencia de un proceso de emancipación sino de subordinación y opresión sociocultural del Estado-nación mexicano, y que acota esta Subordinación únicamente bajo el aro de la diferencia “étnica”²⁶⁹. La EMU deberá atender a la construcción de una Educación que luche por la reivindicación de la Cultura Hñähñu en el contexto del sistema capitalista, es por ello que debe construirse como negación de este sistema, a través de la revelación y superación de esta subordinación y opresión.

Opresión y subordinación que otrora han sido acotadas a una pequeña dimensión de lo social “lo étnico” y que sin embargo han podido separar las movilizaciones obreras, campesinas, estudiantiles, y de otros grupos; de las reivindicaciones radicales (democracia, tierra, justicia, libertad) que niega el sistema capitalista. Sometiendo sus peticiones (sociales, económicas, políticas) por construir y vivir “otra realidad” a soluciones como: la panacea educativa, el voto partidista, al curul en el gobierno.

Con ello, la Escuela (en este caso intercultural bilingüe) ha podido mantener intacta sus premisas de cambio social e invasión cultural. Puesto que si la Escuela es la gran panacea, sus métodos, acciones y disposiciones, para lograr la “solución” a estas demandas son incuestionables.

Dentro de la alfabetización de corte freirano queda claro que la conciencia histórica,²⁷⁰ de los sujetos es una de las principales acciones para reconocer las viabilidades de

²⁶⁷ Freire, P. Pedagogía del oprimido, op. cit., pág. 88.

²⁶⁸ Idem, pág. 88.

²⁶⁹ Educación Intercultural Bilingüe es un producto estratégico de la negación “de la realidad social de explotación que sufren la población mexicana, a modo marxista permítasenos decir de la lucha de clases en el sistema capitalista”.

²⁷⁰ Consideramos la conciencia histórica como el reconocimiento de las relaciones socioculturales que mantiene el hombre *en* y *con* el mundo. Relaciones sociales que se construyen, reproducen y se modifican

cambio social y nuestro actuar en el mundo. Para Freire alfabetizarse es estarse reconociéndose en el mundo. La escritura en lengua Hñähñu ha de representar esta construcción de conocimiento y de comunicación social. Como herramienta ha de servir a las actividades que le permitan a las comunidades expresar su vida cotidiana.

El proceso de alfabetización se nutre de la fuente dialéctica hombre-mundo, en esta relación encontramos que lo que sucede en el mundo nos afecta, así como lo que nosotros hacemos afecta al mundo.

Para el proceso de alfabetización esta reflexión pasa por la escritura, porque es mediante el entendimiento de su relación con el mundo, que los sujetos al sentirse desafiados de esa realidad comienzan a leer y escribir.

Por eso las primeras palabras surgen del universo temático de los sujetos, de sus temas de interés y de sus preocupaciones, la escritura es la puesta en marcha de esa reflexión que al irse describiendo y analizando entre los sujetos adquiere nuevas proporciones y niveles. De la conciencia ingenua a priori de estos temas (es decir no problematizada), el diálogo mediatizada por la discusión crítica, construye un proceso cada vez más esclarecedor (concientizado) de la realidad.

Las temas de interés entre los sujetos, se convierten en temas generadores, temas creadores y descifradores de una realidad cada vez más compleja pero que al mismo tiempo va clarificando, las relaciones que unen a los sujetos con el mundo. Esta “nueva” claridad del mundo que nos rodea, muestra a los sujetos su papel dentro del proceso histórico. La praxis educativa conforma así desde su inicio la incorporación de los sujetos a temas que le son relevantes dentro de su unidad epocal.

En Ustheje la escritura en lengua Hñähñu en estos momentos esta supeditada a la escritura en lengua española, los motivos a los que responde esta subordinación los hemos presentado, como parte del proceso histórico de dominación sobre los pueblos indígenas dentro del sistema capitalista, así el detrimento de las lenguas indígenas, es resultado de las relaciones de dominación y exterminio de aquellas culturas que no comulgan con el sistema capitalista.

Son estas las situaciones límites que identificamos, situaciones surgidas en el proceso histórico de los hombres resultado y producto de sus relaciones. Por ello la educación propuesta y sus métodos (Alfabetización) se finca en el reconocimiento de la historicidad del hombre, en la inmersión de su unidad epocal, y en los señalamientos que las situaciones límites de esa unidad epocal registra en su actuar, “actos límites”, que sin embargo, lleva a los sujetos a realizar mediante su acción-reflexión la superación de estos limitantes. Es por ello que la educación y la alfabetización con referencia al Pueblo Hñähñu establece como uno de sus pilares la conciencia histórica.

en un espacio y tiempo determinados, los cuales realizan en los hombres procesos de sujetación y desujetación, que los incorporan o niegan a las relaciones sociales a que están sometidos.

Dicha proceso de concientización reiteramos no parte de nosotros, no es una donación del método de alfabetización. Es un proceso en cual nosotros junto a los educandos mediatizados por el diálogo, por la praxis, emergemos de la situación ingenua, mediante el esclarecimiento de nuestro estar en el mundo. “Asumir la propia historicidad y darle sentido a la historia es lo que constituye a la conciencia como *conciencia histórica* (...) De esta manera, la “época presente” es la suma total de las objetivaciones significativas, los sistemas de creencias y los valores esenciales a nuestro sistema de vida, que dirigen y orientan nuestras vidas”²⁷¹.

De acuerdo con lo que hemos mencionado, es en el reconocimiento de la unidad epocal donde habrá de construirse la planificación temática y conceptual de la EMU. Siguiendo a Apple M., cuando dice que “el estudio del conocimiento educativo es más bien un estudio de la ideología”²⁷², habrá que tomar en dos formas ésta aseveración, la primera es la histórica-analítica y como tal, todo tema y contenido que valla conformando el currículum de la EMU tendrá que analizarse desde el punto ideológico que fue construido, buscando los fines sociales que busca transmitir. Y por otro lado, todo tema y contenido abra de situarse dentro de una ideología que busque la emancipación de los sujetos y se posicione por la hegemonía de los valores y cultura Hñähñu.

Si consideramos a la cultura como Thompson propone desde una <<concepción estructural>>, y entendemos el análisis cultural como el estudio de las formas simbólicas, en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas²⁷³, habremos de proponer el currículum de la EMU “como el conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje problematizados, que construyan en el sujeto un sentido crítico de su realidad sociocultural con el fin posibilitarle acciones para la emancipación social”.

La <concepción estructural> de la cultura, que propone Thompson ha de servir para superar el currículum impuesto por el Estado-nación que fomenta la invasión cultural y niega los problemas de poder y conflicto social. El currículum de la EMU habrá de problematizarse constante en su estructuración y puesta en práctica. Por este motivo en estos criterios epistemológicos no hacemos referencia a los criterios de programación normalmente asumidos como Currículum²⁷⁴. Sin embargo a manera que lo expresa Schwab (1974), la consideración del currículum debe contar con cuatro tópicos: el alumno, el profesor, el entorno y la materia que se enseña, y

²⁷¹ Yurén Camarena. *Ética, valores sociales y educación*, UPN, México, 1995, pág. 179.

²⁷² Apple, M. W. *Economía y control de la vida escolar*, Madrid, España, ed. Akal, 1986, en Coop. Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. *El debate social en torno a la educación, Enfoques predominantes*, UNAM, México, 1995, pág. 298.

²⁷³ Thompson, J. B. *Ideología y cultura moderna*, UAM, México, 2002. pág. 203.

²⁷⁴ “La programación refiere a una forma de enfocar y prescripción de la enseñanza, lo cual es sólo parte de la teoría del currículum (...) careciendo por lo tanto de una posibilidad y capacidad de autocrítica” Contreras Domingo, J. *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Ed. Akal, Madrid, 1990, pág 175.

completando estos cuatro tópicos agregaríamos uno más, siguiendo las premisas de nuestra tesis, el quinto tópico sería *las razones* para elegir, proyectar e imponer un currículo sobre otros. “Estos (...) tópicos constituyen las fuentes de decisión del currículum debiendo tener todas igual rango”²⁷⁵. La conformación del currículo debe ser flexible, de manera que el diseño del currículum como indica Beauchamp deberá atender “la sustancia y organización de las metas y el contenido cultural, ordenado de modo que revele la potencial progresión a través de los niveles de enseñanza”²⁷⁶.

Por eso la conciencia histórica como fin a de tratar un posicionamiento de la cultura Hñähñu en el currículum para volverla hegemónica en la formación de sujetos que pretende, valiéndose del conocimiento universal para potenciar, su posicionamiento dentro del Estado-nación y sociedad en general.

La exigencia de esta realidad en movimiento, además de ser construida desde un enfoque diferente desde el cual organizar la educación indígena, se traduce en un reto de lectura de la realidad en la medida que se trata de construir una nueva relación con ella. Esta realidad potencial de cambio, plantea una articulación entre lo dado y lo potencial, “Lo que significa concebir a la realidad como una conjugación entre dos dimensiones: la histórica, que manifiesta su calidad como producto, y la política, que traduce sus exigencias como construcción”.²⁷⁷

Por ello la educación indígena y su currículum debe presentar a los sujetos y sus acciones como ejes que construyen y moldean la realidad actual, y debe presentarse claramente como una acción emancipatoria de la relación Estado-nación y Pueblo indígena. La praxis pedagógica en este sentido habrá de establecerse desde la educación, valores y relaciones propias a las Comunidades indígenas.

Los procesos de sujetación-desujetación como vemos fundamentan el trabajo pedagógico por construir, en la Escuela Monolingüe Universal, en clara oposición a los procesos de re-sujeción e invasión cultural hasta ahora llevados a cabo por la EIB.

Así al asumir la realidad desde sus dos dimensiones histórica y política, la pedagogía que se propone aquí habrá de formarse dentro de una nueva relación educativa entre sus sujetos, maestro-alumnos-comunidad.

Realidad que exige ser pronunciada y llevada a cabo en el aula, desde una posición que represente a estos sujetos en sus relaciones con el mundo. De ahí que retomemos la didáctica de la palabra generadora, no sólo como técnica del proceso alfabetizador sino desde su base más radical: como encuentro de los hombres y mujeres en su pronunciamiento del mundo.

²⁷⁵ Schwab, J.J. Un enfoque práctico para la planificación del currículo, Buenos Aires, El ateneo, 1974, en Contreras Domingo, J. Op. Cit., pág 199.

²⁷⁶ Beauchamp, G. A. Curriculum Theory, Ithaca 1981, en Contreras Domingo J. Op. Cit., pág. 208.

²⁷⁷ Zemelman, H. Horizontes de la razón I. pág, 24.

Este axioma habrá de guiar y sustentar esta nueva práctica pedagógica, como una práctica dialógica encaminada a la criticidad de las relaciones sociales que construyen los hombres, y en las posibilidades de incidir en ella. Y es que esta propuesta pedagógica no puede admitir discutir parcialidades. No puede detenerse a decir que método, que técnica, que actividades, encaminarían al desarrollo de alfabetización y posalfabetización (aunque sin duda le es necesario), sin advertir la totalidad en que ese método, esas técnicas y actividades se desarrollan, entendiendo su basamento y su finalidad. Reconociendo a quiénes sirve esa alfabetización, quiénes las promueven, quiénes la legitiman, quiénes la aprovechan. Y que sólo a partir del diálogo con las Comunidades, es que se sabrá, se podrá construir, guiar, modificar, resignificar no sólo a la escritura sea en lengua hñähñu o no, sino toda praxis pedagógica propuesta, es así como la conciencia histórica juega su papel dentro de los procesos enseñanza-aprendizaje.

3.2. La didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social –natural de la comunidad de Ustheje.

“La planificación conceptual apunta a la necesidad de universalizar las lenguas indígenas. Y esto, dicho en otras palabras, significa que la educación escolar indígena DEBERÍA transmitir, en lengua materna, los conceptos propios de los saberes y conocimientos universales articulados con los saberes comunitarios (porque no son del todo excluyentes). “

Valiñas C.

“La posición normal del hombre, es no sólo estar en el mundo sino estar con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones de la realidad y en realidad trabaja el hombre una relación específica –de sujeto a objeto- de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.

Paulo Freire

El segundo aspecto de nuestra propuesta se consolida en una pedagogía sustentada en la praxis educativa transmitida en lengua Hñähñu. La educación Monolingüe Universal no relega ni niega el papel que tiene el español como lengua de comunicación con el resto del país, pero sí la sitúa en un espacio concreto de la educación indígena, que es, el de segunda lengua. Por consiguiente se privilegia a la lengua Hñähñu en la praxis educativa pero al mismo tiempo se reconoce que el español como segunda lengua debe contar materiales precisos para este fin y con una adecuada formación en los maestros.

La alfabetización y la educación en general debe de partir de la lectura del mundo utilizando el universo vocabular de los sujetos para generar situaciones de conocimiento. El universo vocabular de los Hñähñus presenta características propias de la lengua.

El Hñähñu (otomí) desciende de un idioma ancestral, el otomange, que a través de los siglos se separó en diversas familias de lenguas. Actualmente hay una estrecha correspondencia entre las distancias lingüísticas de las lenguas otopames y su distribución geográfica. Las que son más semejantes están cercanas en el espacio. Los idiomas más cercanos al otomí son, en primer lugar, el mazahua, el matlatzinca, y el ocuilteco. También relacionados al otomí, aunque más remotamente, el pame del sur, el pame del norte y el chichimeco jonaz. Todas estas hablas integran la familia otopame u otomiano.

La distribución de los otomíes refleja en cierta forma el área ocupada por el grupo en la época prehispánica. La separación de algunas zonas del área principal es consecuencia del desplazamiento de los hablantes de otomí u de sus adopción de otra lengua, así como migraciones después de la Conquista.

Han sido identificadas cuatro variantes dialectales:

Valle del Mezquital.
Occidental.
Sierra de Puebla.
Ixtenco.²⁷⁸

La mejor conocida es la variante del Mezquital. De esta última variante lingüística hemos partido en la presente Tesis.

Según las investigaciones de Bernabé Chávez y Lanier Murria todo indica que “Desde el siglo XVI, poco después de la conquista, se ha intentado escribir el otomí utilizando grafías latinas. El primer documento del que se tiene noticia se fecha en el año de 1539 y forma parte del código de Huichapan”²⁷⁹

Durante la ya, larga historia de la escritura en lengua Hñähñu, lingüistas como Bernabé Chávez y Lanier Murria, coinciden en al menos cinco características que difieren de la lengua española, entre las que destacan:

1. Presencia de vocales nasalizadas (ä)
2. Además de Vocales extra de las vocales del español (es decir, producidas en otras partes de la cavidad oral que utiliza el español, e, u)
3. El saltillo (oclusiva glotal)
4. La aspiración
5. Un sistema de tonos

El idioma Hñähñu tiene nueve vocales y 20 consonantes más otras dos que son ch y l, y que provienen de prestamos del español.

Por largo tiempo la gramática ha sido el centro de atención en el proceso alfabetizador. Sin embargo no han sido ciertamente las características gramaticales de aplicación y producción de materiales educativos producidos por la comunidades Hñähñus, el punto a discusión, sino más bien por la lucha política del uso que hacen las instituciones (SEP, UNESCO, Iglesias, Partidos políticos, etc.) de la escritura. En este sentido la SEP produce un tipo de escritura que no siempre concuerda con las gramáticas de otras instituciones. Convirtiendo desde el inicio la utilización del alfabeto, la gramática y las legislaciones de la escritura en factores limitantes para la alfabetización.

En la Comunidad Hñähñu de Ustheje la gramática es propuesta por la SEP, que en el caso de Ustheje es la única institución que promueve la escritura en lengua Hñähñu. Sin embargo es necesario decir que en otras Comunidades Hñähñus donde la escritura es conducida por distintas Instituciones, se produce el conflicto que enfrenta la valoración de la escritura a elegir en el proceso de alfabetización.

²⁷⁸ Arqueología mexicana, Revista bimestral, Vol.XIII-Núm. 73, Ed. Raíces- INAH, 2005, Directora Editorial Del Villar K., Mónica.

²⁷⁹ Bernabé Chávez, E. y Lanier Murray, N. Notas históricas sobre las variaciones de los alfabetos otomíes. ILV, México, 2002, pág. 1.

Regresando al campo de la propuesta didáctica que es el perteneciente al apartado. Entenderemos a la didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social –natural de la comunidad de Ustheje, y más específicamente, para Canieso-Doronila el *conocimiento de la comunidad* se define “como el conjunto de hechos, normas, actitudes, valores, creencias y perspectivas generales o visiones del mundo disponibles y desarrolladas por la gente de un área, en el contexto de sus vidas cotidianas”²⁸⁰

La didáctica de la palabra generadora debe partir a través de la expresión de la vida de los sujetos. De su universo vocabular que mediante el cual el sujeto aprehende y expresa el mundo. Esta didáctica toma las expresiones más ricas vocabularmente, que permitirán no sólo el reconocimiento inmediato sino además favorece la generación de nuevas palabras, ideas y temas a reflexionar.

Para la educación concientizadora la libertad no se adquiere por casualidad sino por causalidad, permítasenos dilucidar este juego de palabras al decir que para Freire la libertad no se adquiere por alguien la posea y la done, por esto una educación preescrita desde fuera de los sujetos a los que va dirigida no pueden dar la libertad. Así que para la obtención de la libertad, se parte de su búsqueda entre los oprimidos, mediante el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella, con la ayuda de los hombres y mujeres que son oprimidos. Por eso es necesaria una metodología precisa, que en el caso de la alfabetización se expresa en tres fases que pueden ser descritas como lo siguiente:

Fase de investigación concreto

A este primer momento de investigación se le nombra universo temático. En esta fase de descubrimiento buscamos al tema generador, que es donde se encuentran las palabras en la vida cotidiana del sujeto y del grupo social al cual pertenece, “lo que se pretende investigar no son los hombres, (...), sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, en los cuales se encuentran envueltos sus temas generadores”²⁸¹.

Para construir los temas generadores tenemos que aprehender la realidad histórica en la cual nos encontramos, de esta forma, podremos objetivar las situaciones límites que son las dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada que oprime a los sujetos.

Los temas generadores dan pie a las palabras generadoras seleccionadas de acuerdo a su extensión silábica, a su valor fonético y principalmente según el sentido social que tiene para el grupo. El descubrimiento de estas palabras generadores se construye a través de reuniones de trabajo con los habitantes del lugar de allí que

²⁸⁰ Canieso-Doronila, M. Paisajes de la alfabetización, Plaza y Valdes- UNESCO, México, 1999, pág. 32.

²⁸¹ Freire P. Pedagogía del oprimido, Op.cit, pág. 113.

cada esquema se desarrollará-trabajando en comunidad, expresando las preocupaciones a través de los elementos de su cultura.

2. Fase de tematización abstracto

En esta Segunda fase, los temas resultantes del conocimiento inicial serán codificados y descodificados. Serán contextualizados y sustituidos, a primera vista mágicamente, por una visión crítica y social. De esta manera, nuevos temas generadores son descubiertos y relacionados con los que fueron encontrados inicialmente. actos límites acciones que enfrentan que buscan superar las situaciones límites. Praxis siendo reflexión y acción transformadoras de la realidad, “a través de permanente papel transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos-sociales”²⁸².

Es en esta fase que las cartillas para el desmantelamiento de los grupos fonéticos son hechos, ayudando con la lectura y escritura.

3. Fase de problematización

Ahora podemos volver de lo abstracto a lo concreto. Los límites y posibilidades de las situaciones existenciales encontradas en la primera fase son encontradas. Inédito viable (acciones concretas vencerán situaciones políticas, culturales, sociales e económicas limitadoras, obstáculos a ser superados en el proceso de constitución del hombre). La habilidad de leer y escribir se convierte en instrumento de lucha, actividad política y social. El objetivo final del método es la conscientización. La realidad opresiva esta considerada como un proceso que puede ser vencido. La educación para la liberación debe resultar en un praxis transformadora, un acto de educar organizado colectivamente con el énfasis en el sujeto.

A lo largo de esta tesis hemos propuesto la historización como un modo de situar nuestra realidad mediante la dilucidación de los temas históricos, que nos aquejan y nuestra participación dentro y con ellos.

En el caso de la propuesta de alfabetización para la Educación Monolingüe Universal. Partimos de los temas de interés **el entorno social –natural de la comunidad de Ustheje**. Esta tema generador que proponemos permite tres situaciones fundamentales.

1. El análisis de estos temas con un amplio grupo de la población.
2. Circunscribir los temas a límites precisos en esta primera etapa.
3. Reconocimiento de la historia, retos y fortalezas de las comunidades.

²⁸² Ibid. pág.119.

1. El análisis de los temas

La producción del universo temático deberá partir del conocimiento del entorno natural de los sujetos. La zona del Alto Mezquital, contiene una gran variedad de cactáceas, reptiles, mamíferos y aves. En la cultura Hñähñu como en el conjunto de culturas indígenas del centro de México, la utilización de plantas y animales ha llevado a amplias clasificaciones de los recursos naturales que se asientan en sus territorios. Estos recursos naturales toman significativa importancia de acuerdo a la alimentación, medicina, utilización como productos para consumo y venta, aparición en cuentos, relatos, mitos y leyendas.

El conocimiento y reflexión sobre los recursos naturales que posee la comunidad en un primer momento señalará los temas generadores con los cuales se comenzará el proceso de identificación del universos temático y vocabular en lengua Hñähñu.

Uno de nuestros primeros temas puede ser el reconocimiento de la fauna perteneciente al área geográfica que mantiene Ustheje. Así circunscribimos el tema generador a la diversidad de los animales reptiles y sus relación con la comunidad de Ustheje, abordando su importancia como recurso natural y cultural.

Este primer tema generador procurará documentación y la sensibilización sobre la protección y conservación de reptiles, que se establecen ésta área.

Dicha documentación permitirá en la comunidad de Ustheje;

- El reconocimiento de fauna de la comunidad.
- Apreciación de los recursos naturales de comunidad (fauna y flora)
- Análisis de los conocimientos que posee la comunidad acerca de los recursos naturales.

Las preguntas y el diálogo se pueden generar en torno al conocimiento que poseen los niños en relación al tipo de fauna que se asienta en Ustheje. Plasmando estos trabajos en la escuela, casa, y áreas de encuentro, iniciando como primera tarea la “visualización de la escritura Hñähñu”.²⁸³

En la producción se pueden utilizar una serie de monografías, libros y esquemas, que permitan acrecentar el conocimiento e información aunado al conocimiento expuesto por los niños. Cada palabra escrita en Hñähñu ha de comenzar ha establecer el universo vocabular, y dar principio de las posibles palabras generadoras a utilizar en la alfabetización.

²⁸³ La propuesta de la didáctica de la palabra generadora como una herramienta de conocimiento del entorno social-natural de la comunidad, se presenta a partir de una serie de Trabajos y actividades desarrollados en la Comunidad de Ustete y otras Comunidades en un periodo de tres años 2003-2006, donde mediante periódicos murales se trato “presenciar” la escritura Hñähñu ante la comunidades.

Un segundo momento a la alfabetización la posalfabetización puede dar lugar a relaciones sociales más complejas. El reconociendo del entorno socio-natural en la producción de la escritura en lengua Hñähñu.

A decir de Canieso-Doronila (1999) el reconocimiento de lo social en lugares concretos como las Comunidades debe de tender a “sumergirse” en sus relaciones diarias, “Cuando la alfabetización se conceptualiza como algo que tiene que ver con un contexto específico, es necesario situar su práctica en el ritmo de vida de la comunidad misma: en la naturaleza de las relaciones de los miembros de la comunidad y por lo tanto los vínculos que los unen como comunidad, 2) las actividades que realiza como comunidad y 3) los procesos de continuidad y cambio que caracterizan a la comunidad”²⁸⁴

La vida de los sujetos en Ustheje presenta una basta riqueza para la producción de textos escritos, en lengua Hñähñu, su reconocimiento es esencial para la producción escrita, pero sobre todo su reflexión (de la vida), ha de demostrar la fortaleza cultural de esta comunidad Hñähñu y su vinculación a la marginación y explotación de los procesos económicos, sociales, políticos, que establecen en el país.

La praxis educativa en cuanto acción y reflexión de los procesos enseñanza-aprendizaje, consolidados en los contenidos comunitarios, consideramos son los generadores de la “lectura” de esta realidad, con base a ellos la escritura en lengua Hñähñu, expresa y vincula esta realidad al proceso de concientización. Son estos elementos socio-naturales los constructores de una *conceptualización previa* que surge de otros contextos no registrados por Estado-nación y su sistema educativo, contextos mismos de la práctica sociocultural de las Comunidades Hñähñus donde se construye el conocimiento de la comunidad en la vida y actividades de la comunidad, y por consiguiente parte de las relaciones propias que mantienen los sujetos con el mundo.

La producción de los temas generadores utilizados en la alfabetización, da comienzo y es uno, con el reconocimiento del entorno socio-natural de los sujetos. Mediante este decir del mundo, perteneciente a lo vivido, a lo experimentado, *se construye la conceptualización de principios científicos* en tanto que “reconstruyen” la realidad, es decir la reflexionan, mostrando sus causas y vínculos y articulaciones con la totalidad social, con sus relaciones locales y “globalizadas”.

La científicidad que se pretende construir dentro del ámbito de la lengua Hñähñu, comprende la construcción del conocimiento, con apoyo a las ciencias físico-naturales y sociales, propias del conocimiento Universal, pero a partir de su reflexión para comprender la relaciones que mantienen los sujetos de la comunidad de Ustheje, con otras comunidades, regiones, estados, a nivel nacional, y la relación del país dentro del sistema interestatal.

²⁸⁴ Canieso-Doronila, M. Paisajes de la alfabetización, Plaza y Valdes- UNESCO, México, 1999, pág. 30.

La utilización de la escritura para el conocimiento del entorno socio-natural de los sujetos, finca y se finca en las bases del conocimiento de corte universal, privilegiando la lengua Hñähñu en las acciones que emprenden los sujetos en el reconocimiento y transformación de su realidad.

Podemos agregar además que en la didáctica de la palabra generadora encontramos los tres ejes del trabajo de la pedagogía crítica, (Fase de investigación concreto. Fase de tematización abstracto. Fase de problematización), como actos de enunciación del mundo a partir de la reflexión-concientización de los procesos socioculturales de los sujetos. Estos actos pueden iniciar una praxis pedagógica donde las palabras generadoras dadas, constituyan un primer acercamiento a la ideología(as) misma de la intraestructura indígena en sus procesos de sujetación-desujeción como los procesos escolares hegemónicos de los Pueblos Indios. Es decir que trátase ya la utilización del Español o Hñähñu, en sus dimensiones de oral y lo escrito. Lo que se diga y se escriba este ligado intencionalmente a los intereses de las Comunidades en su búsqueda por constituir y formar sujetos acordes al ideal de sociedad decidido por ellos mismos.

El doble proceso de ser constituido y constituirse, de ser formado y formarse, son procesos mismos de la sujetación-desujeción de sus sujetos, que proponemos para la EMU. Sin embargo entendemos que estos procesos no han generarse sin la real participación y compromiso, de educadores y educandos en su lucha por emanciparse, por transformar radicalmente el sistema escolar indígena.

Asumir este cambio radical de la escolarización, es entender, que la escuela es un centro estratégico de permanecía y cambio social. Que en tanto que tiene esta función social, debe de representar los intereses de los que sujetos que forma. Por lo tanto, la escuela indígena debe ser una continuación de los intereses y retos que enfrentan los indígenas. Debe ser continuación de la educación, valores, esperanzas, de las Comunidades. Debe de ser foco de reflexión, planteamiento, comprensión de los problemas que afectan a la Comunidad, dentro de un proceso de construcción Universal de conocimiento.

Esta construcción de conocimiento de corte Universal, se cierra a la manipulación folclorista de los conocimientos indígenas, entendidos en su falta de rigor, científicidad, y sistematización. Y por lo contrario entiende la construcción de conocimiento, como eso, como una construcción. Donde los saberes y prácticas indígenas, constituyen la parte fundamental del conocimiento, de la reflexión, del planteamiento científico y social que necesitan los sujetos para decidir su ideal de sociedad. Conocimiento base, nunca negado y enriquecido con otros saberes y otras prácticas. Aquí radica la Universalidad de la educación y su proceso de construcción de conocimiento.

Universal que se plantea un sistema económico "global" como lo es el capitalismo. Sólo a partir de la acción local concreta ligada y tejida a las otras acciones generales,

podrán constituirse acciones cada vez más solidarias que potenciaran la lucha social en el micro y macro que los quehaceres de emancipación sociocultural exigen.

A decir de Y. Camarena “la suprema expresión de la eticidad tiene lugar cuando, en la tarea de dar sentido a la historia, los integrantes de una comunidad se orientan por el ideal de superar teórica y prácticamente las discrepancias entre el desarrollo del género humano y el particular, y se rigen por la decisión de realizar, aún en condiciones adversas, los valores genéricos en su vida personal y en la vida en comunidad”, es nos propone que la Educación Indígena en su búsqueda por ayudar a la emancipación de los Pueblos Indios habrá de relacionarse con la lucha de otros sistemas educativos y procesos sociales que busquen también la emancipación de los sujetos, y nuevas vías de construir las relaciones sociales de explotación, injusticia, autoritarismo, que ahora dominan en nuestro país.

Pensamos que la fortaleza de un grupo al conducir su educación dentro de la reflexión crítica de su realidad específica, llevara a exigir una pedagogía adecuada a la comprensión que tienen como sujetos en el mundo, dentro de los límites y posibilidades que marca la historia, misma que construyéndose a cada momento por la participación de los sujetos, por su lucha, esta abierta a otros caminos a otras posibilidades de habitarla.

Este entendimiento ya nos prepara para dejar atrás el falso discurso de la “problemática de las lenguas”. De la falsa reivindicación de la lengua indígena en la Escuela, del ocultamiento de las verdaderas necesidades y reivindicaciones (justicia, tierra, libertad) detrás de la escritura. Nos habrá ya, la verdadera disputa de la lengua. Es decir la disputa como sistema transmisor de una cultura negada. Los pueblos indígenas han sido invadidos como también lo ha sido su lengua.

La lengua oral y escrita indígena en la escuela, cuando esta presente, tiene toda las características de una visión cultural ajena de la que ella surgió. Porque interpela a los sujetos desde otro mundo, el mundo capitalista, el mundo del Estado-nación. Porque al escribirse no escribe el mundo de las relaciones socioculturales de los Pueblos Indios, sino que escribe desde el discurso del Otro, de la cultura hegemónica, que por lo mismo, cuando trata a las culturas indígenas lo hace desde Folclórico y la idealización, desde el pasado, desde la anécdota “así vivían”, “antes la gente así era”. Y cuando habla de su cultura, habla con dinamismo: progreso, ciencia, tecnología, todo esto aun escrito en Hñähñu remite al Otro., “el vocabulario de terminología técnica, preparado por Anastasio Botho Gaspar y otros miembros de la Academia, es una muestra de la capacidad de los hñähñu de expresar y designar conceptos de la sociedad tecnológica en que vivimos”²⁸⁵.

Ante esta manipulación sería absurdo seguir sosteniendo la reivindicación social de los Pueblos Indios, a partir de la reivindicación de lenguas indígenas por el logro, de sus escrituras.

²⁸⁵ En Diccionario hñähñu-español, ILV. Op. cit.

Reivindicación que la misma lengua no requiere por bastarse por sí misma, para cumplir con las funciones socioculturales de sus sujetos. Reivindicación de la lengua que niega la historicidad del bilingüismo entre los indígenas, de la apropiación del español en sus prácticas y por eso mismo de resignificación sociocultural.

La apuesta según como lo exponemos en este trabajo no esta, en escribir el hñähñu como forma de conservar a la lengua indígena o forma de justicia social, o más aun para un “adecuado” proceso pedagógico, para lograr la “calidad” educativa.

La apuesta de la lengua, oral o escrita, indígena en la escuela, sentenciamos esta en el posicionamiento de la lucha por la emancipación social de los Pueblos Indios, la apuesta esta en, decir y decidir su educación, en utilizarla como proyecto político. En escribir o hablar para reproducir, generar, confrontar, las ideas de la sociedad que quieren construir y la que quieren pertenecer.

La utilización de la escritura y lengua en el aula no es un fin sino un medio para lograr posicionar los intereses de los sujetos, de las comunidades.

3.3. La utilización de la escritura de la lengua hñähñu en espacios escolares. Las ¿posibilidades?

“Iniciamos un proyecto de escritura en raramuri, con el tiempo empezamos a ver que había grafitis en las paredes, postes y piedras en lengua raramuri, algunos nos dijeron que tendríamos que decir algo sobre estos grafitis, fue algo que nos puso a pensar.

–¿Les dijeron que no rayaran? -.

–No, como lo íbamos a hacer, si por fin se habían apropiado los jóvenes de la escritura. La utilizaban para expresar su vida”

Valiñas C.

El futuro viable de la escritura en lengua hñähñu pensamos que está estrechamente ligado a la aceptación de la escritura como algo relevante para la comunidad de Ustheje y demás comunidades indígenas. La relevancia la entendemos como la utilidad social que pueda crear para la expresión de las comunidades; ya sea esta de manera artística, informativa, casual, científica, organizacional. Es decir la utilidad para afianzar las acciones de comunicación y solidaridad comunal. De ahí, que en este último apartado, postulamos que la alfabetización ligada a la expresión comunitaria dentro de los espacios escolares es un factor fundamental para el apropiación y establecimiento de la escritura hñähñu fuera del aula.

Al hablar de la utilización de la lengua escrita en espacios escolares tratamos de caracterizar la producción escrita del aula como principio generalizador en otros espacios que educativos también expresan todas aquellas situaciones donde por medio de la escritura interactúan los sujetos, y que han de servir para enriquecer la producción del aula. Es importante hacer notar que al referirnos al espacio escolar, entendemos este lugar como un centro reestructurado. Esto no significa quitarle su papel de conocimiento a la escritura, más es bien pensamos es un paso fundamental para dárselo, es historizarla, ponerla en el uso de los sujetos para expresarse. Llevar la escritura hñähñu de la “vida cotidiana” (acciones políticas, científicas, artísticas, etc.), al aula es retroalimentar la construcción y producción escrita del hñähñu en cada expresión de la cultura Hñähñu.

Este “llevar” la escritura que es más precisamente “construirla” en cada acción de los sujetos, supone un proceso de reflexión en las tareas diarias, en que se inserta nuestra actividad, supone la constante pretensión de comunicar y de dialogar. Actualmente la mayor parte de la producción escrita en lengua hñähñu pertenece al área literaria (misma que es restringida también a poemas o cuentos) y salvo algunas excepciones aparecen trabajos académicos de nivel básico, medio y superior en esta lengua. Sin embargo son pocos o nulos trabajos científicos, técnicos, políticos, económicos, etc.

Creemos sin embargo que es necesario aclarar que este último apartado de la presente tesis NO forma parte necesariamente de un proceso posterior de la alfabetización del aula. Más bien pensamos que la expresividad de la escritura en

espacios extraescolares es fundamental en el propio proceso de la alfabetización y esta ligada al proceso de producción escrita²⁸⁶.

En este aspecto concordamos con las apreciaciones que Ferreiro E. realiza con respecto a la visualización de la escritura, en la proceso de predictabilidad en los usuarios, a decir de Ferreiro E., “la sola presencia del objeto no garantiza el conocimiento, pero la ausencia del objeto garantiza el desconocimiento. Si yo quiero que un niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir; si yo la prohíbo garantizo que el niño no se pueda plantear preguntas sobre ese objeto porque lo hice desaparecer, por lo menos dentro del aula. Si prohíbo la lengua escrita, genero un ambiente escolar en la cual la escritura no tiene ningún lugar, mientras en el ambiente urbano tiene su lugar...”²⁸⁷

La actuación de la escritura en espacios extraescolares tiene así en una cultura predominantemente oral como la Hñähñu, fincarse en su visualización fuera de los confines escolares, como un “objeto cultural” de uso y utilidad para establecer nuevos canales de comunicación en la cultura Hñähñu, por ello es indispensable sensibilizar a la población sobre el uso y utilidad del sistema gráfico.

La producción de materiales escritos en Lengua Hñähñu forman un importante quehacer como “motivadores visuales” de la alfabetización, forman parte de así de un reconocimiento sociocultural a utilizar en la alfabetización en lengua Hñähñu²⁸⁸.

²⁸⁶ De allí que una de las acciones que buscamos realizar dentro de las actividades pedagógicas en Ustheje, fue la realización de pequeños trabajos que fueran llevando la Grafía en lengua Hñähñu a los hogares de sus usuarios. Sin dejar de atender la Escuela como base de exposición de la grafía Hñähñu mediante un periódico mural, atendimos así un espacio Académico que al mismo tiempo sirve en Ustheje para las reuniones propias de la Comunidad.

²⁸⁷ Ferreiro, E. Cultura escrita y educación, F.C.E. México, 2000, pág. 217.

²⁸⁸ Estos tipos de posesión en la propuesta de alfabetización en el caso de Ustheje respondieron a la necesidad al considerar la situación social-cultural de los sujetos en relación a la escritura Hñähñu. Que debido a la poca utilización de esta escritura, nos imponía la necesidad de “evidenciarla” en los sujetos con el fin de que fueran estos “apropiándola”. Este proceso de “Evidenciar” fungió como una “motivación visual” de la lengua escrita en Ustheje, sin embargo en todo momento respondió al uso y valoración de este sistema gráfico en la comprensión de la misma comunidad. Así los diferentes periódicos murales y actividades en que la lengua escrita hñähñu representaba ya un producto del proceso de conocimiento y reconocimiento de la comunidad, -de su entorno social-natural-. Eran entonces estos “motivadores visuales” expresiones escritas de los sujetos sobre su vida en la comunidad. En este caso al “evidenciar” mediante el uso de periódicos y actividades, tratamos de hacer de este “objeto escolar” un evento social que mostrara otra forma de comunicar a los sujetos este pensar-actuar en la Comunidad. Con ello buscamos que la producción escrita en lengua Hñähñu se convirtiera en una herramienta significativa en la “posesión y apropiación” de la lectura y de la escritura, con sus productores y usuarios inmediatos y mediatos, al descubrir y descubrir la producción de los niños y niñas. Si bien ahora identificamos estas acciones de “posesión y apropiación” de la lectura y de la escritura como acciones pequeñas y parciales, buscaron establecer un puente en la actividad de la “concientización histórica” entre escuela-hogar-comunidad. La “evidenciación” de la escritura trato de formar parte del proceso de comunicación, diálogo, de las prácticas y pensamientos sociales de la comunidad de Ustheje dentro del proceso de lecto-escritura. Buscó al mismo tiempo “tejer” una interacción social en las formas en que la lectura y la escritura funcionan como un soporte más de las relaciones sociales. La escritura busca así “evidenciar” la praxis educativa que se realiza acorde a la intraestructura de la comunidad hñähñu de Ustheje, como sustento pedagógico en las relaciones que mantiene con la estructura del Estado-nación

La utilización de la lengua escrita Hñähñu en espacios extraescolares tiene la finalidad de motivar, animar, afirmar la confianza en el uso de la lectura y de la escritura Hñähñu, en lo que Woods-Elliot (1981) denomina "Posesión del proceso de lectura" y "Posesión del proceso de escritura"²⁸⁹

Sin embargo, hasta el momento lejos de ser la EIB el punto de lanza, son otras las instituciones, las más interesadas en producir un número significativo de alfabetizados en lengua hñähñu, como hemos mencionado las Iglesias y algunas otras como la UNESCO, realizan con más eficiencia los procesos de investigación, construcción y difusión de la lengua escrita hñähñu.

Estas construcciones de lengua escrita están restringidas a los grupos que concuerdan con estas instituciones. Por lo que la alfabetización en lengua hñähñu tiene un serio problema de no ser democrática. Es por eso que la escritura hñähñu tiende al exclusivismo, y esta cerrada en coto de pequeños grupos de intelectuales. Y dado el carácter político que tiene su uso es difícil vislumbrar que este tipo de instituciones tiendan a motivar el uso constante de la lengua escrita.

Por otro lado hemos dicho que la SEP y la DGEI, son instituciones que ligadas al modelo económico e ideológico del Estado-nación mexicano, que han reducido a la interculturalidad y al bilingüismo, a una mero rotulo para cubrir las divergencias sociales que la pobreza, la desigualdad y el racismo que sus políticas han realizado en las comunidades indígenas del país. Por eso es indispensable que sean la sociedad la que empiecen a realizar las acciones para saldar estas desigualdades, esta pobreza y este racismo.

La escritura hñähñu como ente de acción-reflexión de la praxis social puede ser una herramienta que apoye esta construcción de una sociedad más justa. La educación como una pedagogía crítica no se reduce nunca al espacio escolar. Por ello la alfabetización expresa cada uno de los problemas, retos y esperanzas que tienen los sujetos a lo largo de su vida, de sus interacciones con otros hombres.

Ahora bien es mediante la organización de grupos: institucionales y comunitarios que la escritura podrá implementarse en largo plazo de tiempo y lugar.

mexicano. De esta manera entendemos que la utilización de la lengua escrita en los espacios escolares, ha de apropiarse y tomar parte de los contextos en que los sujetos participen e interactúen durante sus acciones y actividades diarias (en el campo, en la ciudad, en la escuela, en el extranjero) y que den lugar a la escritura o lectura de un texto, que revele su pensamiento sobre su actuar en el mundo. Es por ello que consideramos fundamental esta relación de los individuos con el texto en el mismo proceso de alfabetización y post-alfabetización, dentro del actuar cotidiano. Estas consideraciones son importantes con relaciones al modelo de alfabetización (que esta imbuido desde luego en la educación) que aquí tratamos de proponer.

²⁸⁹ Woods, C. A. "La lecto-escritura en las dimensiones y significados en el contexto social" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp). Nuevas perspectivas ..., op. cit.

Las actuales circunstancias limitan la expresión extrainstitucional (sea escuela, iglesias, u organismos) a la que la escritura actualmente está sometida. Consideramos que uno de los retos fundamentales de las comunidades Hñähñu es el encontrar los canales sociales que tengan en cuenta otros espacios que los antes referidos.

Los retos que habrán de enfrentarse con la cooperación de múltiples disciplinas y actores, sin embargo en esta construcción, consideramos que la escritura ha de vincularse en todo momento a las necesidades de las comunidades.

El espacio geográfico y la población que mantienen los pueblos Hñähñu conforman una importante fortaleza para la publicación, lectura, promoción y rentabilidad de la escritura Hñähñu.

La segunda viabilidad en nuestro inédito viable de acuerdo al reconocimiento histórico sociocultural de la Intaestructura Indígena Hñähñu se vislumbra hemos anticipado en, descartar a la lengua escrita dentro del proceso enseñanza – aprendizaje de la Educación Escolar Indígena, dado los serios límites de proyección y planificación pedagógica, lingüística, didáctica, tecnológica, pero sobre todo de la falta de consenso y aprobación de las comunidades indígenas Hñähñus para la práctica de esta escritura.

La historia de la Intaestructura Indígena Hñähñu ha vinculado, hecho parte de sí, a la lengua española, resignificándola, a sus propios patrones socioculturales, por eso decimos que el Español de las comunidades es un Español Indígena, una lengua que expresa las relaciones Intraestructurales de sus sujetos, una lengua sujeta a su historia.

Lengua que además de conformar una parte más de la comunicación dentro y fuera de las comunidades, trama al igual con su uso escrito un elemento más de transacción social en las comunidades. La lengua escrita española sin embargo no ha sido una parte constituyente de la intraestructura indígena, es decir, los indígenas han tenido contacto en tanto ha sido necesario entablar relaciones con grupos de poder o el Estado, pero la lengua escrita pocas veces ha servido a la producción y proyección de su ámbito cultural.

Esto principalmente porque la escritura siempre ha sido producida y proyectada por grupos hegemónicos del Estado-nación, que comparten otra significación cultural de la lengua (oral y escrita), y que han utilizado a esta última, como una herramienta de invasión cultural.

De ahí que es preciso que tanto la lengua escrita en español corresponda a un proyecto político-pedagógico construido por las propias comunidades. Bajo esta propuesta la educación Monolingüe y Universal, mantiene a la lengua Hñähñu como lengua de instrucción, pero admitiendo para el ámbito de lo escrito el uso del español, resignificado desde el propio modelo educativo propuesto.

Esta utilización de la escritura en español, mantiene la línea argumentativa hasta ahora empleada en la presente tesis, pues consideramos a la lengua Hñähñu como una lengua “completa”; capaz de transmitir y construir una instrucción escolar de corte Universal, y que además hace uso, de esa parte negada de su Intraestructura la lengua Española y su escritura.

Lo primordial en este proceso educativo propuesto²⁹⁰ (además de la participación interdisciplinaria) es recalcar el papel direccional político-pedagógico que las propias comunidades construyan para la formación de sus sujetos, pues en este recaerá la utilización de la Escuela ya no como un espacio de invasión cultural sino de emancipación y construcción social.

La principal fortaleza habrá de partir de los espacios construidos en una educación crítica. Una educación que en cuanto reveladora de la acción de los hombres en el mundo, construya con ellos las posibles “acciones límites” que sobrepasaran las “situaciones límites” de nuestro tiempo.

Una educación completamente diferente de la educación neoliberal “una educación por el trabajo, que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que de valor a la ayuda mutua y no al individualismo, que desarrolle el espíritu crítico y la creatividad, y no la pasividad. Una educación que se fundamente en la unidad entre la práctica y la teoría, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual y que por eso mismo impulse a los educandos a pensar bien. Una educación que no favorezca la mentira, las ideas falsas, la indisciplina. Una educación política, tan política como cualquier otra educación, pero que no trata de pasar por neutra. Al proclamar que no es neutra que la neutralidad es imposible, afirma que su política es la de los intereses de nuestro pueblo.”²⁹¹.

De ahí que ante los nuevos modelos educativos tengamos que EXIGIR la claridad de su opción política, y la concordancia con la misma, que al entender que la educación escolar es un acto político no puede ser neutra.

Esta nueva Escuela ya surge como realidad, bajo el movimiento revolucionario Zapatista (EZLN), y la creación de escuelas autónomas en las comunidades ya da indicios de una Educación acorde a las necesidades culturales y la búsqueda por construir la emancipación del sistema neoliberal. A decir de las comunidades del EZLN, la escuela autónoma indígena tiene las siguientes características, “la diferencia que hay entre escuela autónoma comparada con la escuela oficial son las siguientes:

²⁹⁰ Propuesta en la que debemos dar crédito nuevamente a Valiñas C.

²⁹¹ Freire, P. La importancia de leer en el proceso de liberación, Ed. Siglo XXI, México, pág. 175.

1	-La educación que se imparte en las escuelas autónomas responde a las necesidades del pueblo.
2	-Es incluyente.
3	-Emancipadora.
4	- Es una educación donde tiene cabida la expresión de los y las alumnos y alumnas y de los y las promotores y promotoras.
5	-Es una educación inalienable, sin intereses particulares.
6	-Maneja una pedagogía diferente donde la educación se enseña mutuamente es decir los y las alumnos y alumnas aprenden de los y las promotores y las promotoras de los y las alumnos y alumnas.
7	-Es una educación bilingüe (español- tsotsil).
8	-Una educación que rescata a las culturas que están dejándose en desmemoria.
9	-Una educación autosustentable.
10	-Es una educación donde no se distingue el género.
11	En cambio la educación oficial es todo lo contrario: siempre ha sido excluyente, no tiene lugar a nuestra historia verdadera; la educación oficial es todo lo contrario de lo que queremos y necesitamos los pueblos indígenas” ²⁹²

La propuesta Educativa del EZLN entendemos aun carece en el plano “discursivo”, según citamos sus Principios educativos, de claridad de exponerse plenamente como educación política acorde al ideal de sociedad a construir y de sujetos a formar . El párrafo 3 y el párrafo 5, exponen una clara contradicción en sus principios discursivamente. En primera instancia podemos advertir que esta Educación autónoma se refiere así misma como Emancipadora (párrafo.3) y dos puntos más adelante se define Inalienable y sin intereses particulares (párrafo, 5). El párrafo 3, responde a la opción política de las comunidades zapatistas de oponerse a la política del Estado-nación y gobernarse así mismas. El párrafo 3, hace referencia sin embargo a un estado de neutralidad de la educación sic. *Inalienable y sin intereses particulares*, que se confronta a una primera opción política desligada de los intereses del Estado-nación y que evita definir en su discurso los *Intereses de las comunidades zapatistas* de emancipación autonomía, autogobierno, democracia, justicia, libertad. En este sentido la educación autónoma por supuesto que tiene intereses particulares pues es parte del proyecto emancipador de las Comunidades, de ahí que, no reconozcan a la SEP y construyan un sistema escolar autónomo.

Las comunidades zapatistas han establecido un sistema que permite la formación de educadores, de currículo, y de evaluaciones y certificaciones. Acciones que pueden retroalimentar a otros sistemas educativos (y no nos referimos a sólo indígenas), pero como proyecto emancipador no puede permitirse en mantener la falsa idea de que la educación es neutral. A esto decimos NO la educación es una opción política con intereses particulares en este caso los indígenas, y toda acción pedagógica que surja

²⁹² En Documento del EZLN, Había una vez una noche... página electrónica www.ezln.org

de ella es también una acción política comprometida con el grupo que ejerce esa acción.

Sin duda las circunstancias históricas, políticas y sociales en que han sido forjadas las escuelas autónomas zapatistas discrepan de las circunstancias históricas, políticas y sociales del Pueblo Hñähñu y de sus comunidades, sin embargo la Educación oficial ha repetido en una y otra situación su carácter de invasión, conquista y erradicación cultural. De ahí que las acciones que se emprendan para una nueva educación pueden encontrar las posibilidades de aprendizaje y retroalimentación con éste y otros sistemas educativos que busquen la emancipación de los sujetos.

La tarea por construir una Educación Indígena es ardua, sin embargo día a día hay maestros, alumnos y sociedad en general que se comprometen en su construcción y realización. A decir de los zapatistas, la nueva educación que busca la emancipación “es una semilla de un árbol de la cual las futuras generaciones comerán su fruto”.

CONCIDERACIONES FINALES.

“-¿Has acabado tu arenga, Sancho?- dijo Don Quijote.

-Habréla acabado- respondió Sancho-, porque veo que vuestra merced recibe pesadumbre con ella; que si esto no se pusiera en medio, obra abriría cortada para tres días”.

*Miguel de Cervantes Saavedra.
"El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha".*

Llegado al punto final del documento, hemos elegido el título de Consideraciones finales en lugar de las tradicionales Conclusiones, con la intención de expresar la inagotabilidad teórica-práctica que envuelve la presente investigación, y al mismo tiempo, de negarnos a ver procesos sociales finiquitados y congelados. Por el contrario, con estas “consideraciones” queremos expresar que la presente investigación pedagógica, a pesar de dar cuenta sistemáticamente de una porción de la praxis educativa indígena, no la ha estudiado ni agotado por completo. Por lo tanto, hasta este momento sólo ofrecemos una serie de enunciados, concordes con nuestra metodología, misma que concibe a la totalidad concreta como una realidad en movimiento, donde analizamos la constitución de los procesos sociales y su articulación en el tiempo y el espacio.

Para Zemelman considerar la realidad como articulación nos da paso metodológicamente a las áreas de realidad pertinentes al problema. La totalidad así expresada da cuenta de las tendencias de los sujetos sociales, pero al mismo tiempo es precisadora de sus potencialidades de cambio, pasando de lo lógico a la praxis histórica.

Esta praxis histórica significa actuar en la “realidad”, en el mundo concreto, que siempre es construida por el sujeto de manera conciente o no, bajo consideraciones culturales implícitas o consideraciones teóricas explícitas. Esta última forma de acción tiende a la posibilidad de contratendencias, donde el diálogo, la investigación y la concientización ubica los espacios para la acción e intervención de los sujetos.

La concientización permite la direccionalidad y la viabilidad con que los sujetos pueden actuar, es decir las opciones históricas para los sujetos. Esta direccionalidad tendrá que ser producto de la articulación por niveles de existencia en la realidad (potenciales de lo concreto abstracto), de categorías que expresen relaciones probables. Las relaciones entre dichas categorías partiendo de las presentes en la realidad, son principalmente en el sentido lógico, pero derivadas de las potencialidades de la más objetiva a la más abstracta. Es por ello que:

Primero; Hemos considerado de importancia la señalización de la estructura del proceso de producción económica capitalista y su correspondiente subestructura encarnada en el Estado-nación mexicano y otras instituciones, para sacar a la luz, el

proceso histórico en el cual se desarrollan las acciones de los sujetos de estudio de la presente tesis.

En esta breve señalización nos ha interesado la pugna por utilización de la mano de fuerza Indígena y el despojo de sus recursos naturales. Y la consiguiente lucha por justicia social de los grupos indígenas referentes a tres demandas principales, “el reconocimiento legal de su propio territorio y la ingerencia total sobre su dominio (...) el reconocimiento de sus propias formas de organización política y (...) su integración a la economía nacional sin detrimento de sus particularidades culturales”²⁹³.

Señalamos como estas tres demandas han sido desconocidas por el Estado-nación y reubicadas en acciones políticas que se encarnan de un reconocimiento cultural entorno al ámbito educativo y en especial a un falso conflicto lingüístico.

De esta primera consideración dimos cuenta que la Intraestructura indígena posee una singularidad con respecto a la Estructura del Estado-nación, misma se traduce en remanentes de posesión y uso de tierra, y fuerza de trabajo de formas comunales, que al mismo tiempo dan lugar a una reproducción sociocultural donde históricamente la oralidad en lengua Indígena y español se han conformado como lenguas maternas (donde la significación de la cultura indígena ha sido hegemónica); lenguas que sujetan y se sujetan a la reproducción de Intraestructura indígena.

Segundo; La sujeción de los sujetos de los Pueblos Indios a su cultura mediante el canal lingüístico, se ha visto como acción cultural a invadir por parte del Estado-nación mexicano, pero no en términos de erradicar la lengua sino de sustituir los elementos culturales que no son propicios para reproducción del sistema capitalista.

En esta acción de invasión cultural el Estado-nación se ha opuesto a la Educación Intraestructural Indígena, mediante la denominada Educación escolar, Intercultural Bilingüe. Misma que tras la falsa puesta en marcha, de un modelo de respeto cultural, activado con una teoría pedagogía psi que se expone como neutral y científica como es la teoría del aprendizaje constructivista, han internalizado en las últimas décadas acciones de sujeción y resujeción afines a la cultura del Estado-nación.

Estas acciones han hecho que la actual praxis pedagógica incurra en dos grandes falsedades, primero; se ha caído en el falso terreno de que es la lengua o lenguas, el problema que afectan a los sujetos escolares (maestros y alumnos) lo que debe de estudiar la praxis pedagógica y no el contexto sociopolítico histórico en que se construye la planificación lingüística escolar y sus contenidos a instruir y construir, portadores de un carácter de invasión cultural e ideologizante.

La segunda falsedad estriba en que una teoría del aprendizaje como el constructivismo pretende colmar o sustituir el centro teórico-práctico de la pedagogía. Este segundo punto en las últimas décadas ha dado espacio para el posicionamiento de aspectos seudocientíficos como el de neutralidad u universalidad de procesos sociales en la práctica pedagógica, también expresa una negación por asumir abiertamente el papel sociopolítico que toda Pedagogía tiene como fin.

²⁹³ Lerma Rodríguez, E. Venado de dos cabezas: políticas de lenguaje en las comunidades yaquis, Tesis de Maestría, UNAM, 2007, pág. 11.

El modelo pedagógico intercultural bilingüe rechaza que su práctica pedagógica, que pretenda representar la educación indígena, debe construirse desde los planteamientos que los propios sujetos (es decir los indígenas) demandan, y lo hace desde instancias y agentes ajenos a las comunidades indígenas.

Una última consideración a desarrollar, liga la problemática abordada durante este trabajo, y la cual es, que nuestra disciplina no puede de dejar de asumirse como una práctica sociopolítica. Práctica que históricamente se ha instituido desde la cultura occidental a través del sistema escolar (aunque no únicamente), y que dicha práctica siempre ha pretendido reforzar el papel hegemónico de esa cultura y en especial de su modo de producción económica, para lograrlo históricamente a pretendido sujetar a los Pueblos Indios a sus patrones de reproducción social, esta sujetación ha cambiado de estrategias pero no de objetivos, los cuales son mantener una diferenciación de identidades: “etnización”, pero una homogenización en la reproducción y explotación de mano de fuerza y riquezas naturales sobre los Pueblos Indios. La escuela Intercultural Bilingüe sirve a estos dos objetivos y la pedagogía que la respalda no puede negar su papel activo y complaciente con estos fines.

De esto se desprende que la acción pedagógica que pretenda representar a la educación indígena en el sistema escolar, tenga en claro el proceso sociocultural de sujeción que conforma y forma la Intraestructura Indígena, y de los procesos de sujeción que en el sistema escolar actual dan lugar a la invasión cultural. Y situar las acciones de sujeción-desujeción que esta relación construye.

Esta visión debe traducirse en que la práctica pedagógica debe tener como objetivo sociopolítico la construcción de procesos de sujetación afines a la Intraestructura Indígena, sin que esto se considere como una reproducción acrítica, romántica o idealizada de los procesos histórico socioculturales de sus sujetos, por ello insistimos, en la posición Universal de dicha educación. Posición que se explica desde el posicionamiento de la propia Intraestructura Indígena para explicar los fenómenos y circunstancias sociales en las cuales se desarrollan y enfrentan los sujetos. Posición que también se sitúa en la instrucción en un canal lingüístico Monolingüe, la lengua indígena, que ha de ser el vehículo para el desarrollo de la praxis educativa indígena.

Esta última afirmación nos lleva a dos caminos, dos posibilidades en nuestro inédito viable, la primera; se proyecta en la construcción de la escritura Hñähñu, una construcción que requiere antes que cualquier proyección de planificación gramática, didáctica, y tecnológica, de la aprobación de las comunidades indígenas Hñähñus. Y esta aprobación se debe de fincar en la necesidad social de querer entablar relaciones mediante ella, esto es; transformar el papel que la escritura hñähñu actualmente tiene, limitada a la simulación que se da sólo en el contexto del aula.

La segunda posibilidad se inserta en la en la utilización del español como lengua escrita, pero supeditada a la lengua de instrucción que sería el Hñähñu. Esta opción toma en cuenta que el proceso sociocultural de los sujetos se desarrolla en el canal escrito del español y que dicho canal no es ajeno ni es causa de ningún problema lingüístico (pues Hñähñu y Español, históricamente se han conformado en lenguas maternas). Esta segunda posibilidad a pesar de lo que puedan objetar “los grupos de intelectuales indígenas”, arraigados y alentados por las clases dirigentes del Estado-nación, se niega ha concursar en el juego político de la falsa lucha de las lenguas,

considera que la Lengua Indígena es por sí misma suficiente y no necesita del aval de la escritura para poder instituirse como lengua de instrucción del sistema escolar.

Pero estas dos posibilidades de nuestro inédito viable, recalcamos, sólo podrán ser posibles siempre y cuando se asuma la Educación Monolingüe y Universal como una posición sociopolítica de contrahegemonía abierta, en la que sus fines surjan de las Comunidades como una opción ante la Estructura del Estado-nación mexicano.

Con estos apuntes finales damos principio al llamado zapatista hecho en C.U, hace ya tiempo.

“Hermanos y hermanas de la UNAM:

(...)

A los estudiantes y estudiantas queremos pedirles que estudien y luchen. Que sin dejar de luchar terminen sus estudios. Que se vayan de la universidad. Que no se queden en ella. Que la universidad, con todo y ser universal, es limitada. Que allá afuera hay también otro universo y son necesarios y necesarias ahí para que luchen ahí. Que allá afuera estamos nosotros y muchos otros como nosotros. (...), que no dejen de buscar ni de encontrar un mañana que, como tal, será colectivo o no será. EZLN. México, marzo del 2001”

Esta tesis ha querido ser un oído y una boca, palabras y acción, a quienes llaman a la unión de hombres y mujeres, por otro país, por otro mundo.

Desde la Facultad de Estudios Superiores Acatlán
En el año 2009.

Bibliografía

- Aguirre Batzán Ángel. Edit. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural, Alfaomega Grupo Editor, México, 1997, 356 pp.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. Obra antropológica VI, El proceso de aculturación, FCE, México, 238 pp.
- Aguirre Rojas, C.A. Crítica del sistema-mundo capitalista, Ed. Era, México, 373 pp.
- Arispe, Lurdes, Antropología breve de México, s-e, México, 1993.
- Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución, Ediciones Pasado y Presente, México, 1981, 146 pp.
- Althusser, L. Curso de filosofía para científicos, Editorial Artemisa, México, 1986, 157 pp.
- Althusser, L. Para leer el Capital, Siglo XXI, México, 1986, 333 pp.
- (Antología Básica), UPN-SEP, Construcción social del conocimiento y teorías de la educación, Ed. UPN-SEP, México, 1994, 168 pp.
- Balkan Lewis. Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales . Ediciones Marova, Madrid, 1979, 157 pp.
- Bernal Pérez Filipino, Diccionario hñähñu-español, español-hñähñu del valle del Mezquital Hidalgo, Centro de documentación y asesoría hñähñu, México, 2001, 223 pp.
- Braunstein, Nestor, et, al.. Psicología: ideología y ciencia. Siglo XXI, México, 1998.
- Braunstein N. Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis. Siglo XXI, México, 2005.
- Braslavsky, Berta. ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, F.C.E. Buenos Aires, 2004, 205 pp.
- Bravo Ahuja, Gloria. Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos, (SEPSetentas), Ed. SEP. México, 1976, 220 pp.
- Brócoli Angelo. Ideología y educación, Editorial Nueva Imagen, México, 1977, 243 pp.
- Buci- Glucksmann, Christine. Gramsci y el Estado. Hacia una teoría materialista de la filosofía, Siglo XXI, México, 1984, 484 pp.
- Gutiérrez Nieto, Cándido. Educación informal y cultura escolar: una reflexión desde la interconexión teoría- praxis. Universidad de Cádiz. s-f, s-n.
- Canieso Doronila, María Luisa. Paisajes de la Alfabetización, Plaza y Valdez, México, 1999, 217 pp.
- Castells, Manuel. La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II El poder de la identidad. Siglo XXI, México, 1998, 495 pp.
- Contreras Cortés, Leonarda. Ra xeka hai tsatyo thutsi, Letras Indígenas Contemporáneas, CONACULTA, México, 2003, 83 pp.
- Contreras Domingo, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Ed. Akal, Madrid, 1990, 259 pp.
- Chartier Roger. Cultura escrita, literatura e historia, F.C.E. México, 2003, 271 pp.
- Chatelet, Francois. Preguntas y réplicas, F.C.E. México, 1989, 389 pp.
- Chomsky Noam y Heinz Dieterich. La sociedad Global, Joaquín Mortiz, México, 2004, 198 pp.
- De la Garza Toledo E. Coor. Hacia una metodología de la reconstrucción, Editorial Porrúa-UNAM, México, 1988, 152 pp.

- De la Peña Martínez, Francisco. De la Ideología a la cultura, Serie Antropología Social INAH, Ed. INAH, México, 1992, 87 pp.
- Dietz, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica, Editorial Universidad Granada - CIESAS, Granada, 2003, 223 pp.
- Engels, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Editorial Letras, México, 1985, 141 pp.
- Escobar Guerrero, Miguel. Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, UNAM, México, 152 pp.
- Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II, UPN, México, 2001, 27 pp.
- Et. al. Escuela y comunidades originarias en México, CONAFE, México, 2000, 255 pp.
- Flores Olea, Víctor y Mariña Flores, Abelardo. Critica de la globalidad. F.C.E. México, 2004, 598 pp.
- Freire, Paulo. Cartas a Guinea Bissau, Siglo XXI, México, 1982, 238 pp.
- Freire, P. El grito manso, Siglo XXI, México, 2004, 101 pp.
- Freire, P. Extensión o Comunicación, Siglo XXI, México, 1981, 109.
- Freire, P. Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México, 1999, 139 pp.
- Freire, P. Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 2002, 245 pp.
- Freire, P. Política y educación, Siglo XXI, México, 2001, 132 pp.
- Freire, P. La educación como práctica de libertad, Siglo XXI, México, 1982 pp.
- Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI, México, 2005, 176 pp.
- Gallo T. Miguel Ángel y Sandoval González. Del Estado Oligárquico al Neoliberal, Ediciones Quinto Sol, México, 2001, 308 pp.
- García Canclini, Nestor. Las culturas populares en el capitalismo, Nueva Imagen, México, 1989, 124 pp.
- Gilly A. Interpretaciones la revolución mexicana, Nueva Imagen, México, 1999.
- Gilly A. La revolución interrumpida, Ed. "El Caballito", México, 1980.
- Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI-UNAM, México, 1997. 329 pp.
- Giroux, H. y Flecha Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural, Ed. El Roure, Barcelona, 1994. 196 pp.
- Gómez Palacio, Margarita, et. al. La lectura en la escuela. (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1995, 311 pp.
- Gómez Palacio, M. La producción de textos en la escuela. (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP, México, 1995, 142 pp.
- Gómez Sollano, Marcela y Zemelman Hugo. Discurso pedagógico. Pax México, 2005, 83 pp.
- Gómez Villanueva, José y Hernández Guerrero, Alfonso. El debate social en torno a la educación, Enfoques predominantes, UNAM, México, 1995, 426 PP.
- Gramsci, Antonio. Introducción a la filosofía de la praxis, Fontamara, México, 1999, 103 pp.
- Gramsci, A. La formación de los intelectuales, Grijalbo, México, 1973, 159 pp.
- Gray, J. Postrimerías e inicios. Ideas para un cambio de época, Madrid, 1998, Sequitur.

- Gutiérrez, Francisco. Educación como praxis política, Siglo XXI, México, 1997, 181 pp.
- Harnecker, Marta. Los conceptos elementales del Materialismo Histórico, Siglo XXI, México, 1981, 341 pp.
- Harnecker, M. Haciendo posible lo imposible, la izquierda en el umbral del siglo XXI, Siglo XXI, México, 2005, 429 pp.
- Haupt y Wiell. Marx y Engels la cuestión nacional, México, Cuadernos de Pasado y Presente, 1978.
- Kahn, J.S. Coop. El concepto de Cultura: Textos Fundamentales, Editorial Anagrama, Barcelona, 1973. 248 pp.
- “La educación de los pueblos indígenas” en Revista mexicana de educación, Ed. Educación 2001. Núm. 104, enero 2004, Dir. Gral. Gilberto Guevara Niebla
- Latapí Sarre, Pablo. Un siglo de educación en México I, F.C.E. México, 2003, 424 pp.
- Laeng, Mauro. Vocabulario de Pedagogía, Ed. Heder, Barcelona, 1982.
- Latapí Sarre, Pablo. Un siglo de educación en México II, F.C.E. México, 2004, 448 pp.
- Lerner, Delia. Leer y escribir en la Escuela, F.C.E-SEP. México, 2004, 193 pp.
- Lerma Rodríguez, E. Venado de dos cabezas: políticas de lenguaje en las comunidades yaquis, Tesis de Maestría, UNAM, 2007.
- “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”. Coordinación Editorial, Cuadernos de Legislación Indígena, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, 2003, 27p.
- “Ma mfist’ofo ga hñahñu. Libro del adulto”, Población Hñahñu, INEA, México, 1996.
- McLaren Peter. Pedagogía, identidad y poder, Homo Sapiens, Sn/l, 1998, 208 pp.
- “Marcos formales para la educación intercultural bilingüe”, SEP-CGEIB, México, 2004, 85 pp.
- Martín Contreras, Donaciana y Gómez Barranco Victoriano. Breve gramática del idioma Hñahñu, Valle del Mezquital, Hidalgo, s/e, s/a, 170 pp.
- Martínez Assad Carlos y Sarmiento Sergio. Nos queda la esperanza. El valle del Mezquital. CNCA, 1991, 351 pp.
- Marx, Carlos. El Capital. Crítica de la economía política, F.C.E., México, 2001, 849 pp.
- Marx, C. La ideología alemana, Ediciones Quinto Sol, México, 2000, 96 pp.
- Marx, C. Manuscritos económico filosóficos de 1844, Editorial Grijalbo, México, 1975, 160 pp.
- Marx C. y Engels F. Manifiesto del partido comunista, Servicios Bibliográficos Palomar, México, s/f, 94 pp.
- Marx K/Engels F. La cuestión nacional y la formación de los estados, (69 Cuadernos del Pasado y el Presente), Siglo XXI, México, 1980, 268 pp.
- Marx C. y Engels F. Los fundamentos del marxismo, Editora Nacional, México, 1976, 246 pp.
- Marx C. y Engels F. Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Grijalbo Colección 70, México, 1970.
- Meek, Margaret. En torno a la cultura escrita, F.C.E. México, 2004, 347 pp.
- Meyer, Lorenzo. Liberalismo autoritario, Océano, México, 2004, 282 pp.
- “Monografía Estatal Hidalgo”, SEP, 1996, 284 pp.
- Montemayor, Carlos. Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas, CNCA. México, 1993, 196 pp.

- Noriega, Margarita (Coor.). Cultura económica y Cultura política en el sexenio de Ernesto Zedillo, UPN-Plaza y Valdés, 2005, 259 pp.
- “Nueva Antropología, Vol. VI, No. 22”. Revista de ciencias sociales, México, 1983.
- “Nueva historia mínima de México”, El Colegio de México, México, 2004, 303 pp.
- Ong, Walter J. Oralidad y escritura, F.C.E. Santafé de Bogotá, 1999, 190 pp.
- “Otomíes un pueblo olvidado” en Arqueología Mexicana, Vol. XIII, Núm. 73, Editorial Raíces y INAH, bimestral 2005.
- Osorio, Jaime. El estado en el centro de la mundialización, F.C.E. México, 2004, 263 pp.
- Piaget, Jean. El estructuralismo. Publicaciones Cruz, Colección: ¿Qué sé? No.34, México, 1999, 131 pp.
- Piaget, J. La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo, Siglo XXI, México, 2005, 2001 pp.
- Piaget, J. Psicología y Pedagogía, Ariel, México, 1998, 207 pp.
- Ponce Aníbal, Educación y lucha de clases, Editores Mexicanos Unidos, México, 2001, 245 pp.
- Poulantzas, Nicos. Hegemonía y dominación en el estado moderno, Siglo XXI, México, 1985, 130 pp.
- Pozas Ricardo y H. De Pozas Isabel. Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI, México, 1998, 181 pp.
- “Programa Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 20001- 2006”, Oficina de Representación para los pueblos Indígenas, INI, México.
- Puiggros Adriana. Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana, GV Editores, México, 1988, 267 pp.
- Raby L, David. Educación y revolución social en México, (Biblioteca SEP), ed. SEP, México, 1994, pp. 254
- Revista Chiapas No.11, México, Aguirre Rojas, Carlos Antonio. “Chiapas y la conquista inconclusa, entrevista con Bolívar Echeverría”.
- Rojas Pérez Palacios, Alfonso. Educación para la libertad, Costa ACIC Editores, México, 1996, 238 pp.
- Rosental, M. Qué es la teoría marxista del conocimiento, Ediciones T.H.F. s/p, s/f, 111 pp.
- Salinas Pedraza, Jesús, Etnografía del otomí, INI, México, 1983, 377 pp.
- Saussure F. Curso de lingüística general. Buenos Aires. Losada.
- (Serie Nuestro Quehacer Educación primaria para niñas y niños indígenas No. 1.) Situación Lingüística en la escuela primaria, DGEI-SEP, México, 1999, 43 pp.
- (Serie Nuestro Quehacer Educación primaria para niñas y niños indígenas No. 4.) Los contenidos Escolares, DGEI-SEP, México, 1999, 43 pp.
- (Serie Nuestro Quehacer Gestión Escolar No. 4). El proyecto escolar, DGEI-SEP, México, 1999, 43 pp.
- (Serie Para comunicarse en la lengua indígena y el español). Los procesos de la lectura en la educación primaria para niñas y niños indígenas, DGEI-SEP, México, 1997, 47 pp.
- SEP. Libro de Texto Hñahñu. Lengua Hñahñu, Hidalgo Segundo ciclo. SEP, México 1996, 248 pp.
- Stavenhagen, Rodolfo. La cuestión étnica, COLMEX, México, 2001, 279 pp.

- Tadeo da Silva, Tomas. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales, Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, Sevilla, 2000.
- Thompson, J.B. Ideología y cultura moderna, UAM, México, 2002. pp. 482.
- Tryphon Anastacia y Jacques Vonèche. Comps. Piaget -Vygotsky la génesis social del pensamiento, Paidós, Buenos Aires, 2000, 278pp.
- Valiñas Coalla, Leopoldo José Manuel. La alfabetización y su problemática el caso mixe lo difícil de escribir lo inescrible, México, ENAH, 1986, Tesis Mtría. Lingüística.
- Voloshinov, Nikólaievich V. El marxismo y la filosofía del lenguaje, Editorial Alianza, Madrid, 1992, 209 pp.
- Wallerstein Immanuel. Análisis del sistema-mundo, Siglo XXI, México, 2005, 153 pp.
- Wallerstein I. Después del Liberalismo, Siglo XXI, México, 1995, 268 pp.
- Wallerstein I. El capitalismo Histórico, Siglo XXI, México, 2003, 101 pp.
- Wallerstein I. Impensar las ciencias sociales, Siglo XXI, México, 2004, 309 pp.
- Wallerstein I. Utopística o las opciones del siglo XXI, Siglo XXI, México, 2003, 91 pp.
- “Ya b’ede ya ñahñu Cuentos Tradicionales hñahñu”, Ra ñoho ra mfist’ofo, Grupo Cultural Hñahñu de Cardonal Hidalgo. México, 2001, 74 pp.
- Ya nsadi mfeni hñahñu ra hyodi, Hidalgo, SEP, 2004, 168 pp.
- Zemelman, Hugo. Horizontes de la razón I, Anthropos- UNAM, Barcelona, 2003, 255 pp.
- Zemelman, H. Horizontes de la razón II, Anthropos- UNAM, Barcelona, 2003, 191 pp.
- Zemelman, H. Necesidad de conciencia, Anthropos- UNAM, Barcelona, 1998, 138 pp.
- Zemelman, H. Sujeto: existencia y potencia, Anthropos- UNAM, Barcelona, 1998, 171 pp.

Páginas Electrónicas .

- ★ Bernabé Chávez, Evaristo y Lanier Murria Nancy. Notas históricas sobre las variaciones de los alfabetos otomíes, Instituto Lingüístico de Verano, Centro Lingüístico Manuel Gamio, Ixmiquilpan, Hgo. 2002. <http://www.sil.org/mexico/otopame/L002-AlfabetosOtomies.htm>
- ★ Diaz-Courder Cabral, Ernesto. Situación actual de las lenguas Amerindias, <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>
- ★ Hernández, Femando. Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico una lectura dialógica del constructivismo, Universidad de Barcelona. <http://biblioteca.itam.mx>
- ★ Había una vez una noche... www.ezln.org
- ★ Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System, <http://fbc.binghamton.edu>.
- ★ La tercera Vía, En <http://es.wikipedia.org>
- ★ Las razones de la sublevación
<http://www.ezln.org/revistachiapas/No3/ch3jimenez.html>
- ★ Organización Internacional del Trabajo, Convenio sobre los pueblos Indígenas y Tribales. <http://ilolex.ilo.ch:1567/public/spanish/50normes/inflieg/ilospa/index/.htm>
- ★ Valiñas Coalla, L. La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal, IIA-UNAM, México, Ponencia escrita realizada en la UPN. en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>