



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Reproducción de la lengua y cultura Hñã hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las primarias indígenas de “La Palma, San Juanico” y “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hgo. Un estudio etnográfico.

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN
P R E S E N T A

MARTÍN GENARO GUTIÉRREZ CRISTÓBAL

Directora de tesis
Dra. Sonia Comboni Salinas

México D.F.

Diciembre de 2010

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Sonia Comboni Salinas

SINODALES
Dr. José Manuel Juárez Núñez
Dr. Álvaro López Lara
Dra. Patricia Medina Melgarejo
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Reproducción de la lengua y cultura Hñã hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las primarias indígenas de “La Palma, San Juanico” y “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hgo. Un estudio etnográfico.

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN
P R E S E N T A

MARTÍN GENARO GUTIÉRREZ CRISTÓBAL

Directora de tesis
Dra. Sonia Comboni Salinas

México D.F.

Diciembre de 2010

Dedicatoria

Los nadies

*Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, rejodidos.
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.
Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.*

A todos los nadies...

Pa ma zi Nana zi Dada. Nubye nuga drä ma Nana ma Dada.

Pa ma zi Ngande.

Pa ma ya ku.

A mis amigos y amigas, sin nombre, así nomás, mi mano y mi abrazo se las dedican.

A las y los Ñä hñu, pues sin ellos yo sería alguien muy diferente, y seguramente no me gustaría a mí mismo.

A todos y todas aquellas que andando estos caminos, sobre ruedas o descalzos, aún tienen esperanza.

Al futuro y mi futuro, a los brazos que me esperan.

Agradecimientos

Dunthi hamadi pa ya jä 'i rä Banxú, rä Palma, San Juanico.

Muchas gracias a mi asesora, por su tiempo y por ser mi guía en la incesante exploración y mi desesperanza.

Muchas gracias a mis lectores por su tiempo y valiosísimas aportaciones que sin duda enriquecieron este sencillo pero arduo trabajo de investigación.

Gracias a la UAM Xochimilco, por haberme abierto sus puertas, y conocerla por dentro, así de dinámica como es ella.

Soy Otomí

*Vengo del corazón del maguey,
Del canto de la calandria soy,
El temascal mi primera casa,
Y la montaña, mi padre es.*

*Vengo dentro de los dos ríos,
Donde llora la abuela luna,
Donde grita la gran cueva,
De la casa vieja vengo.*

*De la tierra descalza,
De las mesetas pidiendo agua,
De las milpas de maíz,
Oratorio de la madre vieja.*

*Soy el humo del copal,
Los jarros del abuelo,
La mano del metate,
Ayudante del ceremonial.*

*Soy flechador de pájaros,
El que resiste siempre,
El vigía de los bosques,
Espejo azul de los caminos.*

*Compañero del tunal y el rosal,
Lapidario eterno del padre sol,
Labrador del petate y del ayate,
Compañero del Ocotil y del Mezquital.*

*Soy el nuevo amanecer,
Hijo de lagartija negra,
Soy el eterno retorno,
Del pueblo con ojos de esperanza.*

Thaayrohyadi. Serafin. (1998). *La palabra sagrada. Ro mäki hñä*. México: CONACULTA-INI.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Inclusión y exclusión de la diferencia en la política educativa indígena en México.	26
1.1. Educación y reproducción en el ámbito de la diversidad.	27
1.1.1. Educación, lengua y cultura: entre la hegemonía y la dominación.	33
1.1.2. La diferencia, lo normal, la renuncia y la resistencia.	37
1.2. La escuela indígena; espacio de la política multicultural y la educación intercultural bilingüe.	40
1.2.1. Desarrollo de las políticas de educación indígena en México.	48
1.2.2. Educación Intercultural bilingüe, entre la noción práctica y la noción crítica.	54
Capítulo 2. Escuela primaria indígena y comunidad Nã hñu en el Valle del Mezquital.	61
2.1. Conformación y vinculación. La escuela en “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hidalgo.	64
2.2. De la razón y la sin razón. Tensiones entre los contenidos escolares y la cultura originaria Hñã hñu.	68
2.2.1. Modernidad y Razón. Esencia de la deslegitimación de lo originario Nã hñu en la escuela.	69
2.2.2. Política, escuela Nã hñu e incorporación. Apenas una aproximación a lo local.	72
2.3. La lengua y la cultura originaria, para la escuela y de la comunidad Nã hñu.	80
2.3.1. Lo originario, las relaciones sociales y culturales sujetas de la deslegitimación.	85
Capítulo 3. Lengua y cultura en las prácticas educativas de la primaria indígena del Valle del Mezquital.	102
3.1. Las prácticas. El hacer educativo en la escuela, la cultura y la lengua Hñã hñu.	102
3.2. Cultura y asimilación en las prácticas educativas.	107
3.2.1. Cultura dominante: lo nacional y lo mediático en las prácticas educativas.	107
3.2.2. Recontextualización y deslegitimación: los mecanismos de la imposición cultural.	114
3.2.3. La evaluación como mecanismo de poder, control y legitimación del conocimiento.	122
3.3. Lengua y lenguaje. El tejido del desplazamiento en la cotidianidad comunitaria en la escuela.	128
3.3.1. Las dinámicas de la lengua originaria en la cotidianidad el aula.	128

3.3.2. Los usos y desusos de la lengua originaria en la práctica educativa.	136
Capítulo 4. La lengua y la cultura para la comunidad Nã hñu. Sus interacciones con la escuela.	147
4.1. El <i>deber ser</i> escolar. Las nociones de los padres de familia sobre la escuela comunitaria “indígena”.	147
4.2. Poder, tensiones y distancias. Relaciones entre la escuela y la comunidad Nã hñu.	153
4.2.1. Cotidianidad de la lengua originaria: desplazamientos, diglosia y distanciamiento.	153
4.2.2. La cultura originaria. Lo comunitario como punto de partida de las prácticas educativas.	163
4.3. Las lógicas de los procesos de identidad Nã hñu a partir de la escolarización en la comunidad.	168
Capítulo 5. La necesaria educación intercultural bilingüe Nã hñu.	176
5.1. Los escenarios posibles. Tendencia, énfasis y alternativa de la lengua y la cultura originaria en la escuela primaria indígena.	176
5.1.1 Las variables y los actores de la reproducción de la lengua y la cultura originaria. Sus dinámicas, objetivos e interacciones.	177
5.1.2. De la tendencia a la alternativa: Los escenarios posibles de la reproducción de la lengua y la cultura originaria.	184
5.2. La necesaria educación intercultural bilingüe de los Nã hñu y la autogestión.	192
5.3. México intercultural, finalmente una utopía.	201
Conclusiones	105
Lista de referencias	213
Anexos	125

Introducción

“Cuidado con el Mezquital – dijo alguna vez Luis Morett a los alumnos que llegaban por primera vez de práctica de campo – porque en un descuido no te va a dejar salir”. Es cierto...

López, Aguilar, 2005: 13

Es cierto, después de siete años de reflexión e interacción en el Valle del Mezquital,¹ de haber hecho mi servicio social, mi tesis de licenciatura, de liderar un proyecto de servicio social en el Valle, de publicar dos artículos, de exponer mi trabajo en varios congresos y de llevar una amistad constantemente nutrida, las realidades Ñä hñu me siguen cautivando. Por sus palabras y esfuerzos me enorgullece ser amigo de ellos y sentirme cada día un poco más Ñä hñu.²

El trabajo de tesis que aquí se presenta abordará el análisis de uno de los efectos de la política educativa que el Estado mexicano está planteando, como vía a la construcción de la supuesta sociedad intercultural, en el seno de las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital.

En esta introducción del reporte de investigación se describirán algunos aspectos generales que constituyen el trabajo de tesis, para después abordar varios de los elementos que conforman su estructura: justificación, problemática, preguntas de investigación, hipótesis, el problema de investigación, los objetivos, el universo de estudio y la metodología, y poder concluir con una síntesis de los apartados que conforman este documento.

¹ El Valle del Mezquital es una extensa zona geográfica dentro del estado de Hidalgo integrado, al menos desde lo que reconoce la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), por 27 municipios, que son: Zimapán, Nicolás Flores, Tecozautla, Tasquillo, Ixmiquilpan, Cardonal, Huichapan, Alfajayucan, Santiago de Anaya, Nopala, Chapantongo, Chilcuautla, Mixquiahuala. Francisco I. Madero, San Salvador, Actopan, Tepetitlán, Tezontepec, Tetepanco, Ajacuba, El Arenal, Tula de Allende, Tlaxcoapan, Atitalaquia, San Agustín Tlaxiaca, Tepeji del Rio y Atotonilco de Tula (Moreno, Garret & Fierro, 2006: 5).

² Para los usos que en adelante se hacen de los términos Otomí, Ñä hñu y Hñä hñu, vale la pena hacer algunas anotaciones a manera de aclaración.

El término Otomí, de las voces náhuatl *totomiltl* (flechador de pájaros) u *otomiltl*, ha sido acuñado históricamente en medio de un halo de confusión y una marcada intención de desprestigio, debido al estereotipo que generó su uso en algunos textos novohispanos y modernos (Wright, 2005: 19).

En las fuentes históricas que describen al Otomí se hace notar un significado en buena medida peyorativo, pues esta palabra describe al que es muy valiente, bravo, salvaje, peleonero (Botho, 1991: 149), a los que no se les entiende cuando hablan o que pertenecen a un pueblo errante (Soustelle, 1993).

Más allá de la precisión meramente lingüística, el término Otomí ha sido un concepto utilizado en la denominación impuesta de grupos de poder sobre este pueblo indígena. Con su carga peyorativa, éste ha servido a un Estado que ha fomentado una imagen desfavorable del así nombrado, Otomí. *La historia mexicana de corte nacionalista ha tendido a retomar y a reforzar esta visión negativa sobre los otomíes, la cual se explica, al menos en parte, por la creación del mito patriótico que cimienta el Estado Mexicano sobre la gloria del Imperio Mexica* (Wright, 2010: 15), y el desprestigio de los demás pueblos originarios.

En otro orden de significados, por un lado, el término Ñä hñu, es la forma de autodenominación del pueblo en la propia lengua indígena. Éste tiene varias interpretaciones en español, una de las más reconocidas es “gente que habla con la nariz” (González, 2009). Mientras que por el otro, el término Hñä hñu, remite a la idea de la cultura y la lengua originaria (Bernal, 2007: 28; Botho, 1991: 250). Mientras Ñä hñu se refiere al integrante del pueblo, Hñä hñu remite a la lengua que habla y la cultura que reproduce.

El tema de investigación remite a dos aspectos que conforman el problema. Por un lado refiere a la política educativa para pueblos indígenas, y por otro lado, a las prácticas educativas que de ésta se desprenden. Una dimensión relevante de la problemática circula alrededor de la interacción de estos dos aspectos y su efecto sobre la lengua y la cultura Hñä hñu.

Cabe mencionar, que una parte importante del análisis, está apuntalado sobre la exploración etnográfica de acercamiento a procesos lingüísticos y culturales, sin embargo, este trabajo, su intención y debate, no llevan el propósito de hacer un estudio sociolingüístico, sino más bien, hacer un acercamiento a las transformaciones que, a manera de efecto, provoca la influencia de la política educativa sobre los usos de la lengua originaria.

La decisión de abordar este tema radica en la búsqueda de respuestas a preguntas socialmente relevantes y útiles. Tal relevancia descansa en el interés por un fenómeno educativo poco atendido, como es el caso de los pueblos originarios³ de México en general y el del pueblo Nñä hñu en particular, y que además, tiene una dimensión social, ética y pedagógica.

Este estudio busca, de manera profunda, hacer evidentes un conjunto de situaciones y contradicciones sociales, educativas e ideológicas que se desprenden de los procesos educativos dirigidos a los pueblos indígenas, como el Nñä hñu, y que además conllevan fuertes implicaciones políticas.

La discusión en este trabajo busca aportar al debate social y académico sobre los Nñä hñu y su educación. Tal intención podría ser exploratoria, pues tras la revisión de distintas bases de datos⁴ y centros de documentación,⁵ se pudo observar que hay muy pocos trabajos recientes de investigación acerca de la educación en contextos tan específicos como el Nñä hñu del Valle

³ En este trabajo se recurrirá constantemente al término “pueblos originarios”, con ello se hará referencia a los grupos indígenas que, como en el artículo 2º de la constitución política de México y el inciso “b” del artículo primero del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, se entienden como aquellos que descienden de las poblaciones que habitaban el país antes de la colonización europea y que conservan parte de sus instituciones, cultura, lengua y organización social.

⁴ Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC), Dialnet, Ebsco Host Reserch Databases, SciFinder Scholar, Revistas del paquete Jstor, Revistas del paquete Projet Muse, Scielo, CLACSO, latindex, dialnet, la biblioteca virtual Cervantes, los Estados del Arte 1992-2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), Base de datos del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), Base de Datos de las Bibliotecas del IPN, Base de Datos de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM y la base de datos The endangered language fund.

⁵ Biblioteca del Centro de Estudios Educativos (CEE), Biblioteca “Alfonso Caso” de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, el Centro de Documentación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Biblioteca del CIESAS, Biblioteca Dr. Ramón Villareal Pérez UAM-X, Biblioteca del Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, la Biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM, Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, Biblioteca Central UNAM, Centro de Información y Documentación FES-Acatlán UNAM.

del Mezquital, e igualmente pocos que además coloquen en el centro del debate, al abordaje de la cuestión lingüística y cultural que hace la política educativa del Estado mexicano.⁶

La utilidad de éste trabajo radica en la vinculación de los elementos de la discusión: la política educativa, la lengua y la cultura Hñä hñu y el debate intercultural, pues contribuye a la construcción de escenarios incluyentes, en la misma lógica de la interculturalidad como medio y finalidad de la convivencia en la diferencia cultural.

Esta investigación sirve para todos aquellos que deseen profundizar en el debate de la pertinencia en educación primaria, así como en el mayor conocimiento de los procesos culturales de los pueblos indígenas de México. También sirve de marco de interpretación para

⁶ Cabe mencionar que el Valle del Mezquital es una de las regiones indígenas de México, sobre las que más se ha hecho investigación social. Un momento especialmente particular en el que surgieron estudios sobre esta región fue durante la década de 1970. Ello se debió a un convenio entre el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, para llevar a cabo el “*Proyecto sobre estructuras socioeconómicas y los sistemas de dominación en el Valle del Mezquital*” (Proyecto ESTRESIDOM).

De este convenio resultaron un conjunto de trabajos de autores como Roger Bartra, Ricardo Ávila, Eckart Boege, Humberto Grammont, Sara Lara, Luisa Paré, Pilar Calvó, Daniel Constantino, Sergio de la Peña, Raúl Martínez, Magda Psarrou, Marta Rafful, Ricardo Tirado y David Zárate, entre otros. La mayoría de ellos se enfocaron en los problemas socioeconómicos y de desarrollo agro-regional, a partir de una perspectiva sociológica crítica y un enfoque materialista histórico dialéctico. Aunque el trabajo realizado fue bastante importante e influyente en siguientes investigaciones, éste proyecto no fue más allá de ésta década y muy pocos de los productos de éste convenio se concentraron en el fenómeno educativo o lingüístico.

Fue hasta 1979, cuando la recién creada Dirección General de Educación Indígena firmó un convenio con el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología (hoy Centro de Investigaciones Sobre Antropología Social CIESAS), para realizar proyectos de evaluación de la educación bilingüe y bicultural que se operaba en la región.

Como producto de este convenio hubo importantes aportaciones a partir de los estudios de investigadores como Gabriela Coronado, José Antonio Flores Farfán, Norbert Francis, Víctor Manuel Franco Pellotier, Enrique Hamell, Héctor Muños, Gerardo López y María Teresa Sierra. Bajo una perspectiva sociolingüística y antropológica, los trabajos se desarrollaron alrededor de la educación bilingüe bicultural, el desplazamiento lingüístico, la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, la resistencia y las estrategias de reproducción de la lengua y la cultura Hñä hñu. La mayoría recurrió a una metodología cualitativa y etnográfica que aproximó con especial énfasis a estos especialistas a los contextos escolares y comunitarios del Valle del Mezquital.

Más allá de estos dos momentos, ha habido importantes trabajos de investigación de diferentes instituciones nacionales e internacionales, y de autores como Yolanda Lastra, Verónica Kugel, Fernando López Aguilar, Donaciana Martín, Anastacio Botho, Carlos Martínez Assad, Noemí Quesada y David Charles Carr Wrigth, entre muchos otros.

Además se han producido, en las últimas cuatro décadas, con excepción de temas de producción agropecuaria y urbanística, casi 90 trabajos de tesis de licenciatura y posgrado de universidades nacionales y de Estados Unidos, que han abordado, aspectos sociales, educativos, lingüísticos, históricos, geográficos, económicos y políticos.

De los trabajos vigentes o estudios sobre la problemática social, política y económica del Valle del Mezquital, se han producido, de 2000 a 2010, sólo 26 artículos de revistas o capítulos de libros, 18 libros y 26 trabajos de tesis de licenciatura y posgrado. Sin embargo, sólo se han producido 3 artículos o capítulos, tres libros y cuatro tesis que han reflexionado, de manera central, sobre la relación entre la educación, la lengua y la cultura del pueblo Nñä hñu del Valle del Mezquital.

aquellos que trabajen en espacios de toma de decisiones sobre acciones educativas dirigidas a los pueblos indígenas como el Nã hñu, desde el ámbito público, civil o comunitario.

Además, este trabajo está pensado para apoyar a aquellos, que sabiéndose un o una Nã hñu, o perteneciente a otro pueblo indígena, puedan enriquecer su reflexión sobre el complejo proceso político, ideológico y educativo del cual han sido o serán partícipes.

El reporte de investigación articula su discusión a partir de la estructuración de un conjunto de elementos contextuales y conceptuales como lo son: la interculturalidad, el Estado, el indigenismo, el multiculturalismo, la política educativa para indígenas, la lengua y la cultura Hñã hñu, la comunidad Nã hñu del Valle del Mezquital y las prácticas educativas.

Para abordar la problemática sobre la cual se desarrolla la discusión en la investigación, hay que reconocer, por principio de cuentas, que en el actual debate social mexicano, la diversidad cultural que configura a la nación constituye un tema que está siendo revisado y discutido de manera amplia, bajo la perspectiva de enfoques como el multiculturalismo y la interculturalidad. Ello ha respondido, de manera importante, al reconocimiento jurídico que se hizo desde hace casi veinte años, sobre la pluralidad lingüística y cultural mexicana.

Toda vez que las pluralidades étnicas, lingüísticas y culturales han ingresado en las últimas décadas, con particular énfasis, a la agenda de las políticas públicas y a los movimientos sociales, éstas delinear un tema de discusión y reflexión relacionado necesariamente con cuestiones políticas, económicas, históricas y socioeducativas.

Sin embargo, contrario a la supuesta emergencia de un multiculturalismo de Estado, la realidad social demuestra síntomas de una dinámica poco lógica que pone en tela de juicio la efectividad y pertinencia de las políticas públicas que han atendido las necesidades sociales de los pueblos originarios, y que aparentan tener un efecto negativo sobre estos. Este tipo de dinámicas se manifiesta, por ejemplo, en la disminución poblacional indígena, gradual y constante.

En 1950, la población hablante de lenguas indígenas⁷ representaba el 9.4 % de la población nacional, mientras que en 2005, fue de 5.8 % (Ver Tabla 1). Como muestra el Instituto

⁷ El conteo de la población indígena en México es un tema controversial por su conceptualización y metodología, ya que se asocia al indígena con la práctica de la lengua originaria, centrándose en una cualidad individual que omite otros atributos y se excluye a la población menor de 5 años de edad, hechos que le restan precisión. El habla de la lengua indígena ha sido la única forma en que se ha contado a esta población, con excepción del último Censo del año 2000, que incluyó al sentimiento de *pertenencia*. Esto es parte de la línea lógica de conteo de una visión de Estado que se resiste a poner en tela de juicio la supuesta homogeneidad de la sociedad nacional. Por ello, autores como Janssen & Martínez (2006), proponen que el conteo integre la lengua, la pertenencia y también la extensión familiar y comunitaria, a partir de ciertos requerimientos metodológicos.

Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), mientras la población nacional ha crecido en una tasa porcentual de 114.12 %, de 1970 a 2005, el conjunto de la población hablante de lengua indígena lo ha hecho en un 93.19 %, mientras tanto, los hablantes de Otomí o Ñä hñu lo han hecho apenas en un 8.49 %.

¿Qué ha hecho que hablantes de lenguas, como el Hñä hñu⁸, dejen de hablarla en cantidades tan alarmantes como las que lo muestra el INEGI? Una respuesta está ampliamente relacionada con las formas en las que los Ñä hñu, desde sus comunidades y dinámicas colectivas e individuales, se han relacionado con el Estado, la sociedad nacional y el contexto global.

Tabla 1.
Relación de la población nacional con la población hablante de lengua indígena y lengua Otomí-Hñä hñu mayor de 5 años, de 1950 a 2005.

Indicador	1950	1960	1970	1990	2000	2005
Población nacional.	25,791,017	34,923,129	48,225,238	81,249,645	97,483,412	103,263,388
Población hablante de lengua indígena de 5 y más años.	2,447,609	3,030,254	3,111,415	5,282,347	6,044,547	6,011,202
Porcentaje de población mayor de 5 años hablantes de una lengua indígenas respecto a la población nacional.	9.4901 %	8.6769 %	6.4518 %	6.5013 %	6.2005 %	5.8212 %
Población hablante de lengua Otomí-Hñä hñu de 5 años y más.	SD	SD	221,062	280,238	291,722	239,850
Porcentaje de población mayor de 5 años hablante de lengua Otomí-Hñä hñu respecto a la población nacional.	SD	SD	0.4583 %	0.3449 %	0.2992 %	0.2322 %

SD: no se cuenta con los datos de 1950 y 1960.

Fuente: elaboración propia, a partir de INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1950 – 1970, 1990 y 2000, e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Un efecto de la relación entre los Ñä hñu y el Estado, se concreta en el proyecto histórico que ha ido transformando, o condicionando, la dinámica cultural y lingüística de este pueblo. Un fenómeno en el que la escuela comunitaria y la educación formal que imparte, han jugado un papel preponderante.

Lo anterior se explica a partir de la revisión histórica, en la que durante más de quinientos años, de la conquista a la era global, las relaciones de poder han sido expresiones de la confrontación de proyectos históricos, de imposición de intereses de un grupo dominante sobre Otros,⁹ como es el caso de los pueblos indígenas.

⁸ Esta denominación de la lengua originaria del Valle del Mezquital, corresponde a una de las 24 formas en las que en diferentes regiones del país se autodenominan los hablantes de esta lengua (INALI, 2005: 87).

⁹ Una convención de este documento será que al referirse a “Otro” u “Otros”, se hará con la intención de mencionar o relacionar la discusión con los integrantes de los grupos subalternos dominados, o los procesos alternativos como la “Otra” educación.

En esta historia, el surgimiento del Estado nación significó un tránsito por cambios de estructuras sociales y culturales rígidas, como las castas, para pasar a otra dinámica socio-económica y de asimilación. El Estado moderno mexicano construyó, en torno a una sociedad nacional y una economía capitalistas, las condiciones de un indigenismo¹⁰ como fundamento de la interacción con los pueblos originarios. Sustentado en la igualdad de todos los ciudadanos¹¹ y la universalidad de los derechos del hombre, el Estado legitimó políticas de homogenización excluyentes de la heterogeneidad que constituía a la sociedad pre-moderna mexicana.

El indigenismo como política¹² del Estado dirigido hacia los pueblos originarios, matizó la interacción entre ambos actores a través de distintos periodos históricos (independencia, revolución y pos-revolución), como la expresión de una lógica de acción doble y contradictoria: incorporación y exclusión de la pluralidad.

Por un lado, incorporados en el modo de producción, los pueblos indígenas formaron parte importante de la fuerza de trabajo explotada, que originó el desarrollo del capitalismo mexicano. Mientras por otro lado, la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, requirió la omisión y exclusión de la amplia diferencia lingüística y cultural que representaban. La incorporación cultural, fue requisito de la aceptación e inclusión social indígena, toda vez que iba en contra de una ideal sociedad homogénea.

La exclusión política resultó en el posicionamiento de subalternidad de los pueblos indígenas en la estructura política y de toma de decisiones, no sin mantener un nivel de mínima

¹⁰ Por indigenismo, hay que entender a la forma en la que los grupos de poder nacionales se han ido relacionando con los pueblos indígenas, y que utilizó como sustento ideológico una construcción histórico-política en la que éstos fueron tejiendo en la conciencia de sí, un particular sentido que para ellos tenía el *ser* indígena o lo indígena (Villoro, 2005).

¹¹ La construcción del “ciudadano” por parte del Estado, significó un pilar en la elaboración del supuesto de homogeneidad social, como argumento y finalidad social. *El término “ciudadano” está ligado a la concepción del Estado-nación moderno. “Ciudadano” es un individuo igual a otro en derechos y obligaciones frente al Estado. El uso de ese concepto tuvo una función: eliminar el orden político de legitimidad de todas las reivindicaciones de diferencias basadas en la sangre, el rango o la pertenencia a cuerpos o comunidades distintivas. En las revoluciones estadounidenses o francesa se utilizó para suprimir las prerrogativas de la realeza, la aristocracia y el clero; en la América hispánica tuvo, además, otra consecuencia: la desaparición de las denominaciones de castas y de los derechos comunales de las distintas etnias* (Villoro, 2002: 99).

¹² En este documento se entiende que:

... una política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. No solo lo que el gobierno dice y quiere hacer. También lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones... (Aguilar, 2007: 25).

autonomía, resultado de la permanencia de la organización comunitaria, pero siempre ligado al poder central del Estado.

Las políticas del indigenismo mexicano, desde las últimas décadas del siglo XIX y hasta finales del XX, conjugaron un cúmulo de aspiraciones sobre el desarrollo para los pueblos originarios. Entre éstas destacan, por su impacto y trascendencia, las de carácter educativo que dieron origen en 1978 a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que durante varios años difundió el modelo de educación bilingüe y bicultural, ofreciendo un carácter específico al planteamiento de una educación para las comunidades indígenas de México.

Actualmente el multiculturalismo, continuidad del indigenismo, es la expresión más reciente de la relación del Estado nacional y los pueblos indígenas. Se trata de la forma filosófica y política que el Estado ha adoptado en el tratamiento de la pluralidad cultural, como respuesta a los cambios nacionales e internacionales de las últimas tres décadas. Su base ideológica asigna un papel importante al reconocimiento, convivencia y respeto de, y en, la diversidad cultural. Sin embargo, este multiculturalismo estatal encubre otras formas de exclusión, explotación y subalternidad política y pedagógica de los pueblos originarios.

Bajo la perspectiva multicultural, el Estado mexicano ha definido varias líneas de acción y políticas públicas, para la promoción de la diversidad cultural, afiliándose a un enfoque *intercultural*.¹³ Esta tarea inició, por un lado, con la construcción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1996 por parte de la DGEI, como adquisición discursiva y programática elaborada a partir de su participación en las II Jornadas Internacionales de Educación Intercultural en Bogotá, Colombia (DGEI, 2010), y por otro, con el surgimiento, en 2001, de una instancia que se ha convertido en eje importante para entender el carácter de la política educativa indígena vigente: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La educación intercultural bilingüe, como matiz de la política educativa del Estado mexicano, hoy se erige como fundamento del modelo educativo que se supone llevará a concretar una central aspiración multiculturalista; la construcción de una sociedad intercultural respetuosa e incluyente de la diversidad mexicana insertada en la sociedad global.

¹³ Acerca del perfil intercultural del estado, hay que mencionar que... *la interculturalidad se ha convertido en el término usado con mayor frecuencia para referir a estos discursos, políticas y estrategia de corte multicultural neo-liberal... podemos nombrar a esta interculturalidad "funcional" porque "no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente"* (Walsh, 2009: 34).

Sin embargo, ésta aspiración es construida como intención neutra y deja de lado el numeroso conjunto de dinámicas, resistencias y contradicciones que acotan las relaciones entre los grupos de poder del Estado mexicano y los pueblos indígenas. Tal interacción no ha pasado sin haber trastocado las subjetividades, las formas de las relaciones sociales y la organización en la cotidianidad de las comunidades indígenas como las del Valle del Mezquital.

Lo que se hace patente es que fenómenos como la incorporación y asimilación, que tienen un indicador relevante en la desaparición o desuso de la lengua originaria en el seno de las comunidades indígenas Nã hñu, del acervo lingüístico indígena que otorga la cualidad originaria de este pueblo, está asociado con la influencia del Estado mexicano y su proyecto histórico, esencialmente asimilacionista y orientador de acciones para el desarrollo del capitalismo global.

En la cristalización e imposición del proyecto histórico del Estado, no se puede dejar de lado el hecho de que la escuela en las comunidades del Valle del Mezquital ha jugado un papel importante. Ésta ha concretado un programa ideológico cuya intención asimilacionista consiste en integrar a los Nã hñu en la cultura nacional y global, a partir de su disolución cultural, colocándolos como miembros de un proyecto naturalizado, que los conduce al desarraigo de su colectivo históricamente conformado.

Las formas en las que se ha implantado este proyecto histórico, se pueden comprender al observar cómo han ocurrido los cambios tanto en las condiciones materiales (económicas, políticos y sociales) como simbólicas (culturales), de las comunidades Nã hñu del Mezquital.

Si bien existen cambios estructurales y materiales que han marcado el desarrollo regional de las últimas décadas, la transición que se ha descrito incluye, de manera determinante, un conjunto de aspectos simbólicos que dejan ver fenómenos de asimilación y de resistencia de la lengua y la cultura Hñã hñu.

El espacio comunitario presenta fuertes rasgos de asimilación cultural. El uso y la reproducción de lengua Hñã hñu y otros elementos de la cultura comunitaria (de los repertorios históricos que han dado coherencia a la identidad Nã hñu),¹⁴ han sido gradualmente transformados, en la medida en que los habitantes de las comunidades son

¹⁴ Sobre esta idea muy breve de la cultura Nã hñu, vale la pena mencionar que se parte de la noción de cultura, como una dimensión de la vida humana, producto de las relaciones sociales, que se manifiesta en todos los momentos y modos de su realización, de lo que existe en la cotidianidad (Echeverría, 2001: 190), pero sobre todo, se entiende como cultura a lo que socialmente produce como *sentido* en las prácticas de los sujetos, de los esquemas o de representaciones compartidas, objetivadas en “formas simbólicas”, en los contextos históricamente específicos y socialmente estructurados de los que forman parte (Giménez, 2005a: 5).

participes del desuso, generacionalmente diferenciado, de la lengua originaria, cuando ésta es canjeada por el español o el inglés, debido al desprestigio social de la lengua originaria y la ausencia de medios que la consoliden como mecanismo legítimo y digno de comunicación.

Esta misma asimilación se observa cuando las fiestas, asociadas con las etapas de la producción agrícola y las relaciones comunitarias, se van modificando o van adquiriendo diferentes dinámicas y sentidos simbólicos para los habitantes de las localidades Ñä hñu, toda vez que la producción agrícola va dejando de ser el medio principal de sustento económico y alimenticio de las comunidades. Éste es sustituido por las remesas enviadas por los migrantes a sus familias, y las tareas agrícolas van dejando de ser actividades preponderantes ante la ausencia de los jóvenes y adultos varones que migran.¹⁵

Pese a la asimilación, existen en los entornos comunitarios Ñä hñu, algunos rasgos culturales que han resistido los embates de una realidad educativa orquestada por el Estado que pugna por su asimilación. Un elemento de esta resistencia es la organización comunitaria, basada en la asamblea. Ésta representa el espacio de organización democrática participativa al interior de las comunidades Ñä hñu, arraigada históricamente y continuada para fungir como terreno de la toma de decisiones de una autonomía relativa, y reconocida por el Estado nación como canal de comunicación legítima.

Toda vez que la asamblea comunitaria es un espacio de resistencia Ñä hñu, y que puede incidir de manera efectiva en el espacio escolar, se vuelve un espacio de esperanza, ante los embates del proyecto multiculturalista del Estado, cuyo propósito consiste en incorporar a los Ñä hñu en un proyecto que amenaza con no respetar su lengua originaria y sus expresiones culturales, en aras de su integración y participación mediada en la sociedad nacional y el capitalismo global.

Ante el reconocimiento de esta problemática, el abordaje en el trabajo de investigación, se definió a partir de la identificación de un problema eje: *La escuela indígena, como espacio central de la reproducción de la lengua y la cultura dominantes, contribuye a la desaparición*

¹⁵ La identidad es un proceso dinámico de transformación de los sujetos, la... *identidad no reside, pues, en la vigencia de ningún núcleo substancial, prístino y auténtico, de rasgos y características, de "usos y costumbres", que sea solo externa o accidentalmente alterable por el camino de las circunstancias... (sino que) la identidad reside, por el contrario, en una coherencia interna puramente formal y siempre transitoria de un sujeto histórico de consistencia evanescente; una coherencia que se afirma mientras dura el juego dialéctico de la consolidación y el cuestionamiento, de la cristalización y la disolución de sí misma* (Echeverría, 2001: 170).

Lo que se intenta argumentar sobre la dinámica cultural que origina las transformaciones en las identidades de las comunidades Ñä hñu, es que tal transformación está gestando una anulación de aquellos elementos culturales originarios que provocan una identidad desarraigada, distante de lo originario. En síntesis, su cultura e identidad se está volviendo una cultura y una identidad no originaria, etnocida de lo originario Ñä hñu.

de la lengua y la cultura originaria, asegurando, en lo concreto de las prácticas educativas, la transición a la asimilación Nñä hñu.

Bajo esta noción, el trabajo de investigación inició con una hipótesis en la que *las prácticas educativas en la educación primaria indígena del Valle del Mezquital, que suponen la operación de una educación bilingüe e intercultural, en la medida en que representan los efectos de una política de exclusión y asimilación en el seno comunitario, contribuyen de manera determinante en la concreción de procesos educativos que reproducen la lengua y la cultura dominantes, desplazando a la lengua y la cultura originarias, en medio de procesos sociales complejos, contradictorios, diglósicos y de renuncia cultural por parte del propio pueblo Nñä hñu, que, como actores de lo micro, elaboran procesos de dominación planteados desde lo macro. Ante este fenómeno, el viraje hacia una educación realmente intercultural bilingüe representa una esperanza para revertir los efectos lingüísticos y culturales de la política educativa, sin embargo, en ello tendrán que asumir un papel preponderante diferentes actores y niveles de la problemática.*

Partiendo del anterior problema y tal supuesto, la investigación tuvo como base la siguiente pregunta central:

- ¿Las prácticas educativas en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, representan una vía de pervivencia para la lengua originaria y la reproducción cultural Hñä hñu, que haga posible una educación intercultural bilingüe?

Y las siguientes preguntas auxiliares de investigación:

- ¿La política de educación indígena del Estado mexicano, constituye un marco para la pervivencia de las lenguas originarias y la cultura de las poblaciones indígenas, desde la escuela?
- ¿Las prácticas educativas en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, fomentan la reproducción de la lengua y la cultura originaria por parte de los niños de las comunidades Nñä hñu?
- ¿Los padres de familia, y miembros de la comunidad Nñä hñu, ante las prácticas educativas de las escuelas primarias indígenas, aspiran a una educación que reproduzca su lengua y cultura originarias?
- ¿Qué aspectos podrían configurar una educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, para la pervivencia de la lengua y la cultura Hñä hñu?

Responder las anteriores preguntas de investigación, llevó como propósito general:

- Analizar el efecto de las prácticas educativas, definidas desde la política de educación para indígenas, sobre los procesos de reproducción de la lengua y cultura Hñä hñu en el contexto de dos escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital (“La Palma, San Juanico” y “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hidalgo).

Mientras que como propósitos particulares, se plantearon los de:

- Reflexionar sobre el desarrollo histórico de la política educativa para indígenas en México, destacando algunos elementos que involucran cierto reconocimiento teórico sobre el papel que juega en ella la lengua y la cultura originaria, frente a la lengua oficial y la cultura nacional.
- Identificar varios aspectos contextuales que contribuyen al reconocimiento del impacto de la política, la escuela y la educación para indígenas en el Valle del Mezquital, sobre la reproducción de la lengua y la cultura Hñä hñu.
- Explorar parte de los procesos que se tejen en las prácticas educativas de los grupos de 2° y 6° grado en dos escuelas primarias del Valle del Mezquital (“La Palma, San Juanico” y “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hidalgo), alrededor de la dinámica que desarrolla en el aula la lengua y la cultura originaria.
- Hacer una aproximación a las representaciones sociales que asumen los padres de familia y los integrantes de la comunidad indígena Ñä hñu, respecto a las prácticas que se hacen en la escuela al abordar la lengua y la cultura originaria.
- Esbozar algunos aspectos de análisis estructural, importantes para la definición de escenarios, que apoyen la configuración de una propuesta de modelo de educación intercultural bilingüe de los Ñä hñu, que impacte en el desarrollo de su lengua y cultura originaria.

La investigación, guiada por las anteriores preguntas y propósitos, aterrizó la indagación en el universo de estudio que representaron dos escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital: “Ignacio Manuel Altamirano” en la comunidad de “La Palma, San Juanico” y “Miguel Hidalgo” en “El Banxú”.

Figura 1

Mapa de Hidalgo, con el Valle del Mezquital e Ixmiquilpan coloreados.



Ambas pertenecen al municipio de Ixmiquilpan, estado de Hidalgo,¹⁶ y se localizan en la parte occidental de la entidad, llamada el Valle del Mezquital. Una amplia región, que cuenta con 27 municipios, caracterizados por sus propias dinámicas económicas, sociales y políticas, con fuerte presencia de hablantes de lengua Hñä hñu.

Los habitantes de ambas comunidades, forman parte del 70.2% (INEGI, 2000) de la población municipal hablante de lengua Hñä hñu, y de las 145 comunidades que integran al municipio. En “El Banxú” habitan 405 habitantes (INEGI, 2000) y se encuentra a 30 kilómetros de la cabecera municipal de Ixmiquilpan y a 2, 560 metros sobre el nivel del mar. “La Palma, San Juanico”, es una comunidad con 312 habitantes (INEGI, 2000) y se encuentra a 12 kilómetros de la cabecera municipal y a 1, 780 metros sobre el nivel del mar. Las dos localidades, como respuesta política a sus características étnicas y demográficas, cuentan con centros escolares de educación preescolar y primaria, éstos pertenecen administrativamente al sector 07, junto con otras 69 escuelas primarias indígenas de 7 zonas escolares repartidas en 6 municipios.

La escuela primaria de “El Banxú” pertenece a la zona escolar 019, junto con otras 10 escuelas, mientras que la escuela de “La Palma, San Juanico” pertenece a la zona 053 con otras 9 escuelas.

¹⁶ En Hidalgo existen 84 municipios, con capital en la ciudad de Pachuca y una población de 2, 235, 591 habitantes (INEGI, 2000), de los cuales 24.5% son hablantes de lengua indígena. Existen, entre la población estatal, hablantes de dos lenguas principales; Náhuatl y Otomí o Hñä hñu. Ésta última cuenta con 114, 043 hablantes de 5 años de edad y más.

En la escuela “Miguel Hidalgo”, cursan su educación primaria 55 alumnos durante el ciclo escolar 2009-2010: 7 de primer grado, 5 en segundo, 10 en tercero, 8 en cuarto, 13 en quinto y 12 en sexto. Éstos son atendidos por siete docentes, una de las cuales es directora y el resto es titular de grupo.

Figura 2
Mapa de Ixmiquilpan con la localización de
“El Banxú” y “La Palma, San Juanico”.



En la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”, hubo durante el ciclo 2009-2010, 45 alumnos: 9 de primer grado, 8 de segundo, 4 de tercero, 5 de cuarto, 11 de quinto y 8 de sexto, atendidos por 4 docentes. Uno de ellos atendió a los grados de 1º y 2º, es decir el primer ciclo de educación primaria, otro al segundo ciclo, uno más al grupo de 5º, siendo Director también, y la única docente atendió al grupo de 6º grado.

De estas comunidades y sus escuelas primarias, la investigación eligió, por diferentes razones, a distintos informantes:

- Se eligió a dos madres de familia porque, como integrantes de las comunidades, son ellas las receptoras primarias de las prácticas educativas, apoyo escolar y quienes poseen una aspiración concreta sobre la formación escolar de sus hijos.
- Se eligieron al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y un supervisor, porque éstos son considerados como docentes con una trayectoria amplia y respetable dentro del subsistema de educación indígena. Además han pasado por un largo proceso de formación y conocen las numerosas problemáticas, procesos y prácticas educativas de sus zonas escolares.

- Se eligió a cuatro docentes porque son los responsables del grupo, los que orquestan las prácticas educativas en las aulas de observación y forman parte del subsistema de educación indígena.
- Se eligieron los grupos de segundo grado porque ya cursaron el primer ciclo escolar, es decir, han concluido un primer acercamiento a la escuela. Ello tiene implicaciones respecto a la lengua y la cultura originaria en las prácticas educativas en las que participan en su aula, ya que la lengua y la cultura han pasado por un primer filtro escolar, en el que se ha iniciado el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura dominantes que permea el currículum escolar. Mismo que se hace manifiesto en las prácticas educativas. La pertinencia de su elección, radica en la posibilidad de observar el efecto de este primer acercamiento a la cultura dominante.
- Se eligieron los grupos de sexto grado, porque han vivido el proceso de enseñanza en el nivel primaria, están concluyendo el tercer ciclo de formación. Ello significa que ya han pasado por el proceso educativo de acuerdo al perfil de egreso de la educación primaria indígena. También, lingüística y culturalmente, ya han transitado por un proceso entero de aprendizaje de la lengua y la cultura dominantes, de ahí la importancia de ver cómo es que estos son reproducidos por los alumnos y docentes.

La metodología que condujo la investigación, constituida por la teoría y la técnica, se conjugó en una forma cualitativa en la que se realizó el trabajo de investigación, a partir de la perspectiva de “etnografía de aula”, cuya orientación epistemológica¹⁷ enlazó categorías sociales, categorías del intérprete y categorías teóricas (Bertely, 2007: 64).

¹⁷ La etnografía de aula parte de una... *orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar... se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.*

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprende de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción (Bertely, 2007: 64).

Tabla 2
Cantidad de minutos de observación en sesiones de aula por escuela.

Escuela	"Miguel Hidalgo"		"Ignacio Manuel Altamirano"	
	2°	6°	2°	6°
1	250	275	99	240
2	125	125	160	240
3	285	129	297	185
4	293	289	130	247
5			174	175
Totales	953	818	860	1087

El acercamiento a las categorías sociales se realizó a partir de varias sesiones de observación participante en las aulas de 2° y 6° grados de las dos escuelas indígenas, de las comunidades antes descritas (Ver Anexo 1).

Tabla 3
Descripción de entrevistas a Docentes.

Escuela	Primaria Indígena "Ignacio Manuel Altamirano"		Primaria Indígena "Miguel Hidalgo"	
	2° grado	6° grado	2° grado	6° grado
Profesor	Esmeralda Abreu Hernández	Bernardo Mezquite Cantero	Rebeca Escamilla González	Hugo David Contreras Holguín
Fecha de entrevista	26 de noviembre de 2009	26 de noviembre de 2009	16 de marzo de 2010	17 de marzo de 2010
Sede	Aula de clases	Aula de clases	Aula de clases	Aula de clases

El curso de este primer momento metodológico, se apoyó en el uso de técnicas cualitativas para el mejor acercamiento, triangulación y reflexión sobre el objeto de la investigación, como lo fueron: observación participante desarrollada en el aula, enfocando las prácticas educativas (con un total de 62 horas); observación disimulada, desarrollada en la cotidianidad extraescolar de ambas comunidades (a través de 16 viajes a campo); análisis de contenido de 30 textos realizados por los alumnos; y 8 entrevistas semiestructuradas a los y las cuatro docentes (Ver Anexo 2), dos madres de familia (Ver Anexo 3), un ATP y un Supervisor escolar (Ver Anexo 4) (con un total de 260 minutos de conversación grabada y transcrita).

Tabla 4
Descripción de entrevistas a ATP y Supervisor.

Zona escolar	019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hidalgo.	053, Orizabita, Ixmiquilpan, Hidalgo.
Escuela de observación relacionada	Primaria Indígena “Miguel Hidalgo”	Primaria Indígena “Ignacio Manuel Altamirano”
Cargo	Asesor Técnico Pedagógico	Supervisor
Nombre	Evaristo González Joaquín	Lorenzo Salvador Nandhó
Fecha de entrevista	25 de noviembre de 2009	25 de noviembre de 2009
Sede	Domicilio	Oficina

Se realizó un proceso de indagación documental, recopilando información en centros documentales, archivos, bases de datos y sitios electrónicos locales, regionales y nacionales.

Tabla 5
Descripción de entrevistas a madres de familia.

Comunidad	“La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hidalgo.	“El Banxú”, Ixmiquilpan, Hidalgo.
Escuela comunitaria	Primaria Indígena “Ignacio Manuel Altamirano”	Primaria Indígena “Miguel Hidalgo”
Nombre	Marcelina Palma Hernández	Jovita Verónica Cruz González
Fecha	12 de marzo de 2010	16 de marzo de 2010
Sede	Domicilio particular	Domicilio particular

El paso al segundo momento de las categorías sociales, consistió en la realización de un conjunto de inferencias y conjeturas sobre la indagación de campo, para poder realizar su vinculación, y poder pasar al tercer momento de las categorías teóricas, con las cuales se apoyó la construcción de una argumentación lógica e interpretativa que sirvió en la elaboración del reporte de investigación que conforma este trabajo de tesis.

Para las categorías teóricas se abordó un conjunto de elementos de la sociológica de la educación y la reproducción, retomando principalmente a Bourdieu y Bernstein. Además, se recurrió a un conjunto de elementos conceptuales sobre la cultura, lengua e identidad de Bolívar Echeverría y Gilberto Giménez; sobre multiculturalismo, indigenismo y cultura, a Luís Villoro; y sobre pedagogía de-colonial, educación e interculturalidad a Sonia Comboni, Catherine Walsh, Edgardo Lander y Ruth Paradise.

Bajo la constante búsqueda de la coherencia y la relación horizontal y vertical, cada uno de los cinco capítulos del presente reporte de investigación, lleva una lógica de lo general a lo particular, conducido por un propósito específico que articula una respuesta a la pregunta central de tesis y, por supuesto, al propósito general.

El primer capítulo aborda un conjunto importante de elementos teóricos y conceptuales que articulan el argumento histórico de la implementación de la política de educación indígena en México. El segundo capítulo representa un momento de aproximación histórico-contextual sobre el escenario del Valle del Mezquital, y la relación estrecha entre la escuela y la comunidad Nã hñu.

El tercer capítulo constituye un momento importante en el análisis de las prácticas educativas, el comportamiento de sus actores y los efectos en la reproducción de la lengua y la cultura originaria en el aula. El cuarto capítulo, refiere a un acercamiento al sentir y las representaciones que surgen en los padres de familia y la comunidad, respecto a la lengua y la cultura originaria en la escuela.

Por último, el quinto capítulo aborda, como producto de la discusión lograda, un conjunto de anotaciones a manera de conformación de un escenario posible que contribuya en la atención del problema que sustenta el trabajo de investigación. Como parte complementaria del reporte de investigación, hay un último apartado de reflexión, que encuadra varios aspectos de la discusión, para poder definir algunas conclusiones o aspectos que quedaron pendientes y nuevas líneas de investigación.

Capítulo 1. Inclusión y exclusión de la diferencia en la política educativa indígena en México.

Los derechos políticos fueron conquistados en el siglo XIX; después, el siglo XX fue la centuria de los derechos sociales, y tal vez el XXI sea el siglo de los derechos culturales, aunque por el momento no me atrevo a asegurarlo. Lo que es cierto es que prevalecen dos elementos que podrían llevar en esa dirección: por un lado, la sensación de que el mundo se encuentra vacío de sentido... y por el otro, un hecho que refuerza la línea de pensamiento representado por la crisis de los sistemas políticos y quiere devolver la prioridad a la cultura...

Alain Touraine (2001, Mayo).

Como afirma Touraine (2001), algunos aspectos que antecedieron y acompañaron el inicio del siglo XXI, orillan a pensar que éste será un siglo caracterizado por la consigna social del respeto de la identidad de los individuos y colectivos humanos. Esto no es gratuito. Entorno a la configuración de un mundo globalizado de inicio de siglo, la manifestación de las particularidades es un fenómeno afín a movimientos de reivindicación cultural y de diferenciación. El mundo parece resistirse a ser homogeneizado.

La emergencia de las diferencias y la necesidad de ir construyendo un mundo donde éstas sean elementos de vinculación para la vida social, y no para la exclusión, son aspectos en común que comparten, al menos discursivamente, tanto movimientos sociales como las políticas de muchos de los Estados del mundo. Ambos han construido un ideario sobre la diversidad que tiene dentro de su eje rector, el logro de una educación y una sociedad intercultural. Sin embargo, también guardan diferencias y distancias.

En este contexto de la aparición de la diversidad sujeta a las políticas públicas, como se ha sucedido con la política de educación indígena iniciada en México, al menos desde la década de 1990, las decisiones del Estado han tenido un efecto en las formas en las que se imparte la educación para las poblaciones indígenas.

Para la comprensión de estos efectos es necesario apoyarse de algunos elementos teóricos y conceptuales, que ofrecen una luz para la elucidación acerca de las formas en las que la educación reproduce la lengua y la cultura dominantes, en contextos de dominación como lo son los escenarios indígenas y Ñä hñu, y en medio de relaciones de imposición, subalternidad y asimilación.

En el presente y el siguiente capítulo, la discusión, a partir del abordaje de aspectos teóricos, conceptuales, históricos y contextuales se responderá a la pregunta sobre si ¿la política de educación indígena del Estado mexicano, constituye un marco para la pervivencia de las lenguas originarias y la cultura de las poblaciones indígenas, desde la escuela? Además, la reflexión será guiada por un cuerpo conceptual conformado por la triada: educación, lengua y cultura.

1.1. Educación y reproducción en el ámbito de la diversidad.

Si bien la educación ha sido desde antes del nacimiento del Estado nación, un mecanismo fundamental para la reproducción e innovación del conjunto de atributos sociales, económicos y políticos que caracterizan a las sociedades. Al surgir la modernidad, ésta se tornó en una función racionalizada e impositiva, plasmada a través de un sistema educativo orquestado por el Estado, que ofrecería educación como respuesta al derecho de sus ciudadanos.

En la medida en que sucedieron un conjunto de fases de desarrollo histórico de las sociedades, desde las pre-modernidad a la modernidad, surgió también un desarrollo paralelo en el cual se inscribe el reconocimiento de derechos sociales e individuales. A la par de este reconocimiento, el Estado se atribuyó de facto la responsabilidad de proveer los medios materiales para atender tales derechos. Por lo tanto, el derecho de los ciudadanos a recibir educación, se vio solucionado en la respuesta estatal de dirigir la tarea legítima, y definir en qué y cómo educar. Sin embargo, ésta dinámica muestra un conjunto de contradicciones que manifiestan la influencia que tienen, en la tarea educativa del Estado, varios de elementos ideológicos de poder y control, de imposición.

Al observar que Estados nacionales como el mexicano, surgieron en medio del control de grupos liberales, cuyo argumento ideológico pugna desde un principio por la igualdad de los integrantes de la sociedad, y de sus derechos, es lógico pensar que de él surgió también un modelo de desarrollo nacional, y educativo, único y homogéneo. La educación impartida por el Estado, tendría estos mismos rasgos como ejes fundamentales de su formalidad.

Sin embargo, el modelo de educación única y homogénea, en pro de la igualdad de los integrantes de la sociedad, omitió, o fue contra un hecho histórico y político irrefutable; las sociedades nacionales (poscoloniales) no son homogéneas en sus condiciones sociales, económicas y políticas. Ante un escenario de pluralidad cultural, pero sobre todo de desigualdad la educación que el Estado mexicano iría planteando hizo el rol de reproductora de las mismas desigualdades.

La educación, como patrimonio del Estado, ha sido permeada por sus condiciones inherentes, de un amplio espectro ideológico, históricamente definido. En ella las condiciones de poder y el control explican cómo es que ésta ha servido al Estado para la reproducción de las condiciones sociales de desigualdad, pero también, de los significados afines a la cultura de los grupos dominantes.

Desde el punto de vista de la sociología de la reproducción, la escuela a lo largo de la historia de México ha legitimado el capital cultural que otorga poder a los grupos dominantes. Al combinar este capital cultural, con el capital social y económico, el Estado a través de la escuela hizo posible la configuración de lo que Bourdieu (2008: 118) llama la *estructura del capital*, con la cual la clase dominante se distinguió y reprodujo, pero también, con la que heredó el conocimiento dominante y moderó el acceso de los Otros al grupo dominante.

En un sentido más fino, la escuela también ha servido como reproductora de los significados, ha representado un espacio de legitimación de los códigos simbólicos de los grupos dominantes y de deslegitimación de los códigos de los dominados. Desde un ámbito operativo la educación ha introducido a los niños de los grupos dominados en la cultura y significados de los grupos dominantes. Es decir, a partir de las estructuras sociales y el lenguaje que se elaboran y desprenden de la escuela, se puede entender a ésta como el espacio de reproducción de la clase dominante, que al imponerse acultura a los dominados, los cuales tienen un acotado poder sobre la educación que reciben.

Para los teóricos de la reproducción, las prácticas educativas representan las formas y ejercicios de legitimación que sirven a la dominación social, económica y simbólica. Sus aparatos teóricos ayudan a entender que la educación impartida por el Estado, mientras que en un sentido retórico se coloca como opción democrática de inclusión, en otro, contribuye a la exclusión, a la dominación y aculturación de grupos dominados, como los pueblos indígenas.¹⁸

Bourdieu plantea que la educación escolar constituye un mecanismo que reproduce la diferencia social, cultural y económica, a partir de la legitimación del grupo dominante; su cultura, prácticas, gustos y posiciones de dominio. En el mismo sentido Bernstein, argumenta que en el currículum escolar se reproducen códigos simbólicos, donde predominan los códigos culturales de los grupos dominantes, que sirven para la recontextualización y aculturación a los dominados. Ambos construyen el edificio teórico que apoya la explicación sobre las

¹⁸¹⁸ Cabe destacar que el análisis de teóricos de la reproducción como Bourdieu (1998, 2003, 2008) y Bernstein (s. f., 1984, 1993, 1998) se concentra en la desmitificación de los mecanismos educativos que sirven para la dominación en manos de la clase burguesa sobre la clase trabajadora como algo natural. En éste sentido, el concepto *clase social* es para ellos un elemento central para la discusión, sin embargo, en éste trabajo no se usará con regularidad este término, ya que ello implica una discusión más amplia que rebasa el tema de los pueblos indígenas. Aunque se reconoce que los pueblos indígenas pueden ser entendidos por su condición de clase social, no enfocarse en ello responde a la idea de que la importancia que se desea destacar de ellos es su trayectoria histórica, étnica y cultural, más allá del amplio ámbito de su fuerza de trabajo o relaciones de producción.

formas de dominación y asimilación cultural de los grupos vulnerados u oprimidos, como los indígenas, por los grupos de poder dominantes, como el Estado nación.

Desde el marco conceptual que Bourdieu aporta, se puede apoyar la idea de que los pueblos indígenas al participar de los procesos educativos formales, como grupo dominado, entran en el juego de la reproducción que tiene como base el capital cultural y el capital económico (Bourdieu, 2008: 118). Es decir, entran en prácticas educativas diseñadas para la reproducción de un conjunto de acervos culturales (y científicos), que no tienen un origen en lo indígena, sino en los grupos dominantes, que también dominan política y económicamente.

En síntesis, la escuela, controlada por un grupo dominante como el que representa el Estado, tiene una tendencia a la reproducción de la estructura social y simbólica de los grupos dominantes. Quien tiene control de la escuela, tiene control de las formas en las que se van construyendo las estructuras sociales y simbólicas de dominación de unos sobre otros; de la marginación de unos y el poder de otros.

Pero ¿qué se pone en juego en éste proceso de reproducción de las estructuras de desigualdad social y de los códigos dominantes? y ¿qué sucede en casos como la educación para grupos dominados como los indígenas?, habrá de ir tejiéndose una respuesta en el sentido del papel que juega la lengua y la cultura de los dominantes, ante la lengua y la cultura de los dominados.

El proceso de reproducción de estos acervos; cultura y lengua de los dominantes, en la escuela, se puede explicar a través de lo que Bourdieu llama *habitus* (Bourdieu, 2008: 33). Como estructura estructurada y estructurante, el *habitus*, por un lado, hace discernible el hecho de que la escuela fomente prácticas educativas de lo que es válido aprender o no aprender en las aulas, y que distinguirán al erudito del ignorante; al que sabe del que no sabe. Y por otro lado, otorga al que ha aprendido esos conocimientos “válidos” un conjunto de esquemas clasificatorios, de gustos que lo distinguen de otros y le ofrecen acceso a las formas sociales del grupo dominante.

En otras palabras, las prácticas educativas, a partir del esquema orientador del *habitus*, hacen comprensible el hecho de que los pueblos indígenas al acceder a la escuela, aprenden los conocimientos que los grupos dominantes valoran como legítimos, en medio de un *habitus monolingüe y unicultural* imperante (Dietz & García, 2006: 235), en el que también desvaloran sus conocimientos originarios: los acervos y prácticas sociales que aseguran la

reproducción de un importante nivel de originalidad étnica, diferenciadora en los procesos identitarios de lo no indígena; del español y lo nacional.

Al ocurrir esto se hace posible el espejismo de un acceso a la cultura legítima, sus valores y lenguajes. Sin embargo, su capital económico será el que pondrá en tela de juicio tal acceso.¹⁹

La lógica de la institución escolar, desde el planteamiento de Bourdieu, asegura el proceso de reproducción cultural, creando las formas de distinción, distribución y legitimación de la cultura de los dominantes. A través del credencialismo, selecciona y clasifica, para distinguir a los herederos de la cultura legítima (Bourdieu, 2008: 108), certifica el capital cultural de los grupos dominantes en los dominados, evalúa para seleccionar a los aspirantes a herederos y jerarquiza para clasificar a los que pueden detentar la nobleza distinguible del grupo dominante.

En este sentido, la escolarización para los pueblos indígenas significa para estos actores el tránsito por un filtro de distinción ante un currículum que está hecho para asegurar la formación de los herederos de la clase dominante. En la escuela, se les certifica un capital cultural que tiene que ser similar al de los dominantes, se les selecciona para valorar qué tan cerca se encuentran de los resultados de los herederos, se valora si son competentes para la nobleza de los dominantes.

Todo lo anterior, articula un proceso de aculturación, que usa como instrumento el ejercicio de la violencia simbólica. Es decir, la escuela enseña la cultura de los dominantes a los dominados, sus valores, acervos y prácticas, a través del ejercicio pedagógico legítimo que a la vez elimina la cultura de los dominados (Bonal, 2005: 82).

Esta labor de aculturación, es el reflejo de la vinculación existente entre las relaciones educativas y las relaciones de poder que viven los pueblos indígenas en México, cuyo valor intrínseco importante radica en el control de los significados y los sentidos del lenguaje de los dominados.

Desde el pensamiento de Bernstein, los códigos, aquellos sistemas de reglas que controlan los significados (de la semántica) y los mensajes (de la lingüística) que se emiten en el lenguaje (Bernstein, 1984: 10), están relacionados con las condiciones de clase. Es decir, la dinámica de

¹⁹ Hay que recordar, que el capital cultural, tiene una relación directa con el capital económico. Cuando la clase dominante legitima su capital cultural a través de la escuela, el capital económico refuerza su capital cultural, y asegura su pertenencia a la clase dominante. Al poseer un capital económico débil, el capital cultural de los pueblos indígenas, aún legítimo, no tiene ese refuerzo del capital económico. La supervivencia de la cultura está relacionada con el poder político y económico.

emisión de códigos, vive un conflicto, relacionado con la lucha de clases, entre los códigos restringidos y los códigos elaborados.

Los códigos restringidos se pueden entender como aquellos aprendidos en la cotidianidad, asociados a la formación inicial y familiar de los agentes sociales, y los elaborados, son aquellos aprendidos en la institución educativa, asociados a la formación escolar que guardan una relación con los códigos manejados en las clases dominantes.

Mientras que los códigos restringidos, son los del dominio público, con significados más particulares o dependientes del contexto, presuponen un tipo de lenguaje informal, similitud de comportamientos y definición cerrada de roles sociales. Los códigos elaborados, por su parte, son los del lenguaje formal, con significados de tipo universal e independientes del contexto, y presuponen un tipo de roles no cerrados, de innovación y expresión de la individualidad (Bonal, 2005: 88).

En otras palabras Bernstein pone en el debate, el conflicto que existe entre los códigos de los dominados frente a los de los dominantes, pero también contribuye en el análisis del papel que la escuela juega en éste conflicto al favorecer el dominio de los códigos elaborados. Desde la lógica de los códigos, es discernible que en la relación entre escuela y pueblos indígenas estos están presentes y reproducen un importante nivel de confrontación: los restringidos, asociados a lo originario, frente a los elaborados, relacionados con el acervo que se impone y que encuentra un origen en lo occidental dominantes.

La relación entre estos dos tipos de códigos, se hace visible en las prácticas educativas pues, como enuncia Bernstein (1984: 12), estas representan un ejercicio de transmisión de códigos elaborados, que ponen en desventaja a los niños de las clases no dominantes, ante un currículum con constituido por códigos elaborados, al que los niños de la clase dominada se tienen que ajustar.

La tensión entre códigos a través de las prácticas educativas, muestra la razón de que los niños indígenas tengan un rendimiento escolar distinto al de los no indígenas, pues los códigos que usa el currículum escolar están hechos para éstos últimos, y no guardan una relación cercana con los códigos restringidos indígenas.

Bernstein argumenta que la escuela es un espacio de control simbólico y de reproducción cultural. En ésta, se legitiman los códigos elaborados, como códigos educativos válidos para ser enseñados, siendo patrimonio de los grupos dominantes y teniendo la capacidad de regular el currículum, la pedagogía y la evaluación.

En el espacio escolar, la capacidad de los códigos educativos se refleja, tanto en la clasificación como en la enmarcación, es decir, en el establecimiento de los límites de lo que es factible de ser enseñados, y en la definición de las formas de control sobre cómo se transmite el currículum. Las fuerzas de clasificación y enmarcación, están relacionadas con la evaluación.

Al legitimarse, los códigos elaborados en el currículum de las escuelas para niños indígenas, como códigos educativos válidos, los significados independientes del contexto indígena, distantes del tipo de sus relaciones sociales, hacen que el proceso educativo inserte en las personalidades indígenas nuevos valores culturales y de lenguaje afines a los que pertenecen a los grupos dominantes (Bernstein, 1984: 16).

Desde Bernstein se puede entender a grandes rasgos, que el proceso de aculturación y recontextualización que sufren los dominados, y sus niños, es efecto de su tránsito por una escuela que privilegia códigos elaborados sobre los restringidos. Y que conducen a nuevas formas de valores y convivencia, explicables en términos de colonización del pensamiento indígena por significados comunes a la cultura dominante.

Lo que la sociología de la reproducción puede ayudar a explicar, es que en la escuela a la que asisten los niños de los pueblos indígenas ocurren procesos de reproducción cultural que favorecen a la cultura y el lenguaje, las prácticas y los significados de los grupos dominantes, en detrimento de los dominados, su la lengua y su cultura originarios.

Al poner en tela de juicio la legitimidad de la cultura originaria, la dominación entra en una forma sustancial, de imposición social-simbólica, del referente ajeno en la estructura de los dominados, de los pueblos indígenas. Se trata de un fenómeno de poder simbólico, de enajenación de lo propio, de desplazamiento de la originalidad de los dominados.

Si Estados como el mexicano, han construido, sobre la base de un sistema de educación pública, un mecanismo de educación de sus ciudadanos, y éste ha servido como maquinaria de reproducción de las estructuras de desigualdad social y simbólica, ¿qué implicaciones ha tenido la omisión de la pluralidad bajo un proyecto homogeneizador?

La respuesta es la omisión de la pluralidad indígena, en las estructuras de poder y control, y la asimilación simbólica de la cultura no legítima ante la cultura legítima impartida por el Estado. Una pieza importante del rompecabezas de este proceso es el papel histórico y educativo que ha tenido la lengua oficial y su enseñanza, en detrimento de las lenguas indígenas, deslegitimadas y desusadas a partir de la educación formal.

Lo que quiere decir todo lo anterior, es que en la medida que la educación impartida por el Estado, ha sido diseñada, implementada y valorada, desde y para un proyecto homogéneo, se ha omitido la pluralidad que representan sectores como los pueblos indígenas, sus culturas originarias y su derecho a la autodeterminación sobre una educación propia.

Por todo esto es sostenible la idea de que la educación, sus formas de instrumentación por parte de la política y los elementos conceptuales que la argumentan, favorecen en un generoso número de sentidos al desplazamiento de la lengua y la cultura indígena, a favor de la lengua y la cultura de los dominantes. Si bien, la educación que imparte el Estado constituye una forma de respuesta al derecho ciudadano indígena por acceder a la educación, de una forma incluyente, es también una forma de exclusión, al imponerles a los pueblos originarios una educación no adecuada, sino incorporante.

Hay que hacer una pausa para detenerse un poco más en las anteriores preguntas y respuestas, y ver con un argumento más completo este proceso de reproducción en el ámbito de la educación, controlada por el poder estatal y los grupos dominantes. Ello se realizará en los siguientes dos apartados.

1.1.1. Educación, lengua y cultura: entre la legitimidad y la dominación.

En el mismo sentido de la teorización sobre la reproducción de las condiciones de desigualdad y la imposición de los significados legítimos al interior de la escuela, existen dos elementos importantes que redondearán el aparato conceptual necesario para seguir el análisis del fenómeno de la educación impartida por el Estado ante la diversidad: la lengua y la cultura.

Por qué éstas aparecen constantemente como ejes centrales en la definición de la educación impartida por el Estado, como grupo dominante, para los pueblos indígenas, como grupo dominado. La respuesta tiene un orden eminentemente ideológico. Estos dos términos han sido históricamente definidos como los puntos nodales que establecen la diferencia de la humanidad en la modernidad.

La lengua y la cultura, son los elementos que han ayudado a definir la *diferencia* como *distinción* por parte del Estado moderno, y la inclinación de éste por su eliminación y asimilación. Este proceso aparece como una posibilidad en la universalización de los derechos y la dignidad de la humanidad totalizada, pero alberga una contradicción interna al erigir un único modelo civilizatorio a seguir, en detrimento y eliminación de la diversidad.

En esta dinámica, la continuación y el desarrollo de las estructuras de explotación, a través de los distintos momentos del modo de producción capitalista que cruzan la historia de la modernidad, han sido parte del motor de la dominación y la eliminación de las *diferencias*.²⁰

En México, por su carácter poscolonial, el Estado nacional se conformó y consolidó a partir de la eliminación sutil de las *diferencias* vía la asimilación. Éste se adjudicó, desde un principio, el valor como diseñador del modelo de desarrollo social, económico y político. Constituido por grupos culturalmente más o menos homogéneos, con poder económico y político para decidir el proyecto nacional, ha sido capaz de ostentar todo un conjunto de instrumentos y mecanismos sociales, y culturales, para la asimilación de las diferencias. Ha ejecutado la inclusión-exclusión de los Otros.

En el caso de México, a diferencia de otros lugares del continente, en el que la *diferencia* fue eliminada y descartada de facto,²¹ el Estado definió un proyecto en el que los Otros cabían relativamente. Incluidos por el interés sobre su fuerza de trabajo, los Otros fueron asimilados racial y culturalmente, con el objeto de su dominación y la simulación de su participación en el proyecto histórico.

Sin embargo, ¿qué elementos están implicados en la eliminación de las *diferencias* vía la lengua y la cultura?, lamentablemente, un conjunto de aspectos socio-simbólicos, a través de un grave error ético y político, la transformación y/o eliminación de las condiciones sociales y simbólicas de los *diferentes*, de los Otros.

En el proceso de omisión de la diversidad y de la eliminación de la *diferencia*, la educación para los Otros, como lo explican Bourdieu (1998, 2003, 2008) y Bernstein (s. f., 1984, 1993, 1998), consiste en un conjunto de procesos de poder y control, para la reproducción de las desigualdades y los significados dominantes, en los que la lengua y la cultura se vuelven dos aspectos esenciales para el análisis.

La educación, en la medida en que es patrimonio de la clase dominante, resulta también un espacio de poder en el que esta clase es la que define lo que se enseña y cómo ha de ser

²⁰ A lo largo de los más de cinco siglos de historia moderna, las expresiones de la colonización de las “periferias”, la esclavitud de los Otros deshumanizados para su explotación, el apartheid racial y cultural sudafricano, los guetos culturales y barriales de Europa y América, la limpieza étnica en el Este europeo o Ruanda, la eliminación sistemática de grupos racializados como los judíos y los gitanos en la segunda guerra, la mitificación de los Otros como “lo ridículo” en la cultura global, o como amenaza al bienestar social de las “mayorías” plasma la política antiinmigrantes de Estados Unidos o el sur de Europa; han sido parte las expresiones de la dominación de la modernidad sobre las *diferencias*, sobre los Otros.

²¹ Es el caso de la acciones de reservación o eliminación de los Otros diferentes, como en Estados Unidos, Cuba o Argentina.

enseñado; se vierte en la escuela poder y control (Bernstein, 1998: 37). La dinámica de poder y control escolar, encuentra en la cultura, un nodo a partir del cual se impone y legitima sobre Otra. Desde ella, el aula se convierte en un espacio de legitimación de *un cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas* (García, 2008) válidas.

La cultura abordada en la lógica de la reproducción de la clase dominante, entra en una dinámica en la que un acervo que otorga esencia al grupo cultural dominante, es impuesto a Otro. En ésta lógica, aquel, la cultura como... *proceso, y producto, de las relaciones sociales cuya finalidad o consecuencia es producir y reproducir las estructuras simbólicas que caracterizan a la sociedad y sus individuos* (García, 2008) entra en un conjunto de juegos de poder e imposición, y no de originalidad neutral y libremente elaborada por los grupos sociales subalternos.

Al ser impuesta, la cultura del dominante sobre los dominados desplaza a la cultura originaria. La cultura difícilmente escapa de la lógica de la dominación. Al imponer una cultura ajena en los Otros, el dominante inscribe en la cultura originaria, esa *dimensión de la vida humana; (que) acompaña en todos los momentos y todos los modos de su realización... en los que ella se hace presente* (Echeverría, 2001: 190), fragmentos de otra cultura, de tal modo que la cultura del dominante, legitimada por la escuela, se vuelve de una forma natural parte de una nueva cultura, en la que el dominado no suele ser el principal productor, ni agente, sino sujeto a ella.

Al imponer su cultura, el dominante impone y modifica racionalmente la cultura originaria, es decir, influye sobre lo Otro, determina... *la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en "formas simbólicas"... en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados* (Giménez, 2005a: 5).

Al controlar la reproducción cultural, los dominantes se apoderan de un importante nivel de elaboración de las relaciones sociales y de los significados que se desprenden de ellas. Pudiendo así, crear una cultura que disimula las formas de la dominación. En otras palabras, los dominantes colonizan con su cultura, a la cultura de los dominados, cerrando así el proceso de dominación sobre las condiciones materiales y, más aún, simbólicas de los agentes sociales dominados.

Al controlar la cultura de los dominados, el dominante controla y tiene poder sobre todo aquello que abarca la vida de los colectivos dominados, su organización y sus relaciones

sociales, sus símbolos y recursos, lo que otorga particularidad al Otro; su cultura. Algunas manifestaciones de ello pueden dar cuenta de las formas en que objetivamente ocurre la dominación. Una de ellas es la omisión de la lengua de los dominados, es decir, de la estructura de significados y formas de comunicación que comparten los colectivos humanos (Echeverría, 2001: 111).

Al influir sobre el uso de la lengua para la dominación de los Otros, ésta sirve como una vía de control y colonización de los contextos socio-ecológicos de los hablantes. La lengua, siendo una vía de construcción de la cultura de los colectivos, es también un medio de construcción de la historia de los grupos humanos. Por ello el control de la lengua y la cultura, se vuelven elementos inapelables para la dominación de los procesos de construcción de las subjetividades e identidades de los sujetos o agentes. De ahí su importante abordaje, para poder entender los procesos de dominación e imposición.

Cuando los grupos dominantes controlan las formas de producción cultural de los grupos dominados, éstos también tienen en sus manos cierto control sobre las formas de construcción de las subjetividades o identidades de los agentes. No hay que olvidar que aspectos como la lengua y la cultura, no se pueden desligar tan fácilmente de otros procesos como los de la identidad.

Al ser sujetos de la imposición de una cultura y una lengua no propias, en el proceso de dominación, sobre los dominados se extiende cierto control de las formas de construcción de sus identidades. Es decir, el poder y el control entran en la dinámica del *conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente específico* (Giménez, 2002: 40).

Desde ésta lógica, la construcción de la identidad de los dominados, tiene grandes implicaciones ideológicas, ya que es producto del control de las formas de producción material y simbólica, que sirven para la dominación y la eliminación de las *diferencias*.

Hasta aquí se ha revisado, partiendo de la reflexión sobre la educación como espacio de reproducción de clase y códigos, el papel que tienen en la dinámica de la dominación elementos como la cultura, la lengua y la identidad de los dominados. Sin embargo, ¿cómo opera, en el seno de la educación formal, esta dominación e imposición, y cuál es la reacción de los dominados? Estas preguntas se responderán en el siguiente apartado.

1.1.2. La diferencia, lo normal, la renuncia y la resistencia.

Como se ha discutido, la escuela es un espacio de reproducción de la estructura de desigualdad social y los códigos de los dominantes, que opera en detrimento de la lengua, cultura y símbolos de los dominados. Sin embargo, los procesos de dominación no pueden ser descritos solamente en forma lineal, uniforme o con efectos simples, sino que en tal fenómeno ocurren tensiones y distensiones, resistencias y acomodados. La dominación no suele ser un proceso sencillo o absoluto, ni el papel de los dominados un acto totalmente involuntario.

Con el poder y el control sobre lo que se enseña y cómo se enseña, los grupos dominantes sostienen también las riendas de lo que se convierte en culturalmente natural o normal, aceptable, adecuado. La construcción de lo “normal” remite a la idea de aquello que es correcto portar, como repertorio cultural de distinción, de lo que es clasificado y enmarcado como simbólicamente válido.

Para entender cómo es que los dominados acceden y aceptan a la lengua y la cultura de los dominantes, como lo simbólicamente válido, el análisis de James Scott (2000), resulta bastante interesante. Para este autor, la condición dominante de los grupos no es una propiedad hegemónica, pues no todo es controlado, ni todo es impuesto, sino que los dominados, tienen regularmente la capacidad de manifestar estrategias de resistencia, ya sea a través de prácticas discursivas o acciones deliberadas o encubiertas.

En este sentido, y tomando en cuenta las aportaciones de Scott, se puede entender que el caso de los pueblos indígenas, como sujetos dominados, no es un fenómeno donde estos sean aplastados y hegemónicamente sujetos a la voluntad de los dominantes, o sujetos completamente desarmados y apáticos. Más bien, se puede entender que en el caso de los pueblos originarios de México y América Latina, la dominación es el efecto de la implementación de acciones de los grupos dominantes, a través de un proceso histórico de amplia envergadura, pero en donde los pueblos originarios asumieron estrategias y acciones de resistencia a partir de un margen que permite ver un importante nivel de decisión ante el contexto dominante.

De esta forma a través de la historia nacional, los pueblos indígenas de México fueron sujetos de la estructura de explotación que combinaba la apropiación de sus recursos y los productos de su trabajo, pero más allá de ello, también fueron sujetos de una constante humillación étnica (Scott, 2000: 141), pues la dominación de los subordinados suele trastocar los campos de lo material y lo simbólico cultural, que dejan al descubierto la estrategia de los dominantes

en recurrir a la explotación y a la constante muestra de su superioridad material y cultural ante los ojos de los dominados, pero también, ante los cuales los dominados configuraron estrategias de resistencia.

Una de estas estrategias, que describe Scott (2000: 64) consiste en la imitación, en un conjunto de prácticas de los dominados para parecerse a los dominantes, y distanciarse del estereotipo que los dominantes han elaborado de los dominados. Por ello, es lógico pensar que los pueblos indígenas de México, ante un escenario histórico que les explotaba y despreciaba, asumieran la imitación como estrategia de resistencia para parecerse al mestizo y al criollo, o al mexicano, adquiriendo cualidades que lo hicieran pasar desapercibido, y sobrevivir bajo una especie de máscara, que le proporcionaba el aprender la lengua y la cultura dominantes.

Sin embargo, esta estrategia tiene dos caras, por un lado sirve para la elaboración de espacios de distanciamiento del dominante, donde sea capaz de resguardar su lengua y su cultura de la dominación (2000: 150), pero por otro lado, confirma la superioridad del grupo dominante (2000: 64), al incorporarse y desplazar su originalidad, al cerrar la imposición lingüística y cultural que también es una estrategia de dominación.

Ante éste panorama los dominados, presas de sofisticadas y efectivas maquinarias de enseñanza de lo “normal”, de la lengua y la cultura válida, suelen tener en la imitación una respuesta de sumisión y aceptación, sin embargo, en la medida en que los mecanismos de legitimación cultural, como la escuela, no son productores de la cultura, los sujetos son capaces de oponer resistencia ya que son ellos los que crean la cultura a partir de sus relaciones sociales, del dinamismo propio que otorgan a la elaboración de sus representaciones y significados, de su lengua y de la producción de sus identidades.

Son los agentes dominados los que al ir elaborando su cultura, van definiendo en un nivel importante el ritmo de los procesos de construcción de sus identidades. Sin embargo, resulta ampliamente difícil, desprenderse de los mecanismos que sujetan estas dinámicas a las pautas que definen los grupos dominantes, con su poder y control.

Así, los agentes dominados, crean espacios de tensión y distensión, pero también de resistencia, entre sus procesos culturales y de identidad, y los procesos de poder y control que los grupos dominantes ordenan. En el proceso de dominación, los dominados, además de estas tensiones, caen en el espejismo que propone el discurso de los dominantes, en el cual se plantea la pugna por una sociedad homogénea, donde la diversidad puede volverse un aspecto privado e irrelevante. De ahí que resulte tan natural para los dominados pensar en lo

descartable de su *diferencia*, en el ánimo de pertenecer a lo social y simbólico; válido, legítimo y aceptable, huyendo del desprecio y la discriminación.

La intención de ser parte de lo “normal” que enseña la escuela, resulta usualmente en la renuncia de lo propio, en la aceptación de lo ajeno, en la estrategia de asimilación por imitación. Ésta tiene que ver con aspectos tanto sociales como simbólicos. A mayor condición de desarraigo, de percepción negativa sobre lo propio y de condiciones de explotación económica, la aceptación de lo normal se vuelve una estrategia de sobrevivencia cultural e identitaria para los Otros.

En el contexto de los pueblos indígenas de México y su escolarización, esta estrategia de identidad ha seguido un curso tal vez desastroso, en el que como anota Giménez (2002: 45), las identidades de los dominados han cursado una alteración de las unidades identitarias originarias, a modo de mutación por asimilación que los incorpora. Es decir, han cambiado sus identidades para asumir la identidad de otro grupo, en éste caso el de los dominantes.

Ello no es difícil de comprender, ya que uno de los más poderosos mecanismos de dominación y creación de lo “normal”, es el descrédito, ridiculización y discriminación de los culturalmente *diferentes*; de los que hablan y se ven diferentes; de los que no se apegan con facilidad a lo “normal”. De ahí, que los grupos dominados, como los indígenas, se vean orillados a realizar este proceso de incorporación por imitación.

En la lógica de la asimilación por imitación, es decir, en la renuncia de lo cultural e identitario propio, que hacen los dominados, no hay un proceso de facto, sino diferentes momentos de tránsito. Uno de ellos, se puede entender como el momento de la diglosia. Ésta refiere a situaciones en las que por razones de deslegitimación, en el seno de espacios sociales donde los agentes hablan más de una lengua, ésta entra en conflicto resolviendo que una es la legítima para un contexto, como el privado, y otra es la legítima para otro contexto, como el público.

En ésta tónica ¿qué hace que en las regiones habitadas por los pueblos originarios en México, éstos decidan usar la lengua dominante, oficial, y no su lengua originaria? Esta pregunta se puede resolver, bajo el mismo planteamiento de la dominación y la estrategia de resistencia por imitación. Pues la reproducción de la cultura y la lengua de los grupos dominantes, tienen un efecto en la cultura, lengua e identidad de los dominados.

Para ir cerrando ésta parte de la discusión, es posible conjeturar que la educación tiende a la reproducción de las desigualdades sociales y simbólicas, favorecido por el poder y control que

de la escuela tienen los grupos dominantes. En ésta, los grupos dominados, se ven simbólicamente colonizados y orillados a la asimilación e imitación, y a la renuncia de sus originalidades culturales, lingüísticas e identitarias. Todo esto, pone de manifiesto que la escuela y la educación, no son contextos de prácticas neutrales, ni que tampoco los indígenas son sujetos sin voluntad, sino que están orquestadas por intereses políticos e ideológicos, enclavados en la intención de los grupos dominantes por controlar la reproducción social, a partir de lo que se enseña y cómo se enseña.

1.2. La escuela indígena; espacio de la política multicultural y la educación intercultural bilingüe.

...tanto el imaginario colonial como el imaginario nacional se construyó de espaldas a la presencia indígena.

Walsh, 2003: 6

Lo indígena solo existe en tanto objeto de un sujeto impersonal: su ser coincide con lo que éste determina de él, es puro “exterior” pura superficie sin profundidad y sin revés...

Villoro, 2005: 203

Ahora que se ha planteado en la sección anterior de este capítulo, el conjunto de referentes teóricos y conceptuales que argumentan el presente reporte de investigación, el de ahora es un apartado en el que se analizará a la política de educación para indígenas, como parte de la respuesta que el Estado ha generado históricamente en la atención de estos.

Este abordaje de la política educativa, busca ir acercándose a un conjunto de inferencias conceptuales acerca del cómo se plasman los efectos de tal política en los contextos escolares indígenas. Para ello es necesario partir de un aspecto contextual amplio como lo es el multiculturalismo.

Con la manifestación emergente de las pluralidades en un mundo global como el actual, el multiculturalismo constituye la postura política e ideológica que muchos Estados nacionales han adquirido para el despliegue de políticas dirigidas hacia la diversidad cultural que albergan a las naciones en interacción.

El multiculturalismo se puede definir de tres formas: descriptivo, por ser característico de la sociedad contemporánea, de la emergencia de las diferencias y las identidades en un mismo espacio en diálogo y tolerancia:²² normativo, porque constituye una ideología que afirma

²² En el sentido que actualmente ha tomado el reconocimiento de las pluralidades culturales en el interior de las naciones, y el consenso sobre su aceptación y tolerancia, hay autores que afirman sobre ello, una incisiva contradicción de la ideología liberal democrática.

... La “tolerancia” liberal excusa al Otro folclórico, privado de sus sustancia (como multiplicidad de “comidas étnicas” en una megalópolis contemporánea), pero denuncia a cualquier “Otro real”

como moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales:²³ y político-programático, porque, por un lado, es un modelo de política pública y, por otro, es una propuesta de organización social inspirada en la valoración positiva de la diversidad cultural, el respeto a las identidades, la coexistencia, el enriquecimiento mutuo y eventualmente el mestizaje (Giménez, 2005a: 22).

El multiculturalismo forma parte de un amplio y profundo momento de re-definición y re-imaginación de varios Estados nacionales, principalmente europeos, y las interacciones de éstos con sus sociedades. De él se desprende un discurso gestado en medio de fuertes movimientos migratorios (como en Norteamérica, Oceanía y Europa), que matizarían las formas de interacción de las “mayorías sociales” con las minorías alóctonas, a partir de políticas públicas, como la educación intercultural (Dietz & Mateos, 2009: 96; Dietz & García, 2006: 230).

En el contexto periférico y poscolonial latinoamericano, caracterizado no por movimientos migratorios sino por las interacciones entre las “minorías autóctonas” y las sociedades nacionales, el multiculturalismo forma parte del discurso de una ideología nacionalista que aborda a las pluralidades lingüísticas y culturales, a partir de un modelo de nación único, que intenta extender las políticas indigenistas y asimiladoras (Dietz & Mateos, 2009: 96).

El multiculturalismo latinoamericano, apareció de manera formal en el momento en que algunos Estados, como el mexicano, emprendieron en la última parte del siglo XX, un

por su “fundamentalismo” dado que el núcleo de la Otredad está en la regulación de su goce: el “Otro real” es por definición “patriarcal”, “violento”, jamás es el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras. Uno se ve tentado a reactualizar la vieja noción marcuseana de “tolerancia represiva”, considerándola ahora como la tolerancia del Otro en su forma aséptica, benigna, lo que forcluye la dimensión de lo Real del goce del otro (Jameson & Žižec, 2005: 157).

²³ Parte de este supuesto político, de comprensión y apertura a las pluralidades, que caracteriza al multiculturalismo, se puede explicar desde lo que Charles Taylor llama “Política del reconocimiento” :

... el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes: y luego, en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor.

... Con el tránsito del honor a la dignidad sobrevino la política del universalismo que subraya la dignidad igual de todos los ciudadanos, y el contenido de esta política fue la igualación de los derechos y de los títulos (Taylor, 2009: 69).

... Con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una “canasta” idéntica de derechos e inmunidades, con la política de la diferencia, lo que pedimos que se reconozca es la identidad única de este individuo o de este grupo, el hecho de que es distinto de todos los demás (Taylor, 2009: 71).

conjunto de transformaciones principalmente de corte jurídico,²⁴ que los han perfilado hacia el reconocimiento de su configuración multicultural y/o plurilingüe.

Esta posición respecto a la pluralidad cultural, corresponde a un momento histórico relacionado íntimamente con el proceso de globalización del capitalismo iniciado en la década de 1980, que incluyó su propio proyecto cultural, y que a la postre degeneraría en la manifestación cada vez más marcada de las *diferencias*, la heterogeneidad cultural y su defensa.

La finalidad del reconocimiento multicultural, al menos de forma discursiva y moral, consiste en la apertura y respeto de las *diferencias* culturales que alberga cada nación, poniendo en tela de juicio la supuesta homogeneidad nacional que antaño pregonaban los Estados centralizados. Sin embargo, esta nueva postura, cifrada en las retóricas oficiales, por un lado, se erige como principio democrático incluyente y, por otro, busca tener un mayor control sobre las *diferencias* y sustentarse como legítimo gobernador de las pluralidades, haciendo posible su apaciguamiento.

... No es coincidencia que al tiempo que “despertaban” los movimientos indígenas en varios países latinoamericanos, como una auténtica fuerza nacional que criticaba y cuestionaba las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales de desarrollo comenzaron a “interesarse” justamente en el tema indígena, promoviendo paradójicamente una serie de iniciativas que dieron paso al proceso neoliberal (Walsh, 2009: 31).

En la medida en que el Estado multicultural ha logrado controlar los conflictos de la diversidad, bajo el discurso de la inclusión, la *diferencia* y los Otros fueron admitidos

²⁴ En 1992, México cambió su artículo cuarto constitucional, reconociendo por primera vez la composición pluricultural de la nación mexicana. Actualmente el artículo que refiere a ello es el 2º constitucional (Raesfeld, 2008). En la misma tónica en otras partes de América Latina, los Estados modificaron sus constituciones o crearon marcos jurídicos, como el cambio constitucional de Colombia en 1991 (Williamson, 2004), en Bolivia al modificar su artículo 1º constitucional (Comboni & Juárez, 2007), el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de 1995 en Guatemala (Del Valle, 2005) o la firma de la Ley Indígena de Chile en 1993 (Fernández, 2005).

Por otro lado, como afirma Sonia Comboni (2002: 269)... *Cada país ha organizado mecanismos para tratar la problemática de su heterogeneidad, la cual puede estar legalizada pero no necesariamente reconocida: en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala las reformas han sido más claras y contundentes, y en Colombia, Honduras, Chile y Brasil han sido parciales. En estos países, las autoridades han apostado por la educación como medio para construir un proceso democratizador y más participativo respecto a la diversidad y el derecho a la diferencia... En México... ha sido tomada como un medio de profundización de la asimilación y/o de la integración de los pueblos vernáculos...*

funcional y productivamente. Bajo la intención democrática liberal de la inclusión de las *diferencias*, se esconde la idea de la dominación.

Tras la postura de Estado multicultural, en contextos poscoloniales como el mexicano,²⁵ se esconde la intención de controlar e integrar a las pluralidades culturales en un proyecto dirigido unilateralmente bajo fuerzas económicas y políticas más o menos reguladas. El multiculturalismo poscolonial, aparece como una intención con poco impacto en la tarea de echar a andar un compromiso político que conduzca hacia una real sociedad intercultural democrática, donde existan márgenes reales de empoderamiento de la diversidad étnica.

Por ello, la política multicultural es configurada como el ejercicio que los gobiernos hacen sobre la diversidad cultural, en aras de promover acciones y configurar el presente hacia un Estado y una sociedad, que se supone, llegaría a ser respetuosa de la diversidad. Aunque en esta retórica, de un simulado margen “democrático”, también se configuran acciones cuya decisión implica el control de la diversidad cultural, pues el futuro es diseñado desde el Estado y no desde los pueblos originarios.

Las políticas multiculturales son una estrategia... funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” a los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad que se rige no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia no busca (ni le interesa) transformar las estructuras sociales racializadas; su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que está visto como el peligro de la radicalización de los imaginarios y agenciamientos étnicos. Al posicionar la razón neoliberal – por supuesto moderno, occidental y (re)colonial - como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad e ideológicamente prometen una mejor calidad de vida frente a la propuesta crítica de un mejor vivir. Por eso, permanece sin mayor cuestionamiento (Walsh, 2009: 34).

Las políticas multiculturales, son establecidas y aceptadas como las formas legítimas y únicas de desarrollo social y económico a través de mecanismo de convencimiento e imposición.²⁶

²⁵ En adelante se hará referencia al caso mexicano como Estado multicultural. Esto es argumentado por un lado, desde el supuesto que le otorga el reconocimiento constitucional de su composición plural étnica y lingüística, y por otro, para integrarlo en el debate sobre su acción ante la diversidad que le integra. Lo que no quiere decir que de manera formal, éste se pueda ubicar como un real ente multicultural a la usanza de Estados realmente multiculturales como el Canadiense.

²⁶ La legitimidad de la educación para indígenas parte del fomento, en el imaginario indígena, de la necesidad de una educación, como necesidad real y sentida, para acceder a niveles económicos y sociales superiores, aunque disfraza su asimilación, pues... *para funcionar, la ideología dominante tiene que incorporar una serie de rasgos*

Con sus marcos y modos de proceder, establecen la posibilidad en la que los Otros accedan al conjunto social homogéneo. Dentro de éstas, es relevante la política educativa con enfoque intercultural, que ofrece el argumento del trato educativo a las poblaciones que constituyen la diversidad cultural dentro de la nación, como respuesta al derecho de los pueblos originarios a acceder a la educación.²⁷

La política de educación intercultural, parte del principio de que la escuela puede funcionar como espacio receptivo de respeto de la diversidad cultural, hace que la diversidad tenga cabida en la escuela. Sin embargo, en ésta el debate sobre la *diferencia* cultural se queda en un nivel superficial previo a lo que se podría llamar una real interculturalidad.

En México, la política de educación con enfoque intercultural, se ha conformado como un ejercicio dirigido casi exclusivamente para las poblaciones indígenas, ello se debe a la relación directa de este enfoque con el discurso multicultural mexicano en el orden de un post-indigenismo nacionalista (Dietz & Mateos, 2009: 97). Ello ha generado que a casi diez años de distancia de la intención educativa intercultural, la política sigue focalizada en los pueblos indígenas sin una aparente expansión en la totalidad del sistema educativo, que era uno de sus propósitos originales.

La política educativa intercultural no ha rebasado los linderos que obstaculizan la manifestación de la diversidad cultural nacional en los currícula. Con ello se ha aplazado un proyecto de real reconocimiento de la diversidad y de presencia de marcos de conocimiento, filosofía, cosmovisión, cultura y lengua de los *diferentes* en los currícula del Sistema Educativo Mexicano (SEM). No se ha construido una real educación intercultural y bilingüe, como jurídicamente ha marcado la intención del Estado mexicano desde hace casi dos décadas.²⁸

en los cuales la mayoría explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos. En otras palabras, cada universalidad hegemónica tiene que incorporar por lo menos, dos contenidos particulares: el contenido particular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación (Jameson & Žižec, 2005: 140).

²⁷ En esencia, la política educativa intercultural, proveniente de un Estado multicultural recurre discursivamente al reconocimiento y respeto a la diversidad, pero esto *se convierte en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica no apunta a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los operativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora al “incluir” a los grupos históricamente excluidos (Walsh, 2009: 31).*

²⁸ La educación intercultural fue normada jurídicamente desde la modificación del artículo 4º constitucional en 1992, cuyo contenido actualmente lo manifiesta el artículo 2º y dice textualmente:

Pero ¿qué sentido guarda, para el Estado multicultural, la diversidad y *diferencia* que representan los pueblos originarios, en un contexto como el mexicano?, ello tiene que ver con el desarrollo histórico de las formas en las que el Estado ha construido al Otro, para interactuar con él, someterlo e incorporarlo a través de la política.

Las formas en las que el Estado mexicano, a partir de la política de educación para indígenas, se ha relacionado con estos, tiene su origen en los albores de su propia fundación, cuyo punto de partida se encuentra en la modernidad. Ésta constituye, en el caudal de la historia, la manera de la configuración ideológica de una totalización civilizatoria, cuya influencia determinó el pensamiento y el desarrollo de las sociedades occidentales y sus colonias.²⁹

En la medida en que se puede comprender la modernidad en América, no a partir de los principios de posibilidad y efectividad, sino de dominación y opresión, es que también se pueden elucubrar las expresiones de la modernidad en el continente, caracterizada por el dominio económico, político, social y cultural; una modernidad no moderna (Sousa, 2008).

La colonización de América consistió en la implantación de estructuras de organización afines a la civilización occidental; en la formulación de la vida económica de explotación y

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas...

(los gobiernos estatales están obligados a)

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas de todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus 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... (B, fracción II) (CGEIB, 2004: 15).

²⁹ Tal forma de civilización se presenta como el juego de dos niveles; uno posible o potencial y otro el actual o efectivo, por un lado, como una totalización de la vida humana factible de perfección y progreso. Y por el otro, como una totalidad efectiva, no ideal, sino como el resultado de distintos intentos actualizados de la posibilidad social (Echeverría, 2001: 243).

La modernidad, surgida del siglo XVI y consolidada entre el siglo XVII y el XIX, aparece en la historia como el salto cualitativo de rompimiento con la sociedad teocéntrica, eligiendo una orientación distinta. La elección consistió en un antropomorfismo, en la valoración del ser humano como medida de todas las cosas, del “humanismo”, y el sometimiento de la naturaleza, susceptible de ser conocida bajo leyes deterministas y racionalizadas (Echeverría, 2001: 258).

Ante éste nuevo esquema racional, el ejercicio del dominio de lo humano y de la naturaleza, sirvió para comprender las relaciones sociales surgidas de las organizaciones humanas de occidente y las de la colonización. Esta última descripción hace manifiesto que la modernidad no fue la misma en Europa colonizadora que en América colonizada.

usurpación, el control político de la corona de ultramar, una organización social racializada y la opresión cultural bajo esquemas epistemológicos importados.

La modernidad hizo posible un modelo de comprensión de la realidad que organizó las prácticas sociales bajo la dualidad, conocimiento y emancipación. Así se creó la noción de control social para el orden del mundo y la libertad de colonizar y dominar al Otro (Sousa, 2008). Bajo este modelo de comprensión, el orden establecido en las colonias de América, otorgó el derecho del “hombre” para regular lo social y lo natural. Sin embargo lo natural consistió en todo aquello ajeno al “hombre” blanco occidental: los indígenas, los negros, las mujeres, las otras religiones y los otros conocimientos.

Esta fue la raíz de la comprensión del indígena por parte de los grupos de poder durante la modernidad colonial en México. Ésta constituyó el origen de las formas que otorgarían coherencia a las políticas del indigenismo mexicano,³⁰ que tuvo que pasar, como anota Villoro (2005), por tres grandes momentos: el de la conquista, la colonia y la del Estado nacional.

En cada uno de estos momentos, los actores del indigenismo fueron comprendiendo de manera distinta el papel histórico y político de los pueblos indígenas con los que la sociedad, primero novohispana y luego nacional, convivía, pero donde la exclusión de lo indígena no decayó.

Primero, los conquistadores-narradores, colocaron una explicación sobre el *ser* indígena, con la palabra escrita en español y desde el punto de vista de Europa. Posteriormente durante la colonia, en los albores de la emancipación criolla con España, se suscitó la vindicación moral del indígena como miembro histórico, más no tangible de la sociedad americana. Para después, en la modernidad de siglo XIX que vio nacer al Estado mexicano mestizo, requerir al indígena como parte del mito fundacional. Para ello la sociología positivista y la economía, reconocieron al indígena como ser vivo, insertado en la sociedad que establecía distintas relaciones con él, pero cuya interpretación sería algo impersonal y objetivo.

En el siglo XX, con la institucionalización de la revolución mexicana, surgió un indigenismo que acercó de una manera distinta al indígena con un nuevo mestizo, al que Villoro (2005) llama mestizo-indigenista. Este momento planteó el abandono de la cuestión racial, como elemento de abordaje del indígena, sustituyéndola por una cuestión de clase, en donde el indígena fue arrastrado a otro tipo de análisis, que relativizó su raza como factor de exclusión

³⁰ El indigenismo es... *un proceso histórico en la conciencia, en el cual el indígena es comprendido y juzgado (“revelado”) por el no indígena (“la instancia revelante”). Este proceso es manifestación de otro que se da en la realidad social en el cual el indígena es dominado y explotado por el no indígena. La instancia “revelante” de lo indígena está constituida por clases y grupos sociales concretos que intentan utilizarlo en su beneficio* (Villoro, 2005: 8).

y se le colocó como elemento semánticamente vinculado a otros actores en su pertenencia de clase: el campesinado.

En todas las fases del indigenismo, el indígena fue un *ser* ajeno, no merecedor del oído del dominante. Visto desde una óptica eurocéntrica (sujeto a la corona y a la iglesia), como antecedente de la identidad americana (mito fundacional), como legado histórico del mestizo y la homogeneidad nacional (sujeto de la razón moderna) o como ciudadano con derecho a incorporarse (sujeto de clase campesina), el indígena ha sido desde la óptica indigenista, un ente sujeto a la visión dominante, sin condición de un diálogo horizontal, ni del reconocimiento real de su autonomía o de su facultad de autodeterminación.

Los efectos del indigenismo en los pueblos originarios, de la forma de pensar, interactuar e integrar a los indígenas por parte de los grupos de poder y dominación, se muestran en la disolución del indígena, en su incorporación y asimilación.³¹ El indigenismo en México produjo a la postre las formas en las que se definirían las interacciones del Estado y los pueblos indígenas, en términos de políticas públicas, cuyas finalidades, político-ideológicas utilitarias y de asimilación, son parte de lo que en política educativa sigue vigente.

La revisión del pos-indigenismo vigente en la tónica del multiculturalismo y la educación intercultural, se realizará en el siguiente apartado, donde se le asocia como fundamento de la política educativa para los pueblos originarios. Hasta aquí, se ha hecho una discusión del sentido histórico de los elementos que fundamentan la política educativa actual. A

³¹ Desde la conquista, al indígena se le ofreció como única alternativa su adaptación al nuevo orden, al formarse como cristiano y como trabajador de oficios. Al natural de la tierra renombrada, reconfigurada, le quedó la opción de pertenecer, de sentirse parte de la nueva sociedad colonial.

Su nueva vida, manifestó la adaptación de las subjetividades originarias a las estructuras y referentes culturales europeos a partir del vasallaje y la cristiandad. El indígena convertido, emprendió un proceso de renuncia cultural que encubrió un castigo a sí mismo, por haber sido hijo de quienes crearon una cultura no correcta, no católica, no occidental, no moderna.

El indígena convertido entendió su originalidad inadecuada, y se alineó a lo adecuado, lo aceptable. Afiliándose a lo español en su naturaleza, mató lo sobrenatural en sí, para crear la cultura mestiza. Renuncia y castigo fueron así, los elementos constituyentes de su nueva posición epistemológica, ante su tierra, sus contemporáneos, su tiempo y su comunidad.

Hacia el nacimiento del Estado nacional, el indígena reconfigurado, vivo, vio su presente y originalidad retomados por el otro, para la conformación de la identidad nacional, en la que paradójicamente, al enriquecer la identidad del mestizo fue orillado a parecerse al mestizo. El indígena aspiraba a ser el mestizo, en la medida en que su entorno, su trabajo y su pensar tenían como referente al mestizo, eran para el mestizo. Éste veía en el indígena la posibilidad de verse a sí mismo, mientras el indígena veía al mestizo como posibilidad.

Al integrarse al Estado mexicano, el indígena, sujeto de derechos, usó al marco de la necesaria asimilación y transformación de sus condiciones materiales e ideológicas de vida, abierto por el Estado, como camino de su incorporación, cambiando lo originario por lo nacional.

continuación se abordarán las características y gestión histórica de la política educativa para pueblos indígenas, vinculada al Estado multiculturalista.

1.2.1. Desarrollo de las políticas de educación indígena en México.

Como se ha visto, el caso de la política educativa indígena describe fases íntimamente relacionadas con la evolución de un post-indigenismo multicultural y la dinámica del Estado, en un constante proceso de inclusión y exclusión.

Si bien, la historicidad de este tipo de políticas, tienen como punto formal de arranque el siglo XX, también tiene relación con el surgimiento de la modernidad. En el que como afirma Uvalle (1999: 54), se formó el Estado como un tipo de institución cuya misión es conservar y desarrollar la sociedad. Su aparición en escena se inscribe en el prototipo de la cultura laica, racionalista y moderna, que desde un principio lo orientaron como un poder supremo y legítimo: fuerza, mando, autodeterminación, destrucción, construcción, todas son cualidades que otorgarían una lógica argumentativa en la relación del Estado moderno con los pueblos originarios.

Bajo la necesidad de liderazgo social, el Estado moderno encontró un margen de acción para imponer un proyecto único a los pueblos indígenas.³² Tal imposición consistió en un legítimo orden homogéneo, como parte de los principios de acción del Estado. El siglo XX vio el surgimiento, auge y transformación de un Estado indigenista, que integraría a los pueblos originarios a partir de las políticas, pero cuya misión no sería resolver la contradicción social, política y económica que ha representado la realidad indígena, sino su asimilación cultural e integración social y económica.

El fin del siglo XX, influenciado significativamente por el contexto político-económico nacional e internacional, inauguró una nueva fase en las relaciones de imposición del Estado mexicano sobre las pluralidades que representan los pueblos indígenas.³³ A la par de la

³² *El estado-nación moderno impone un orden sobre la compleja diversidad de las sociedades que lo componen. En la heterogeneidad de la sociedad real debe establecer la uniformidad de una legislación general, de una administración central y de un poder único, sobre una sociedad que se figura formada por ciudadanos iguales. De allí que el Estado debe borrar la multiplicidad de las comunidades sobre las que se impone y establecer sobre ellas un orden homogéneo. Tiende, pues, a destruir, o al menos a ignorar, las sociedades intermedias. Está en contra de la división en "cuerpos", "culturas diferenciadas", "etnias" o "nacionalidades"; no admite ninguna clase de fueros o privilegios* (Villoro, 2002: 26).

³³ Este momento de cambio del Estado en el tratamiento de los pueblos indígenas, es parte de un proceso de transformación más amplio. Que tiene que ver con el tránsito de un modelo nacional de desarrollo llevado a cabo durante gran parte del siglo XX, con base en la sustitución de importaciones, el crecimiento económico al interior y un papel central del Estado interventor y de fomento de grupos socialmente protegidos. Para pasar a uno de ajuste a la crisis estructural de la década de 1980, desde el cual se asume un modelo nacional de desarrollo con

transformación del Estado, con un carácter jurídico multicultural, cambió la política pública y el tratamiento de los asuntos indígenas. Las nuevas expresiones atendieron la revisión de las formas, pero no del fondo de las relaciones entre pueblos indígenas y Estado.

El Estado multicultural mexicano, ha definido, en el ámbito de las políticas, la forma de la imposición del orden y la homogeneidad en los temas sentidos de los pueblos originarios, como el educativo, pero no se perfila como el real y efectivo garante de un cambio social que transforme las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.

En este proceso, del indigenismo al multiculturalismo, las políticas públicas, y en especial la educativa, han tenido un papel preponderante. A ésta se le puede definir en términos de una acción *estatista* de la política, más que *pluralista*. Pues la decisión del Estado ha sido determinante en la medida en que ha representado una imposición política sobre otros que pocas veces, o nunca, han tenido un papel en el diseño y la toma de decisiones.

Las políticas para los pueblos indígenas, se pueden concebir como el sentido de un conjunto de decisiones y acciones que se realizan, en aras de la atención a una población o “minoría social” a la cual se aplica el supuesto de la necesidad de un cambio en sus condiciones sociales para llegar a niveles de “bienestar” homogéneos al resto de la sociedad.

La política educativa indígena, a través de gran parte del siglo XX, e inicio del XXI, fue respondiendo a un proceso de particularización, institucionalización y modernización. Se trató de una política pocas veces uniforme, con fases de intensidad variable, actores y decisiones distintas.

El génesis de la política de educación indígena en el siglo XX, se encuentra en la política de educación rural posrevolucionaria. En el marco de una política de incorporación, de un Estado cerrado y en consolidación, la educación rural que englobaba por cuestión de clase al campesino y al indígena, designó para éste último el proyecto de incorporación a la sociedad nacional dominante. Como medida impuesta, la política fue diseñada y dirigida desde fuera de los contextos indígenas.

La incorporación fue una decisión política exógena, que a partir de la educación rural, desató procesos de aculturación a la sociedad dominante de mestizos y burgueses nacionalistas. Esta aculturación consistió en la escolarización de los pueblos originarios en los valores culturales, sociales, económicos, políticos y educativos definidos por el Estado homogéneo y

base en la apertura comercial, la integración al mercado internacional, la reforma de la administración pública y el ejercicio de un Estado poco interventor y regulador (Cohen & Franco, 2002: 50).

homogeneizador, para quien el indígena no sería una fuente de contribución cultural al proyecto nacional, sino sólo como sector incluido para la explotación, agrícola e industrial, de su fuerza de trabajo, y en el desarrollo de la sociedad de producción y consumo.

Inmerso en el modelo de una educación rural, el indígena pasó por prácticas educativas que fomentaron la reproducción de la ideología y la política de dominación. Los pueblos originarios aprendieron la cultura mexicana, fundada en principios culturales hispanos y latino-europeos (Aguirre, 2006: 27). Un ejemplo de ello fue la política vasconcelista.³⁴

El nacionalismo constituyó el eje ético de la incorporación. El principio de una nación y un orden únicos, como bases del desarrollo económico, político y social. Pero también, como principio de la política educativa que contribuiría en la formación de ciudadanos a partir de un conocimiento único: dominante y legítimo, lo hispano-latino-europeo en una versión mexicanizada.

La educación rural sostuvo como intención a la castellanización. Como tarea civilizadora de asimilación, se configuró una educación a partir de prácticas de una lengua y una cultura: castellano nacional, llevadas a cabo por docentes foráneos. Dentro de este modelo, la condición indígena constituía un obstáculo al progreso nacional, solucionado con la educación rural. Así, incorporándolo se le admitía, pero asimilándolo se le negaba. La diversidad, era un *problema* para el Estado (Muñoz, 2002: 15).

Un segundo momento en el sentido de la política educativa para pueblos indígenas, lo trajo la política de educación bilingüe y bicultural, desde las décadas de 1930 y 1940 hasta la de 1980. Su intención consistió en la integración indígena al proyecto de desarrollo, regulada por la decisión del Estado central; una asimilación simulada, alrededor de un contexto de oposición de la heterogeneidad minorizada y la homogeneidad nacionalizante (Dietz & García, 2006: 241). Desde esta concepción, el Estado consolidó su perspectiva indigenista en la creación de instituciones para la política social y educativa dirigida a las poblaciones originarias.³⁵

³⁴ *En casi todas las naciones americanas subsisten grupos indígenas sin relación estrecha con la sociedad civilizada... Sostenemos nosotros, ... el viejo sistema cristiano español que desde hace cuatrocientos años decidió reunir en la misma cátedra al indio, al negro y al blanco... Llamaremos a este sistema de incorporación, en vez del de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista... En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español comencemos enseñádoselo. Esto le da ciudadanía iberoamericana, y con ella el derecho de sentarse en las mismas aulas que el blanco* (Vasconcelos, 2009: 117).

³⁵ Estas instituciones tendrían dinámicas distintas relacionadas con el momento de su creación y transformación: Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1946), Departamento de Asuntos Indígenas en la Secretaría de Educación Pública (1947), Instituto Nacional Indigenista (1948), Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena (1964), Consejo Nacional de Fomento Educativo (1970),

Paulatinamente, la política indigenista, sustentó sus acciones en el respeto y pertinencia educativa. De ahí, que el Estado tomara como responsabilidad, el educar con respeto y pertinencia, desde lo propio para lo no propio. La intención era occidentalizar al indígena sin que este dejara de ser indígena. Se promovía el desarrollo económico (capitalista) de las localidades originarias, como formas particulares que contribuirían al desarrollo nacional. Su discurso partía del reconocimiento del derecho indígena al bienestar y a conservar lo mejor de su lengua y cultura (Aguirre, 2006: 29).

Esta política, promulgaba el respeto a la originalidad indígena, reconocida dentro del juego de variables de la reproducción de la cultura dominante. Se veía a la cultura originaria, pero a partir del marco conceptual de la cultura dominante. Este abordaje, implicaba una ética de incorporación y la asimilación del indígena a la cultura nacional dominante, bajo la justificación del desarrollo local y nacional. Mismo que permeo el derecho indígena por una educación específica sin abandonar lo general, lo nacional (Aguirre, 2006: 29).

Sin embargo, la revisión del Otro, desde la mirada dominante, buscaba en esencia dominarlo. El reconocimiento del Otro y su originalidad, buscaban llevarlo al conocimiento legítimo y dominante. En realidad este modelo solo resultó un juego de dominación del Otro. El método, consistente en la bilingüidad y la biculturalidad, en manos de un docente “incorporado”, “asimilado”, que conducía la formación de los indígenas en un solo tipo de conocimiento, y un solo modelo educativo que usaba la particularidad étnica para educar, definida, claro está, desde el Estado. Todo esto se reflejaba en el uso de la lengua originaria como vía al castellano, es decir, en la implementación de una educación sistematizada “para” una población identificada y particularizada; una educación “para” indígenas.

... la educación bilingüe y bicultural... asume la necesidad de consolidar y en ocasiones hasta reconstruir el patrimonio lingüístico y cultural de los grupos étnicos junto con la introducción de los valores y la lengua del país (Coronado, Ramos & Téllez, 1984: 18).

Lo que encubría esta política, era la perspectiva sobre la diversidad como *recurso* (Muñoz, 1002:15). Se reconocía, más no se fortalecía la identidad indígena. Se colocó al indígena como sujeto de reminiscencias políticas y populismos. Se le hizo sujeto de una educación

Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971), Dirección General de Educación Indígena (1978) y como efecto importante de la política dos acciones importantes la creación de la Licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (1989) y la creación de libros de texto en lengua indígena a inicios de la década de 1980 (Ramírez, 2006).

colonizante, de asimilación desde *él* y por *él* mismo, de reproducción de la dominación y manipulación política.

La tercera y última fase de la política de educación indígena, lo constituye la política multicultural. En el marco de la redimensionalización del Estado, a partir de la década de 1990 y hasta la primera década del siglo XXI, y en la retórica discursiva de la modernización educativa, surgió una versión renovada del trato del Estado hacia los pueblos originarios.

Determinado en buena medida por eventos internacionales,³⁶ con efectos nacionales,³⁷ envuelto en el proceso de globalización del capitalismo y la toma del poder de la perspectiva neoliberal, el surgimiento del Estado multicultural y su ejercicio, trae, al menos de forma retórica, la inserción de la diversidad que representan los pueblos originarios en el debate político, pero siempre acotado por el Estado.

El paso del Estado indigenista al multiculturalista, significó en términos políticos, el reconocimiento de la posibilidad de la autodeterminación de los pueblos originarios en aras de una verdadera inclusión indígena. Sin embargo este reconocimiento, aunque hacía legalmente visibles a los indígenas, como afirma López (2005: 64), los ha dejado invisibles en el hecho. El reconocimiento de la pluralidad cultural nacional y la exigencia por una democracia plural de algunos sectores, entre ellos los propios indígenas, hizo posible el multiculturalismo, sin embargo, sería una perspectiva de los “*muchos*” para eliminar la *diferencia* y omitir la pluralidad (Comboni & Juárez, 2007: 62).

La política educativa multicultural, surgió como solución retórica a la discriminación hacia los pueblos indígenas y para revertir la pérdida de las lenguas originarias. Atendió a las relaciones sociales asimétricas, entre los *diferentes* que comparten un mismo territorio cultural y lingüísticamente plural (Comboni & Juárez, 2007: 64). Sin embargo, al ser una política, que en el hecho, es dirigida exprofeso para los pueblos indígenas, se ha convertido en segregacionista.

³⁶ México firma el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre definición y derechos de los pueblos originarios y tribales, en 1989. En 1990, como producto de la reunión internacional de Jomtien, aparece la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, a la que México se afiliaría.

³⁷ Proyecto de modernización educativa de 1992, sustentada en los cambios constitucionales de los artículos 3º y 4º constitucional, así como de la Ley General de educación en 1992, que trajeron entre otras cosas, la aparición de la lengua indígena como asignatura de la educación indígena. El surgimiento público del Ejército Zapatista en 1994 y su propuesta educativa. El desarrollo de trabajo educativo en comunidades indígenas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo en la década de 1990, financiado por el Banco Mundial, la aparición en 1998, del Programa Asesor Técnico Pedagógico, que promocionaba la Educación Intercultural Bilingüe en la educación indígena, la aparición de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas en 1999, la aparición del libro de Educación Intercultural Bilingüe para la educación indígena en 2000, la creación de la CGEIB en 2001 y la aparición de las Universidades Interculturales y los Bachilleratos Integrales Comunitarios en los primeros años del siglo XXI.

Ésta hizo visible el derecho de los pueblos originarios, por la preservación de sus lenguas y sus culturas, y sin embargo, los ha hecho invisibles para el resto de la sociedad (López, 2005: 69).

El Estado multicultural, también habría de hacer posible la participación de los pueblos indígenas en la economía abierta, en la búsqueda de su propio desarrollo, en el tono de un Estado no benefactor. Un desarrollo que iría desde lo local, para lo global. En la política multicultural, los indígenas serían visibles, por su condición de pobreza.

La respuesta de la política multicultural, buscaría la reafirmación de lo propio en los pueblos originarios, el respeto desde lo propio a lo colectivo. La retórica del multiculturalismo intenta lograr la relación armoniosa y simétrica de los pueblos y sus culturas; hacer posible el bilingüismo indígena adquiriendo otra lengua sin imposición de una sobre otra. Sin embargo, el diálogo intercultural, estandarte del Estado multicultural, hace invisible al indígena como riqueza cultural y lingüística del país (López, 2005; 69).

En sus políticas, el diálogo intercultural adquiere un carácter neocolonial, en la medida que sustenta políticas segregacionista, exclusivas para los pueblos originarios (Comboni & Juárez, 2007:71). Si bien, éste ha hecho posible la aceptación del marco conceptual y científico de las pluralidades, una especie de reconocimiento de la diversidad epistemológica, el conocimiento legítimo nunca ha dejado el monopolio. El conocimiento eurocéntrico: el legítimo, es el marco para entender a los Otros conocimientos, el punto de partida y retorno.

Este mismo diálogo intercultural, es la bandera de la pedagogía que usa la política educativa multicultural. La práctica de la educación intercultural bilingüe, se convierte así en el ejercicio de un docente, del cual se pide sea conocedor de Otras culturas, pero también se trata de un docente asimilado.

A partir de esta perspectiva, la política de educación indígena, en los últimos veinte años, ha centrado sus decisiones en dos elementos: calidad educativa y pertinencia cultural. El debate circula entre la visibilidad del rezago y la invisibilidad de la pertinencia en la educación para indígenas. La aparición de la perspectiva de educación intercultural bilingüe es una respuesta política a la homogeneización que busca cambiar las prácticas docentes a partir de valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos de una educación para mirar lo ajeno desde lo propio, haciendo posible una interacción de los pueblos y sus culturas desde la afirmación y la autovaloración (Comboni & Juárez, 2007: 63).

Sin embargo, al utilizar a la diversidad como derecho, la política educativa multicultural con enfoque intercultural bilingüe, promueve el diálogo intercultural para no cambiar, incluye al Otro para excluirlo, incorpora para asimilar. Tiende a la neodominación, a la conducción de los pueblos indígenas a la sociedad dominante.³⁸

Hasta aquí, el presente apartado abordó un conjunto de aspectos concernientes a la política educativa dirigida a la atención de los pueblos originarios. Con ello, se ha hilvanado el conjunto de elementos históricos que permiten entender la lógica de una raíz de las decisiones de la política en medio de procesos como la modernidad y el indigenismo. Éstos representan el génesis de las decisiones de la política educativa que los grupos de poder, como el Estado, han implementado al caso educativo indígena.

1.2.2. Educación Intercultural bilingüe, entre la noción práctica y la noción crítica.

*La justicia social global no es posible sin una
justicia cognitiva global.
(Sousa, 2008: 127)*

Vale la pena detenerse un poco para explicar con mayor detalle, cuál es el sentido de un aspecto tan importante como el modelo de la educación intercultural, que caracteriza a la política educativa para los pueblos indígenas como el Ñä hñu y que permea de manera concreta mucho de lo que sucede en las aulas y, sobre todo, en las formas en las que en ellas se aborda la lengua y la cultura originaria.

Si bien, como se ha reconocido más arriba, la política educativa *para* indígenas ha traído consigo al enfoque intercultural, éste puede plantearse desde dos perspectivas discursivas diferentes: una de carácter práctico y otra de carácter crítico. La primera asociada al sustento articulador de la política del Estado multicultural, y la segunda, asociada a la pedagogía crítica que ha apoyado acciones alternativas para Otra educación indígena.

Como ya hemos visto en los anteriores apartados del presente capítulo, desde la historicidad de la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, el sentido de la política educativa y el planteamiento de una educación *para* indígenas en el marco de una

³⁸ Respecto al carácter neocolonial de la política vigente de educación para indígenas, se puede anotar que... *la orientación de la educación intercultural bilingüe para el mundo indígena, confiere una connotación a la interculturalidad de carácter neocolonial, en el sentido de que sólo para ellos se habla y estipula una educación con enfoque intercultural, cuando, si hay ciudadanos interculturales en éste país son los indígenas, que se han visto sometidos durante 500 años a una cultura que no era la suya; la imposición de una lengua que se erigió como la de la “comunicación nacional” y de la enseñanza...*

La política educativa se ve desmentida en la práctica por la tibieza de las acciones y procesos administrativos que frecuentemente entorpecen la buena marcha de las escuelas u obstaculizan los proyectos surgidos de las bases indígenas... (Comboni & Juárez, 2007: 71).

escolarización reproductora de la cultura dominante; la educación que han recibido los pueblos indígenas representa esencialmente una imposición que ha orillado a la incorporación y asimilación de los Otros, como parte de un proyecto del Estado que pocas veces, o nunca, ha dejado el patrimonio de la decisión y la acción educativa arbitraria, que implica la imposición de una cultura, lengua y conocimientos legítimos.

Conviene plantear rápidamente, cuál es el sentido de la educación intercultural bilingüe, qué elementos políticos, culturales, pedagógicos y éticos le conforman, y qué proponen en la configuración de una educación y una sociedad intercultural.

El currículum de la educación para indígenas que ha implementado la política educativa en México, plantea como eje central el apego a un conjunto básico de elementos culturales; acervos, valores, conocimientos, lenguajes, códigos y estructuras cognitivas pertenecientes a un grupo en específico. En el cual, elementos indígenas de éste tipo tienen un papel solo superficial o referencial, relacionado con prácticas educativas que recurren a lo originario desde una visión folklórica. Misma que asocia a la cultura indígena desde una dimensión esencialista que no corresponde a un compromiso de la escuela por retomar las características indígenas, sus prácticas culturales y relaciones sociales, para que éstas formen parte de la educación que reciben los niños indígenas, es decir, donde la cultura Hñã hñu no tiene una de real presencia pedagógica en el currículum.

La contradicción de la imposición que arroja la política educativa *para* los pueblos indígenas en México, donde por principio de cuentas éstos no tienen poder pedagógico sobre las escuelas de sus comunidades, consiste en el contraste entre la retórica política, que pugna por valores democráticos e incluyentes en un diálogo intercultural, y el ejercicio educativo de una escolarización para la asimilación y reproducción cultural, en otras palabras, para la exclusión de la cultura originaria y la dominación indígena.

En esta misma contradicción, explicable en términos de imposición, se juegan dos conjuntos de aspectos culturales: unos universales y otros particulares. Desde esta lógica, se puede entender al espacio educativo *para* indígenas, como aquel en el que se vive un currículum que conjuga, lo macro cultural y lo micro cultural, la cultura nacional y la cultura local indígena.³⁹ Esta relación hace manifiesta una confrontación pedagógica; un conjunto de tensiones

³⁹ Bernstein identifica, desde el aparato teórico de la educación reproductora de los códigos dominantes, la distinción entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico local (Bernstein, 1993. 199). Este tipo de inferencias resultan importantes para la distinción que se acaba de hacer.

simbólicas que conduce las prácticas educativas y escolares, y que explican el conflicto existente entre el universalismo y el pluralismo cultural.

Esta tensión, también remite a la presencia de al menos dos formas de aspiraciones concretadas en la política educativa: una educación universal para todos y una educación particular a cada grupo integrante de la diversidad de México. Sin embargo, el resultado de esta tensión consiste en la inclinación hacia la hegemonía del universalismo cultural en detrimento de la cultura particular originaria.

Este hecho, explica la presencia hegemónica que tiene la cultura nacional en el currículum de la educación indígena, que a través de las prácticas educativas ha ido minando la reproducción de la cultura local indígena, en contraste con la reproducción de la cultura nacional dominante. Tal fenómeno es un efecto de las características del currículum escolar. Pues éste es el producto de una selección de conocimientos, contenidos y recursos pedagógicos didácticos, con base en un principio uni-cultural y etno-céntrico, de lo que se debe enseñar y las formas de ser enseñado. El currículum de la educación indígena en México, es el efecto del poder que tienen grupos con capacidades de decisión política, económica y social hegemónicas, distinguibles por ser los ordenadores de la decisión política y económica, dentro de la sociedad, su modo de producción y la división social del trabajo que se desprende.

Estos grupos se adjudican el derecho legítimo de decidir sobre Otros, los dominados, los vulnerados por condiciones de raza, clase y género, como los pueblos indígenas. A éstos se les impone, bajo el principio moderno de universalidad de los derechos sociales, un currículum que excluye la cultura de los Otros “minorizados”, e impone la cultura de los grupos dominantes, los de la “mayoría”.

Esta lógica, de la imposición legítima de la cultura de los dominantes sobre los dominados, surgió, en la modernidad eurocéntrica. Es decir, cuando apareció la modernidad y la expansión colonial de Europa que usó como bandera la racionalidad moderna, producto de un quiebre epistemológico humanista, que impuso a los colonizados un conocimiento universal, único, legítimo y posible, gestado desde el “centro”,⁴⁰ para la “periferia” colonizada.

Aplicando el poder legítimo para instituir un conocimiento eurocéntrico único y válido, a través de la colonización de América, la modernidad, desde la colonización formal hasta la

⁴⁰ ... aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno, es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad-mundialidad”. El “eurocentrismo” de la modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro” (Dussel, 2000: 251).

construcción los Estados nacionales poscoloniales,⁴¹ trajo la colonialidad del conocimiento; la estrategia de imposición de un marco epistemológico que soslaya a Otros conocimientos, con la intención de controlar y asimilar al Otro, evitando su autenticidad. El proceso de civilización occidental originó la descivilización cultural, la eliminación de las Otras culturas, bajo un orden colonial: social, económico y político.⁴²

Incluso hoy, cuando surge, desde el ámbito de la decisión política del Estado mexicano, una política educativa con enfoque intercultural bilingüe práctica, ésta no aparece como un cambio real hacia una sociedad democrática intercultural y de la convivencia en la *diferencia*. Pues colocada encima de la estructura de la colonialidad de conocimientos no ha revertido la lenta asimilación indígena, la imposición cultural y el desuso de las lenguas originarias.

La política de educación con enfoque intercultural bilingüe, en la medida en que es un ejercicio de segregación (un proyecto solo *para* indígenas), imposición (efecto de una decisión política arbitraria sobre los Otros sin decisión) y reproducción de la cultura dominante (sin cambios en la hegemonía del conocimiento eurocéntrico en las prácticas educativas), no significa un quiebre en la trayectoria histórica de la práctica de un Estado que, por un lado, excluye a los pueblos indígenas dejándolos en una situación política subalterna, y por otro, los asimila culturalmente para que eviten su originalidad cultural a favor de la cultura dominante,⁴³ y los incorpora económicamente en la estructura de explotación.

⁴¹ La emergencia de los Estados nacionales en la modernidad supone el fin del colonialismo “formal”, sin embargo, como afirma Bonfil Batalla citado por Comboni (2002: 264):

... el proceso de descolonización fue incompleto en América latina: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que ha detentado el poder desde la independencia nunca renunciaron al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista colonizador. Así, los diversos proyectos nacionales conforme a los cuales se han pretendido organizar a las distintas naciones, en los diversos periodos de historia independiente, han sido todos proyectos encuadrados exclusivamente en el marco de la civilización occidental, en los que la realidad de la población indígena no tiene cabida y es contemplada únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer.

⁴² *De todas las modernidades efectivas que ha conocido la historia, la más operativa de todas y la que por tanto ha podido desplegar de manera más amplia sus potencialidades ha sido hasta ahora la modernidad de las sociedades industriales de la Europa noroccidental, aquella de desde el siglo XVI hasta nuestros días, se conforma en torno al hecho radical de la subordinación al proceso de producción y consumo de la riqueza social al “capitalismo”, a una forma muy especial de organización de la vida económica (Echeverría, 2001: 252).*

⁴³ Esta política no realiza un ejercicio desde el real reconocimiento de la *diferencia*, sino que hace un falso reconocimiento, cuando este... *no solo muestra una falta de respeto debido. Puede infligir una herida dolorosa que casusa a sus víctimas un lacerante odio a sí mismas. El reconocimiento debido no es solo una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital (Taylor, 2009: 55).*

Ante esto, la respuesta que desde espacios sociales y académicos ha surgido, es la de una propuesta intercultural crítica, que agrega al debate una lectura intercultural de la *diferencia*. Y plantea la posibilidad, y necesidad, de un movimiento intercultural sobre el mundo, que conduzca al empoderamiento indígena y la descolonización del conocimiento y el poder.

Apegado a una perspectiva decolonial, la educación intercultural bilingüe es un ... *proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural; se argumenta no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinarias o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten a la educación “normal” y “universal” seguir perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. Es señalar la necesidad a hacer visibles, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial; un orden en que todos hemos sido, de una u otra manera, partícipes... Al hablar de de-colonialidad se pretende a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – mismas que mantiene patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres catalogándolos como “menos humanos” (Walsh, 2009: 37).*

La propuesta de la educación intercultural crítica se distancia de la educación intercultural práctica, en la admisión de la posibilidad de no tener al Estado como centro de la decisión y la acción del ejercicio educativo, ni al conocimiento eurocéntrico como elemento fundamental de los procesos educativos, sino en el viraje hacia Otras pedagogías y Otros conocimientos válidos y legítimos.

La aparición, tanto de la educación intercultural práctica, desde el Estado, como de la propuesta de la pedagogía crítica, aparecen en el marco de la tensión entre el universalismo y el pluralismo. Son parte también de un cambio social, filosófico y político más amplio, en el que la hegemonía del Estado se ha puesto en tela de juicio, favorecido por el cauce de una modernidad redirigida a escenarios de dispersión y relativización de la homogeneidad del proyecto totalizador que éste encarnaba desde su aparición.

Pese a esta relativización del “centro”, la homogeneidad racional y cultural que enarbolaba la modernidad, en la lógica de los cambios modernos, no suelen llevar a transformaciones radicalmente opuestas, sino a la flexibilidad del *status quo*. De allí que, por un lado, la propuesta intercultural crítica no plantea un cambio diametral, sino un conjunto de transformaciones en las formas de las relaciones de poder socio-educativo y político centralizadas, a uno con muchos centros, sin que el Estado desaparezca. Y por otro lado, que el Estado admita ciertas flexibilizaciones para el planteamiento de otras posibilidades.

Como sea, la propuesta intercultural crítica se coloca como una opción alternativa para la transformación de un conjunto importante de situaciones poscoloniales, que hagan posible un real cambio en las formas de vernos como sociedad, integrada por la *diferencia*. *Diferencia* que no debe ser omitida, ni asimilada, sino ejercida como posibilidad de convivencia y no de repulsión o discriminación. La *diferencia* cultural, debe ser un punto de encuentro y aceptación.

Esto es lo que sostiene a la interculturalidad crítica, la posibilidad de hacer una sociedad cuyo punto de unión, no sea *una* cultura, sino *muchas y diferentes*. La sociedad moderna no surgió de un diálogo, sino de un monólogo cultural que ha arrojado como consecuencia *una* sociedad, que si bien se ha resistido a la homogeneidad, ha sido uniformada a partir de *una* sola cultura y *una* sola forma de ver el mundo. La intención intercultural crítica se dirige hacia el horizonte de construcción del pluriverso.⁴⁴

Hace falta admitir que la sociedad se hace dialógicamente, o como afirma Taylor (2009: 63)... *la génesis de la mente humana no es, en este sentido monológica (no es algo que cada quien logre por sí mismo), sino dialógica*. Desde la visión de la propuesta intercultural crítica, los elementos que componen un modelo de educación intercultural bilingüe son los de los Otros.

Conclusión

Hasta aquí, éste apartado, ha vertido varios elementos que componen tanto el tema de la pluralidad y la universalidad cultural, como el sesgo de la política educativa hacia la

⁴⁴ *El universalismo que, postula la existencia de leyes únicas y universales, sólo discernibles por medio de la ciencia se comporta como la teoría geocéntrica de Ptolomeo, que colocaba a la tierra en el centro del Universo y el resto de los planetas y demás cuerpos celestes girando a su alrededor. El relativismo absoluto, por su parte, multiplica esta imagen, creando un sistema como el concebido por Fontenelle en donde existe una pluralidad de mundos, aislados unos de otros, con vidas paralelas sin posible comunicación. El relativismo relativista propone la existencia de un Pluriverso compuesto de innumerables universos, naturalezas-culturas, abierto e infinito, cuya topología resulta de la interacción de sus componentes al igual que su devenir. Es la única forma que sirve para permitir el libre desenvolvimiento de esta constelación de saberes, el paso, reformulando la idea de Alexander Koyré, de un Universo cerrado a un Pluriverso infinito (Carrillo, 2006: 122).*

hegemonía cultural, incluso en su proyecto de educación intercultural supuestamente democrático, para delimitar algunos rasgos de la propuesta de educación intercultural bilingüe, desde la pedagogía crítica.

Ante la pregunta central que guió desde un principio este primer capítulo, sobre si ¿la política de educación indígena del Estado mexicano, constituye un marco para la pervivencia de las lenguas originarias y la cultura de las poblaciones indígenas, desde la escuela?, una respuesta primaria, articulada desde la sociología de la reproducción, consistiría en que en realidad la política de educación para los pueblos originarios, que hace llegar y orquesta procesos de poder y control de lo que se enseña y cómo se enseña en las escuelas indígenas, tienen una raíz histórica e ideológica profunda que configuran modelos de educación, como el intercultural práctico, que no están planteados para un fin realmente intercultural, sino para extender el control, la dominación y la incorporación de los *diferentes* a la sociedad nacional. La política de educación intercultural del Estado no es un marco pertinente para el desarrollo de la lengua y la cultura originaria, sino para su omisión y asimilación.

En el siguiente capítulo, se ofrecerá un conjunto de argumentos que terminarán de plantear una respuesta a la misma pregunta de este capítulo. Aunque en adelante se partirá de un análisis de aproximación al contexto de investigación, y su historia.

Capítulo 2. Escuela primaria indígena y comunidad Ñä hñu en el Valle del Mezquital.

... Les juro que siempre desee terminar mis estudios en el internado para volver aquí y luchar con ustedes para mejorar nuestras condiciones de vida.

Algunos se alegran de oírle hablar con tanto entusiasmo del pueblo; por ver, en suma, que el internado y los años de separación no le han desarraigado de la tierra; solo el curandero no comparte el entusiasmo colectivo...

- ... Sin embargo – agrega Pedro, después de una pausa – debo confesarles me ha dado también mucha tristeza ver que nuestro pueblo está muy atrasado. Nos falta agua, vivimos en las mismas chozas en que vivieron nuestros abuelos...

Pedro arriesga... - ¡Nos hace falta una escuela! –

El Juez, que por sus roces con la vida mestiza siempre fue partidario de la escuela, olvida sus conversaciones con el curandero y exclama:

- ¡Tiene razón, nos hace falta una escuela! –

Rodríguez, 2003: 43

El propósito de éste segundo capítulo es, por un lado, cerrar una respuesta a la pregunta sobre la intención de la política educativa en el sentido de la promoción de la lengua y la cultura originaria en el seno de la escuela, y por otro, ir identificando varios aspectos contextuales que contribuyen al reconocimiento del impacto de la política, la escuela y la educación para indígenas en el Valle del Mezquital, sobre la reproducción de la lengua y la cultura Hñä hñu.

A partir de un fuerte trabajo de indagación documental, y de recurrir a documentos valiosos como las monografías históricas de las comunidades de estudio, y el municipio, la discusión que se realizará en este capítulo, se presenta como el antecedente para dar paso al análisis etnográfico que presenta el tercer capítulo.

Aquí, el debate corresponderá a preguntas histórico contextuales como ¿quién es el pueblo Ñä hñu del Valle del mezquital?, ¿cómo se expresa la política de educación indígena en el contexto de la comunidad Ñä hñu? y ¿cuál es la dinámica de la lengua y la cultura dominante y dominada en la relación entre la comunidad y la escuela?

Para iniciar hay que identificar que el pueblo Ñä hñu, u Otomí del Valle del Mezquital, es uno de los 68 pueblos cuya lengua es reconocida por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Diario Oficial de la Federación, 2001: 14). Su lengua, de la stirpe lingüística otomangue, tronco otopame, rama y familia otomí, es una de las tres variantes dialectales del Otomí (ILV, 1979): la variante noroccidental (Lastra, 2001; 24). En el Valle del Mezquital, la autodenominación de los integrantes es Ñä hñu.⁴⁵

Los otomíes están distribuidos en los estados de Guanajuato, Veracruz, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro, México e Hidalgo, aunque los últimos tres tienen mayor concentración (Lastra, 2001; 19). Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2004; 18), en el año

⁴⁵ Otras denominaciones del Otomí, en distintas regiones de la zona de influencia étnica, son: Ñuju, Ñuhu, Ñojú, Yuhu, Hñañho, Ñanhu, Hñañhö, Hñöñhö, Ñotho, Ñhathó, Hñothó, Ñöhñö, Ñähñá, Ñandú, Ñohnño, Ñanhmú, Yühmu y Ñu'hu, según INALI (Diario Oficial de la Federación, 2001).

2000, los Otomíes habitaban 919 localidades, con un total de 291,722 hablantes de 5 años de edad y más (INEGI, 2000). Esta lengua es una de las más importantes y numerosas, sólo rebasada por el Náhuatl, Maya, Mixteco, Zapoteco, Tzeltal y Tzotzil.

En lo particular, los Ñä hñu, instalados en la parte oriental del estado de Hidalgo denominada Valle del Mezquital, conforman una población de 114, 043 habitantes (INEGI, 2000). En esta región se encuentran zonas de distinta posición social, política y económica, que hace de la realidad Ñä hñu, una región geopolítica variable. Una de estas zonas lo constituye el municipio de Ixmiquilpan. En éste habitaban, hasta el año 2000 (INEGI) 75, 833 habitantes, de los cuales 53, 220 decían hablar lengua Hñä hñu (el 70.2% de la población municipal), de ellos 29, 231 tenían 5 años y más.

Todos éstos habitan un conjunto de 145 comunidades, incluidos los barrios de la cabecera municipal. Con sus propias y diversas características económicas y demográficas, todas comparten algo: una forma comunal dispersa y una organización constituida por comisiones representativas, correspondientes a las necesidades locales y división por delegaciones municipales en cada comunidad.

Dos de estas comunidades, las más importantes para el estudio, son “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”. Ambas son reconocidas por el Estado, como comunidades hablantes del Hñä hñu (Diario Oficial de la Federación, 2001).⁴⁶ En “El Banxú” hay 405 habitantes (INEGI, 2000) [o 293 (INEGI 2005)], ésta se encuentra a 30 kilómetros de la cabecera municipal de Ixmiquilpan y a 2, 560 metros sobre el nivel del mar. En “La Palma, San Juanico”, viven 312 habitantes (INEGI, 2000) [o 287 (INEGI, 2005)],⁴⁷ y se encuentra a 12 kilómetros de la cabecera municipal y a 1, 780 metros sobre el nivel del mar.

⁴⁶ Pese al reconocimiento de estas comunidades sobre su estatus lingüístico, que parte del indicador universal “reproducción de la lengua indígena”, las cotidianidades Ñä hñu parecen cada vez ajustarse menos a éste, pues muchas de las localidades en el Valle del Mezquital presentan un franco desuso de la lengua originaria.

Con ello, el Estado parece reconocer, con un indicador espurio, algo que pudiera no ser cierto. Cuando el Estado se comporta de esta forma pone de manifiesto, más allá del reconocimiento jurídico que es de por sí valioso, cierta falta de interés o voluntad política en el reconocimiento público de que las realidades Ñä hñu, no representan escenarios perpetuos e inamovibles, sino que reproduce la ausencia de un diálogo distinto, en donde el Estado admita que existe un efecto, tanto concreto como subjetivo, en la realidad Ñä hñu a casusa de la intervención del éste: la asimilación.

Al denominarlos “indígenas” a partir de un indicador que cada vez refleja menos el sentir de las comunidades y las formas de socialización, el Estado perpetua, para hacer más “eficiente” y cuantitativamente medible, los efectos de una política pública, como la educativa, con la que se encubre la incorporación y asimilación Ñä hñu. De ahí que no exista un registro oficial de la situación sociolingüística de los Ñä hñu, pues éste expondría su alarmante desuso y las contradicciones de la política.

⁴⁷ En cuanto al número de pobladores de las comunidades resulta complicado definir una aproximación seria sobre una cantidad exacta, pues aunque se realiza el censo y el conteo rápido cada diez y cinco, de manera oficial,

Ambas comunidades presentan ciertas características de similitud, pero también, de contraste. En la ecología de “El Banxú” predomina el bosque de encino y ocote, mientras que en “La Palma, San Juanico” aparece el matorral desértico y la flora las cactáceas. Las condiciones económicas de ambas comunidades son similares, sin embargo la infraestructura comunitaria muestra diferencias, colocando a “El Banxú” en una situación de mayor “desarrollo”. En lo demográfico la diferencia poblacional no resulta tan amplia.

Las características religiosas que comparten las dos comunidades son similares, ambas festejan a la Virgen de Guadalupe, el 6 de diciembre en “La Palma, San Juanico”⁴⁸ y el 12 de diciembre en “El Banxú”. En las dos, los católicos son una hegemonía, hay muy poca presencia no católica.

Para la política pública, ambas localidades pertenecen a sus respectivas *microrregiones*,⁴⁹ lo cual las coloca en un nivel de dependencia respecto a sus Centros Estratégicos Comunitarios (CEC) que reciben los beneficios inmediatos de las políticas. De las 15 microrregiones que el gobierno federal definió en Ixmiquilpan desde el año 2000, “El Banxú” pertenece al CEC “La lagunita”, y “La Palma, San Juanico” pertenece a “El Dexthí, San Juanico”.

Las dos localidades, como respuesta política a sus características étnicas y demográficas, cuentan con centros escolares de educación preescolar y primaria indígena (“Miguel Hidalgo” de “El Banxú” e “Ignacio Manuel Altamirano” de “La Palma, San Juanico”). Estas instituciones pertenecen al sector 07,⁵⁰ junto con otras 65 escuelas primarias indígenas de 7 zonas escolares repartidas en 6 municipios. La escuela primaria de “El Banxú” es una de las

y cada inicio de ciclo escolar los maestros realizan un censo comunitario casa por casa, entre estos puede haber una importante diferencia, debido al constante flujo poblacional migratorio, que deja de lado a los que no están, temporal o permanentemente. Además, estos conteos, con excepción del censo oficial, no incluyen a la lengua originaria como indicador.

⁴⁸ Según la monografía, en el momento en que los habitantes de “La Palma, San Juanico” se reunieron para decidir sobre la fecha de su fiesta patronal, fue unánime la decisión de festejar a la Virgen de Guadalupe, pero otras comunidades en la región ya tenían elegido el 12 de diciembre, y al Padre de San Juanico se le complicaba asistir a la comunidad. Por ello se reunieron nuevamente, y eligieron el 6 de diciembre, por haber sido la fecha de la primera aparición de la Virgen (Villamil, 2005).

⁴⁹ División geopolítica, en el que las localidades son agrupadas respecto a una comunidad central: CEC, desde la cual se organizan los programas de distribución de recursos de las políticas sociales de carácter federal, como OPORTUNIDADES, 70y+, PROCAMPO, etc.

⁵⁰ A la Jefatura de Zonas de Supervisión Sector 07 de Escuelas Primarias Indígenas, pertenecen las supervisiones 014 de Tasquillo (con 9 escuelas), 017 de Tecozautla (con 13 escuelas), 019 de Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo. (con 10 escuelas), 052 de Alfajayucan (con 10 escuelas), 053 de Orizabita, Ixmiquilpan, Hgo. (con 9 escuelas), 054 de Nequeteje, Ixmiquilpan, Hgo. (con 9 escuelas) y 061 de Cañada Chica, de Ixmiquilpan, Hgo. (con 7 escuelas). El sector atiende un total de 67 escuelas primarias indígenas, de las cuales 35 pertenecen al municipio de Ixmiquilpan y 32 a los municipios de Tecozautla, Huichapan, Alfajayucan, Tasquillo y San Salvador.

10 escuelas de la zona escolar 019, mientras que la escuela de “La Palma, San Juanico” pertenece, junto a otras 9, a la zona 053.

Para el ciclo escolar 2009-2010, en la escuela primaria indígena “Miguel Hidalgo”, cursaron un total de 55 alumnos (7 de primer grado, 5 en segundo, 10 en tercero, 8 en cuarto, 13 en quinto y 12 en sexto), atendidos por siete docentes, una de las cuales es directora y el resto es titular de grupo. Mientras que en la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”, hubo un total de 45 alumnos (9 de primer grado, 8 de segundo, 4 de tercero, 5 de cuarto, 11 de quinto y 8 de sexto grado), los cuales fueron atendidos por 4 Profesores, uno de ellos es Director y Docente.

Estas son las características principales que dan un carácter político, demográfico y educativo a las dos comunidades Ñä hñu, sobre las cuales se hizo la investigación que tiene como resultado el presente reporte.

2.1. Conformación y vinculación. La escuela en “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hidalgo.

Ante las el carácter histórico e ideológico inherente a la política de educación para los pueblos indígenas, que se ha discutido con antelación, y con intención de ir enfocando el análisis del caso particular de estudio, vale la pena preguntarse cuál es el fondo del carácter político y social, que se pone en dinámica en medio de las interacciones entre las comunidades Ñä hñu y sus escuelas primarias indígenas, como escenarios de la reproducción de la lengua y la cultura. Para tejer una respuesta, hay que revisar algunos aspectos sobre la historia de las comunidades, su surgimiento y el papel que ha jugado la escuela en ellas.

Sin ánimo de ahondar demasiado, y no rebasar el margen de la discusión, se puede anotar, a grandes rasgos, que la historia de los Ñä hñu en el Valle del Mezquital tiene una trayectoria amplísima, caracterizada por un constante sometimiento a los grupos dominantes. Según Soustelle (1993), la región fue una zona de asentamientos de las primeras migraciones Ñä hñu al centro de México.⁵¹ Una de las primeras ciudades Ñä hñu fue *Mameni*⁵², que invadirían los Toltecas en el siglo VIII y sobre la cual fundarían Tula. El Valle del Mezquital perteneció a la jurisdicción política de esta ciudad.

⁵¹ La distribución de los Ñä hñu en el centro de México fue gradual, se debió a diversas invasiones por otros grupos y sus desplazamientos territoriales como: el de los Toltecas (S. VIII), moviéndose al este (Tlaxcala) y al sur (Toluca), el de los Chichimecas (S. XIII), migrando al sur (Azcapotzalco y Texcoco), el de los Aztecas yendo al norte y al este (Tlaxcala y Puebla), y en época de vasallaje Mexica migraron al este de lo que hoy es el estado de México y sus límites con Michoacán (Soustelle, 1993).

⁵² Incluso, los Ñä hñu aún hoy en día llaman con este nombre a Tula (Soustelle, 1993: 452).

Posteriormente, durante el imperio Mexica, existía una franja geográfica Ñā hñu, que iba desde Veracruz, hasta el noreste de Michoacán. Sin embargo, su situación política variaba según el estatus de sus poblaciones; tributarias, vasallas o aliadas política, militares y económicas. Al norte del imperio Mexica se encontraba el Valle del Mezquital, en el que se ubicaba la población de Ixmiquilpan (*Ts'otk'ani*) “Lugar de Verdolagas”, conformada por numerosos pueblos,⁵³ desde cuya doble cabecera⁵⁴ se enviaban tributos al imperio de México Tenochtitlan (*nyadezna monda*) (Soustelle, 1993: 465).

En la colonia, el contacto entre españoles y el pueblo Ñā hñu transcurrió por diferentes facetas, de inserción al proyecto de colonización, como aliados contra Mexicas y otros pueblos. Fueron, también, negociadores políticos, víctimas de genocidio,⁵⁵ socios en la conquista española del centro de México (Querétaro), y terratenientes aliados durante el siglo XVI y XVII, poco a poco desplazados por los encomenderos en los siglos XVIII y XIX (Soustelle, 1993: 488).

La situación colonial de los Ñā hñu, transitó durante cuatro siglos sin muchos cambios económicos estructurales, pero sí con un proceso gradual de crecimiento y fragmentación política regional, acompañada de una permanente violencia social, política y económica. De éste contexto se desprende el origen de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”. Este origen tiene que ver con el trayecto de las cabeceras a las que históricamente han pertenecido: Orizabita para la primera y San Juanico para la segunda.

⁵³ *Los pueblos de indios, como unidad social, fueron la base del desarrollo de las sociedades prehispánicas y su estructura interna ha permitido ciertos modos de supervivencia de algunos de sus componentes, a pesar de los diversos embates que ha sufrido a lo largo de la historia.*

Las sociedades que ocuparon el Valle del Mezquital – como otras semejantes del México prehispánico – tenían como fundamento el Altépetl, que a su vez estaba organizado en barrios, en los cuales el linaje, con sus familias integradas a él, era la unidad básica de composición y reproducción social. El concepto de pueblo para un sistema de asentamiento disperso como el hñahñu no se refería a un lugar con población nucleada, sino más bien al espacio geográfico donde se ubicaba la residencia del sistema de organización política... además de los grupos económicos de base para la producción y para la organización del trabajo colectivo... (López, Aguilar, 2005: 83).

⁵⁴ Antes de la llegada de los españoles, la región del Valle del Mezquital, con una amplísima trayectoria histórica, estaba dividida en regiones y jurisdicciones con cabeceras dobles, llamadas *Altépetl* o *Andehé* (cerro agua). Por ello Ixmiquilpan, compartía la cabecera con Tlazintla, hoy llamada “El Alberto”. Sin embargo, en el tránsito que significó la conquista y la colonia, la distribución del poder económico y político, fue gestando la superioridad de un polo en detrimento del otro, dejando así a Ixmiquilpan como centro regional de poder, dividido en barrios, pueblos y, en su momento, comunidades (López, Aguilar, 2005).

⁵⁵ Reflejo del genocidio indígena en Mesoamérica es lo que relata De las Casas (1984: 101):

...Así que desde la entrada de la Nueva España (1518), que fueron doce años enteros, duraron las matanzas y estragos que las sangrientas y crueles manos y espadas de los españoles hicieron continuamente en cuatrocientas y cincuenta leguas en torno cuasi a la ciudad de México y a su alrededor... (territorios de influencia Otomí).

Como afirma Rodríguez (1999), en 1869 Ixmiquilpan fue nombrado por decreto presidencial como municipio, dejando de ser distrito del estado de México, y formando parte del naciente estado de Hidalgo. Entrecruzado por el desarrollo histórico de la región, la formación del Estado mexicano y la revolución, el desarrollo de Orizabita y San Juanico, fue favorecido por sus dimensiones demográficas, geográficas, económicas, políticas y sociales.

Estos pueblos, debido al tránsito poblacional y su crecimiento, así como su influencia política, se fueron configurando, entre el siglo XIX y XX, como comunidades con barrios, que luego generarían otros barrios. De Orizabita se fundaron barrios como La Lagunita y La Pechuga de Gallina,⁵⁶ y de San Juanico, El Dexthí. De ellos se desprenderían la formación de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, al avanzar el siglo XX y a partir de la consolidación del proyecto pos revolucionario.

En un ambiente de Estado paternalista, con economía nacional cerrada, una política social contundente y de búsqueda del desarrollo nacional a partir de la industrialización, el Valle del Mezquital vivió momentos trascendentales en el siglo XX, reflejados en un interés particular por parte del Estado sobre los contextos Ñã hñu. De ahí que se haya creado en 1951, como parte de una dinámica de formación de organizaciones sociales y política, el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) (Moreno, Garret & Fierro, 2006: 44; Rodríguez, 1999: 12), institución que sería un pilar en la implementación de políticas en la región, y puente directo entre el Estado y los Ñã hñu.⁵⁷

De esta institución se desprendió la lenta pero paulatina transformación de las condiciones sociales, económicas y políticas de la región, orquestadas por diferentes momentos y ritmos de las políticas públicas, como la de corte educativo, cuyo valor intrínseco se encuentra en el cambio de condiciones tanto materiales como simbólicas.

⁵⁶ Si bien la comunidad denominada “La Pechuga de Gallina”, es muy antigua, y tal vez su desarrollo coincide con el de Orizabita, históricamente ha existido una dependencia de la primera sujeta a la segunda. Aunque hay indicios de que de “La Pechuga de Gallina” surgió “La Lagunita”, y posteriormente de ambas surgió “El Banxú”, el Autor se atreve a aseverar que todas descienden de Orizabita, debido a la dependencia política y religiosa de estas comunidades respecto a la primera.

⁵⁷ La segunda mitad del siglo XX representó para el Valle del Mezquital, un momento de auge en la creación de organizaciones sociales y políticas, con claros intereses económicos y político-electorales (Sarmiento, 1991). Una de estas fue el Consejo Supremo Hñahñu (CSH), una organización vigente que nació en 1975 cooptada por el Partido Revolucionario Institucional en un momento histórico caracterizado por el populismo de Estado y el corporativismo. Durante más de tres décadas ésta ha servido como intermediario político de gestión con instancias políticas, gubernamentales y de la sociedad civil a nombre del pueblo Ñã hñu (Moreno, Garret & Fierro, 2006: 45).

Favorecido principalmente, por la expansión demográfica, más que por voluntad política, los barrios de las cabeceras fueron ganando cierto reconocimiento por parte del Estado como comunidades y unidades organizadas, al mismo tiempo que se les desprendían otras localidades que poco a poco obtuvieron reconocimiento estatal.

En este proceso, la gestación de “El Banxú” (a principios de la década de 1960) a partir de la fragmentación de La Lagunita y La Pechuga de Gallina, y de “La Palma, San Juanico” (a finales de la década de 1970), desprendida de El Dexthí y parte de San Juanico, se debieron a movimientos político poblacionales, que orillaron a grupos y familias a buscar la formación de sus propias e independientes comunidades.

Resulta útil para la discusión, anotar que la formación de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, tenga como fundamento, desde la historia oral, la creación de las escuelas primarias, y la negación a seguir cooperando económicamente y con faenas, con las comunidades originarias (La pechuga de Gallina-La Lagunita, y Dexthí-San Juanico).⁵⁸

En buena medida, la creación de las nuevas comunidades, requirió del reconocimiento del Estado. De ahí que la escuela haya servido como puente entre las nacientes localidades y el Estado, vinculándolos en un sentido ideológico y facilitando la incorporación Ñä hñu a la sociedad nacional.

Una vez fundadas la escuela de “El Banxú”, en 1961, y de “La Palma, San Juanico”, en 1979, ambas localidades concurren a un momento de reconocimiento jurídico por parte del gobierno, y fueron sujetos de políticas públicas que poco a poco hicieron llegar servicios como el de salud, camino y electricidad, la mayoría de ellas en la década de 1980.

⁵⁸ Respecto a la formación de El Banxú... *El detonador de la construcción del Banxú, fue una necesidad de independencia que utilizó como pretexto e instrumento, la construcción de la escuela primaria para los hijos de las familias que ya se habían asentado en aproximadamente 20 casas (T. Zaus, comunicación personal, 18 de agosto, 2003), construidas en su mayoría de madera y techos de dos aguas cubiertos de pencas de Maguey, en el espacio entre comunidades arriba mencionadas.*

La gestión de la escuela primaria inició con la solicitud de un maestro hacia finales de la década de 1950, llevada a cabo por el Sr. Seferino Gaspar. La instancia a la que se acudió fue el PIVM, institución pública descentralizada y dependiente directamente de la Secretaría de la Presidencia de la República, que tenía la responsabilidad de coordinar las acciones públicas de desarrollo social y económico de las comunidades indígenas del Valle del Mezquital (Gutiérrez, 2005:17).

Respecto a la formación de La Palma, San Juanico... un profesor de apellido Salas Trejo, oriundo de Cardonal es el primero que los asesora para fundar una nueva comunidad, aunque éste es solo el enlace, ya que los manda con el supervisor de la zona escolar, el Profesor Viviano Cabañas, de Orizabita, quien les manifiesta que para poder independizarse es necesario educación que demuestre la independencia de la comunidad, en éste caso una escuela, para que los alumnos dejen de asistir a Dexthí. A los pocos meses el profesor Cabañas asiste a la SEP en la ciudad de México, para realizar los trámites y dar de alta a la escuela, otorgando la SEP un apoyo para la edificación de la escuela (Villamil, 2005: 5).

La conformación de estas comunidades, incluyó procesos de semi-independencia. Pues se desprendieron de sus comunidades originarias en términos jurídicos, pero también en el servicio educativo y religioso. Sin embargo, hasta ahora no se ha concretado una independencia educativa, pues ninguno de los docentes que han pasado por las escuelas de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, a través de varias décadas, han sido originarios de tales comunidades, sino de otras cercanas a la cabecera municipal.

La conformación de las comunidades, estuvo íntimamente relacionada con dos situaciones clave, por un lado, la separación de las comunidades originarias que a la vez eran barrios de cabeceras y, por otro, la vinculación con el Estado a través de las políticas públicas. De ahí que no se pueda renunciar a la posibilidad de un efecto de éstas en los procesos de conformación de las comunidades, y sus condiciones simbólicas, que a la postre tendrían una consecuencia en las formas de reproducción de la lengua y la cultura. En buena medida la escuela comunitaria significó un contacto tangible con el Estado y su intención de influir sobre las condiciones materiales y simbólicas de las jóvenes comunidades Ñä hñu.

La aparición de la escuela y la comunidad, están íntimamente relacionadas, pues la escuela fue el detonador y canal de configuración comunitaria. Sin embargo, hay que reconocer que históricamente ambas han guardado una relación de oposición lingüística y cultural, que también caracterizó a la dinámica del desarrollo comunitario. Este es un proceso explicable en términos de una colonización cultural, con base en la confrontación, entre lo cultural válido y lo no válido, entre la razón y la sin razón. ¿Cuál es el mecanismo que sostiene a esta confrontación, que usa a la escuela como medio?, esta es parte de la discusión que se llevará a cabo en el siguiente apartado, y que vincula a lo local, como espacio cultural, con lo global dominante.

2.2. De la razón y la sin razón. Tensiones entre los contenidos escolares y la cultura originaria Hñä hñu.

ATP: ... había una gran discriminación, yo siento, en esa comunidad, porque, por principio de cuentas llega uno ahí y le dicen – ¿tú eres indígena o tú eres gente de razón? –...

Entrevistador: ¡cómo!

ATP: ya le decía yo a los señores, bueno, de qué me está hablando.. – no – dice – si es que hablas como ellos eres indígena, y si hablas como nosotros eres gente de razón –

ATP de la zona 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.

Preguntarse ¿qué significa ser gente de razón?, como argumenta el testimonio anotado en el epígrafe de arriba, ¿quiénes son de razón y quiénes no?, o más allá de ello ¿quién decide qué

es de razón?, es un conjunto de interrogantes cuya respuesta tiene que ver, al menos desde la discusión de éste apartado, con un sentido de legitimidad que ha hecho posible la imposición cultural en los espacios escolares de reproducción, en donde se confronta lo válido y lo no válido, la razón y la sin razón, como ocurre en las comunidades del Valle del Mezquital.

Tal legitimidad, en aras de ir desentrañando una noción histórica y socio-cultural, tiene una relación con el proceso de desarrollo que la sociedad moderna poscolonial ha seguido, y que ha permeado en lo más sustancial de la dinámica cultural Ñä hñu, a partir de las políticas públicas que imponen la cultura dominante, en donde la escuela es una agencia con un papel significativo.

2.2.1. Modernidad y Razón. Esencia de la deslegitimación de lo originario Ñä hñu en la escuela.

Para iniciar la discusión sobre la legitimidad de lo válido: de razón, hay que partir nuevamente, de un elemento bastante general, como es “la modernidad”. Ésta representa el espacio material y simbólico, en el que históricamente se construyó y desplazó a los *diferentes* y su cultura. Hecho que implicó la configuración de dualidades de lo que es válido y de lo que no lo es, de la verdad y la ignorancia, de la razón y la sin razón.

Como afirma Edgardo Lander (2000), con la modernidad se construyó una “*masiva formación discursiva*” como argumento de poder. Es decir, la modernidad es el escenario en el que se han construido narrativas de la universalidad que, permeadas de expresiones de poder y dominación, son también *narrativas radicalmente excluyentes*. Resultado de la ruptura con la hegemonía teocéntrica, en la que la sociedad occidental separó lo sagrado (Dios), lo humano (el hombre) y la naturaleza. El quiebre epistemológico resultante dio pie a la construcción de la razón como eje del pensamiento y la organización social (Lander, 2001).

Esencialmente, esta separación condujo a la sobre valoración de la razón como modo de aprensión del mundo, pero también de su dominio. Aprensión y control sobre el mundo a partir de la razón, han sido los principios-guía de las grandes narrativas y direcciones sociales, que han conducido el desarrollo histórico de la humanidad en los último cinco siglos.

El viraje moderno consistió, entonces, en un antropomorfismo, en la valoración del ser humano como medida de todas las cosas y el sometimiento de la naturaleza-mundo, donde estaban inscritos los Otros, que formaron parte de todo aquello susceptible de ser conocido bajo leyes deterministas y racionalistas (Echeverría, 2001: 258).

Bajo la noción del doble sentido de la modernidad (aprensión y control), ésta fue conformada universalmente excluyente. Ello se debe a que tuvo como ejes articuladores: 1) una visión universal de la historia asociada al progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos, continentes y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" en la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes (científicos) que produce esa sociedad sobre cualquier Otro saber (Lander, 2000).

Con la modernidad, la razón del *uno* occidental, sería el argumento de la dominación del Otro, ni occidental ni moderno. Los Otros no europeos, contendrían en sus formas de desarrollo, organización, producción y conocimiento originario, los argumentos de la *ética de dominación* del europeo, teniendo a Europa como modelo histórico, legítimo natural (Lander, 2000).

La explotación colonial y la estructura de dominación de Europa hacia los Otros, tendría un argumento en la modernidad. Los Otros, inferiores, no ciudadanos, no hombres, ignorantes; no modernos, tuvieron que ser modificados bajo el modelo europeo para ser ciudadanos, tener identidad occidental, ser de razón. Porque la sociedad moderna solo admite a los modernos.

El proceso de modernización trajo a las colonias en América, estructuras de dominación material (social, política y económica), pero también, estructuras de dominación simbólica (cultural y epistemológica). La colonización moderna consistió en la formulación de la vida económica de explotación y usurpación, el control político en la corona de ultramar, una organización social racializada y, en un sentido simbólico, la opresión cultural bajo esquemas epistemológicos impuestos; la implantación de la dominación cultural de occidente.

En las colonias modernas se implementó la distinción construida entre lo moderno y lo autóctono. Uno lleno de razón y Otro lleno de sin razón. Uno dominador legítimo y Otro dominado para ser incorporado. El hombre moderno, no aceptó al Otro, si no hasta que entrase en sus parámetros. Porque para ser reconocido, el Otro debió incorporarse, ser ciudadano, sujeto de derechos, educado, hablante, civilizado; *ser* moderno. Todo lo que no entró en la razón, fue descartable por no ser de razón.

Ser de razón, o *ser* de sin razón, tiene que ver con las condiciones materiales y simbólicas que la modernidad ha producido en el seno de una sociedad poscolonial como la mexicana. En la cual sus ciudadanos son, eso mismo, en la medida en que han aprendido a ser modernos, a incorporarse para ser aceptados.

Sin embargo, la incorporación no ha sido para los Otros un proceso sencillo. Esta impone linderos difíciles de atravesar. La distinción, entre los de razón y los de sin razón en México, ha tenido históricamente que ver con las condiciones de clase, raza y de género. Para que Otro, llegue a ser incorporado como moderno en la sociedad poscolonial mexicana, tuvo que parecerse al dominante, tuvo que poseer un capital cultural eurocéntrico, social y económico, parecer mestizo o blanco y, preferiblemente, ser hombre.⁵⁹

Ser de razón, poseer la legítima razón, tiene que ver con la reproducción de la dominación, de lo culturalmente dominante para ser parte de los dominantes, de no ser el Otro dominado. La dominación simbólica tiene distintos escenarios. Uno de ellos se encuentra en la escuela, un espacio de legitimación, en el que se enseña la razón que no es sino el conocimiento dominante, efecto de mecanismos de producción de conocimiento y cultura modernos; científicos y, en la era de la globalización, mediáticos. Haber aprendido la razón en la escuela, significa para muchos Otros, como los Ñã hñu, haber desprendido o abandonado lo sin razón; los conocimientos, cultura y lengua originarios, para reproducir la razón.

Esta última parte nos lleva a hacer algunas anotaciones. La escuela, como afirma el pensamiento sociológico, es un órgano de reproducción de conocimientos y códigos de la cultura dominante, cuya dinámica sirve para la dominación de los Otros, como los Ñã hñu.

Ante las preguntas de las que se partió en éste breve apartado, y recurriendo nuevamente al epígrafe que acompaña al título, ser gente de razón ha significado para los Ñã hñu, haber aprendido la cultura y la lengua dominantes, productos de una estructura social y simbólica elaborada en, y desde, la modernidad poscolonial.

Quiénes son los de razón, pues los que se han incorporado y reproducen la dominación, quiénes son los de sin razón, los que, transitando la escuela, o no habiéndolo hecho, han resistido y reproducen la cultura originaria de los Otros. Quién decide qué es de razón, los grupos dominantes, herederos, reproductores e impositores de la cultura dominante de razón.

⁵⁹ Respecto a la dimensión de género, vale la pena rescatar, a manera de ilustración el siguiente mensaje de la Comandanta Esther (EZLN, 2001: 217), del 8 de marzo de 2001:

A las mujeres de todo el país, les decimos que luchen todas juntas. Nosotras tenemos que luchar más porque como indígenas estamos triplemente despreciadas: como mujer indígena, como mujer y como mujer pobre. Pero las mujeres que no son indígenas también sufren, por eso las vamos a invitar a todas a que luchen para que ya no sigamos sufriendo. No es cierto que la mujer no sabe, que nada más sirve para estar en la casa, eso no solo pasa en las comunidades indígenas sino también en las ciudades.

2.2.2. Política, escuela Nã hñu e incorporación. Apenas una aproximación a lo local.

Entorno al debate sobre la legitimidad cultural, la de la razón, ¿cómo se incorporan los Nã hñu a la cultura dominante?, porque estos agentes o sujetos sociales han encontrado en la dinámica social las formas o mecanismos de su incorporación, de adquisición de los acervos culturales y códigos legítimos, principalmente, a través de la escuela, espacio de influencia de un Estado moderno anti moderno, excluyente de la *diferencia*.

Qué significó para los Nã hñu, en el seno de sociedades poscoloniales como la mexicana, donde la pluralidad social fue entendida como problema para el progreso, y donde los pueblos y el conocimiento originario representaron un obstáculo a la modernidad (Muñoz, 2002: 15). Éste significó un momento histórico de incorporación y asimilación de los Nã hñu, en la dinámica de la *modernidad universalmente excluyente*, como efecto de las políticas públicas implantadas en el escenario inmediato, expresión contextual de la asimilación e incorporación Nã hñu.

En este proceso, el Estado originó una escuela con un modelo educativo de asimilación. A lo largo de la historia del SEM y los treinta años del formal Subsistema de Educación Indígena, las escuelas inscritas a ellas han generado, en tonos y sintonías distintas, procesos de incorporación a partir de las acciones y efectos de la política educativa.

La educación para pueblos indígenas, como el Nã hñu del Valle del Mezquital, a partir de la política del Estado indigenista, significó la oportunidad de la asimilación e incorporación de éstos a la sociedad nacional. Los Nã hñu, para incorporarse, para ser ciudadanos mexicanos, tuvieron que, partiendo de su originalidad lingüística y cultural, aprender en la escuela a ser mexicanos; aprender la cultura nacional y, fundamentalmente, la lengua oficial: el español.⁶⁰

Un momento especialmente particular, que más adelante podría apoyar la hipótesis de un desuso lingüístico generacional en el Valle que pone en riesgo a la lengua originaria, es el que constituye la etapa entre las décadas de 1970 y 1980, en la cual hubo un auge particular de la política educativa implementada en las comunidades Nã hñu.

⁶⁰ En la medida en que el proyecto de incorporación y asimilación fue densamente sutil, implementado para ser un proyecto naturalizado, la estrategia de resistencia, anclada en la imitación, primero lingüística y luego cultural, también parece haberse ejecutado de manera sutil y naturalizadamente. No hubo una imposición a sangre y fuego, sino un trabajo de convencimiento social, de los dominantes a los dominados, sobre la superioridad del hablante del español y de lo occidental. Y en ello, la escuela, aunque no fue el único, sirvió como espacio para que los Nã hñu tomaran la decisión de su asimilación e incorporación, misma que se vio rotundamente afirmada con otros procesos como la migración y el acceso a los medios masivos de comunicación; otros mecanismo o espacios de reproducción de la lengua y la cultura dominantes.

La educación impartida a este pueblo originario, en dicho momento, tuvo un fuerte énfasis sobre la delimitación de lo que, desde la política pública y algunos lingüistas originarios como los de la Academia de la Cultura Hñahñu, se consideraría como una educación más apropiada para los Nã hñu, más pertinente.

En este sentido la DGEI impulsó su programa de *educación indígena bilingüe y bicultural* considerando como eje fundamental la alfabetización inicial en lengua Hñä hñu, para la enseñanza oral y escrita del español como L2 en segundo y tercer grado, ante un escenario de fuerte monolingüismo Nã hñu. Este modelo tuvo evidentemente como razón fundamental la castellanización, tanto así que orilló a la creación del preescolar indígena que tenía como tarea fundamental, facilitar la alfabetización en español durante los primeros grados de primaria (Francis & Hamel, 1992: 12; Hamel, 1988: 328).

Un producto de éste momento educativo, del modelo bilingüe y bicultural, es la aparición de los primeros libros de texto en lengua originaria en el Valle del Mezquital y de la instrucción “formal” en lengua Hñä hñu, que en varios sentidos indicó la entrada de lo originario en el currículum oficial para indígenas.

Sin embargo, esta incursión de lo originario demostraría a la postre las contradicciones que el modelo de educación bilingüe y bicultural contenía inherentemente, como parte de una estructura organizativa y discursiva controlada por un Estado indigenista, que difícilmente admitiría la entrada de lo no dominante, contrario a su patrimonio lingüístico y cultural.

Los estudios realizados especialmente por Coronado (1984; 1987), Hamel (1981; 1983; 1984; 1986; 1988; 1992; 2004), Francis (1992; 1998), Franco (1983; 1992) y Muñoz (1981; 1982; 1983; 1984; 1986), dejan evidencia de las peripecias y contradicciones que conllevaban las prácticas educativas en las aulas indígenas que orquestaban la política bajo el modelo bilingüe y bicultural en el Valle del Mezquital.

Las conclusiones constantes a la que estos investigadores llegaban referían a la problemática de la lengua: su desequilibrado papel en el aula, su metodología y didáctica, y su gradual deterioro como elemento fundamental de la comunicación escolar y social en las comunidades Nã hñu. Hamell (1988: 331), como varios otros, hizo hincapié en un aspecto fundamental para entender la intención oculta del modelo bilingüe y bicultural en el Valle del Mezquital, y uno de sus resultados más incisivos.

Podemos concluir que la distribución y alternancia de las lenguas corresponde, en el microcosmos de la escuela a la tendencia dominante en el conflicto diglósico:

los cursos comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirige hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria.

Más importante que la distribución cuantitativa, me parece, desde luego, la distribución cualitativa y la perspectiva histórica en que se enmarca cada lengua. Observamos que en la escuela se usa el otomí como lengua de instrucción mientras sea necesario para asegurar una comprensión mínima y se excluye tan pronto sea posible; hemos llamado función muleta este uso de la lengua indígena. La mayor parte de estos factores marca así el carácter transicional del programa que estamos observando.

El modelo de educación indígena bilingüe y bicultural, parece así, haber sido uno de los peldaños, que más allá de contribuir al desarrollo de la lengua y la cultura originaria en la escuela, formalizó un intención bilingüe que muy poco arrojó en lo concreto, y pareció asegurar la transición de los Ñä hñu al monolingüismo en español, a su castellanización.

El resultado de este modelo consistió en un fuerte momento de castellanización y desplazamiento de la lengua originaria, que afectaría a la generación que actualmente dirige la organización comunitaria y que, desde la experiencia empírica, se conduce como un conjunto social de efectivo bilingüismo, pero que no asegura heredar a sus hijos la lengua originaria, sino reproducir y consolidar la transición.

El cauce de este momento histórico de fuerte castellanización en el Mezquital, se vio trastocado por una etapa de agudización en los últimos veinte años (1990-2010). La aparición del multiculturalismo post-indigenista, de forma paralela a otros procesos, condicionó un conjunto de cambios en la educación *para* indígenas, en general, y para los Ñä hñu, en particular.

Este conjunto de cambios radica en la construcción del modelo de educación intercultural bilingüe, que suma al dilema lingüístico de la educación para indígenas a las interacciones entre éstos como minoría, la sociedad nacional como mayoría y la sociedad global “plural”, inscrito en la modernización educativa del SEM y la política de calidad y pertinencia de la educación indígena.⁶¹

⁶¹ La calidad y la pertinencia, son dos elementos sustanciales de la conformación de la política, que explica la relación educativa entre el Estado y los pueblos originarios, desde hace casi veinte años. El primero, constituye una forma discursiva que comparte la política dirigida al SEM, mientras el segundo, refiere a un elemento discursivo construido y retomado constantemente, en la particular política de educación indígena.

Sin embargo, a casi veinte años de acciones de una política para la calidad y la pertinencia de la educación de los pueblos indígenas de México, los resultados ponen en evidencia, la intención que desde un principio se supuso sobre ésta; representa la continuación de la asimilación indígena a la sociedad y cultura nacional, ahora agregada a la global.

El desarrollo y mejora, demostrados en las evaluaciones públicas sobre el subsistema de educación indígena, muestran un progreso en las formas de la administración, gestión y las prácticas escolares y educativas, que se reflejan en la cobertura, promoción, el rendimiento, el ingreso y egreso de los alumnos indígenas en el subsistema, como indicadores de calidad. Sin embargo, esto contrasta con los indicadores de pertinencia, con las cualidades que hacen de la educación indígena un escenario de desarrollo de la originalidad lingüística y cultural.

Alrededor de la pertinencia, como elemento discursivo de la política educativa indígena, que trastoca las realidades escolares como las Nã hñu, ¿cuál es el estado de la pertinencia educativa en la escuela Nã hñu?, ¿la educación para los Nã hñu, es adecuada a sus especificidades lingüísticas y culturales? Toda vez que la enseñanza de los contenidos culturales eurocéntricos, la lengua oficial y los valores nacionales, tienen mayor peso, al ser sujetos de evaluación, existe evidentemente una mayor preocupación política por la calidad que por la pertinencia, hecho que refleja una importante desatención sobre la enseñanza, valoración y desarrollo de la lengua y la cultura originaria.

Ante el efecto que ha tenido la política educativa *para* los pueblos indígenas, sustentada en una educación para la reproducción de la cultura dominante y una, a todas luces, falsa pertinencia educativa, ¿cuáles son los comportamientos que se manifiestan en los escenarios escolares indígenas, como los del Valle del Mezquital?

De manera un tanto superficial, y a modo de introducción a lo que más adelante se revisará con mayor atención y sustento etnográfico, se puede decir que, por un lado, se ha gestado en la escuela Nã hñu una práctica educativa que no busca el desarrollo de la lengua y la cultura originaria, y por el otro, se ha logrado la renuncia cultural expresada en la diglosia por parte de las comunidades, como efecto de la legitimación del conocimiento dominante y las acciones de asimilación aceptadas por estos Otros.

La práctica educativa, dentro de la escuela comunitaria, y las decisiones de los Nã hñu al renunciar a su originalidad lingüística y cultural, tienen distintos niveles de explicación. Las muestras estadísticas de variación poblaciones, las acciones de la política educativa y sus consecuencias, y las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula son, todos ellos, los recursos

con los que se puede argumentar que, a casi veinte años de política educativa para los Nã hñu, el logro de la pertinencia⁶² se muestra muy reducido.

¿Qué se ha hecho en ésta últimas décadas por la pertinencia educativa?, para que los pueblos indígenas, como los Nã hñu, reciban una educación adecuada a sus características, el fomento de sus particularidades y el respeto de la diversidad, realmente poco. La mayoría de las acciones de la política, al menos en el subsistema de educación indígena,⁶³ han sido instrumentadas a favor de la calidad⁶⁴ y, en menor medida, por la pertinencia.

Algunas acciones cristalizadas en programas por la pertinencia de la educación indígena, han sido el Programa Asesor Técnico Pedagógico (ATP), la elaboración de libros de texto en lengua indígena y de educación intercultural bilingüe, la formación continua del magisterio sobre el enfoque de la educación intercultural bilingüe (llevada a cabo por la DGEI y la CGEIB), y, recientemente, la transformación curricular en donde se inserta la lengua originaria y la certificación de competencias lingüísticas que está echando a andar la Reforma Integral de la Educación Indígena.

Todos estos programas, han hecho del subsistema de educación indígena un espacio en constante dinámica, diferente, en muchos sentidos, a lo que era la educación indígena antes de la modernización. Sería injusto dejar de anotar el logro cuantitativo⁶⁵ de la modernización, por la calidad y la pertinencia del subsistema de educación indígena. Sin embargo, éste logro cuantitativo está más asociado a la calidad, que a la pertinencia.

⁶² Un rastro de la pertinencia de la educación indígena se encuentra en documentos determinantes de las políticas, como lo son: el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas 1999, el Decreto de creación de la CGEIB 2001, el Plan Nacional de Educación 2001-2006, Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Reforma Integral de la Educación Básica Indígena 2009.

⁶³ Se entiende como subsistema de educación indígena a la educación inicial, preescolar y primaria indígena, y las instancias de formación del magisterio para la educación en el contexto indígena.

⁶⁴ El subsistema de educación indígena ha sido sujeta acciones de la política por la calidad, en la que coincide con el resto del sistema de educación básica, estas son: Carrera Magisterial (CM), Escuelas de Calidad (PEC), Enciclomedia, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y, recientemente, el Programa de Coordinación Interinstitucional para la Calidad de la Educación Indígena (PROCICEI).

⁶⁵ Respecto al logro cuantitativo, se puede mencionar que para el ciclo escolar 2007-2008, según la DGEI (2008), el subsistema de educación indígena atendió a un total de 1,283, 049 alumnos (4% niños y 51% niñas) y alumnas, distribuidos en educación inicial, preescolar y primaria. El servicio fue prestado por 57,714 docentes y directivos, en 21, 605 centros escolares, en 24 entidades (Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Coahuila, Puebla, San Luis Potosí e Hidalgo contienen el 76.75% del subsistema).

Cabe destacar que los indicadores que muestra la DGEI sobre deserción, reprobación y eficiencia terminal, aunque tienen una presencia negativa respecto a los indicadores nacionales, éstos aparentan dirigirse a la reducción de la brecha entre los resultados del subsistema y los del sistema educativo nacional.

En un nivel cualitativo, la pertinencia ha contribuido a que, al menos de manera formal, se integre al trabajo escolar y las prácticas educativas el tema de la lengua y la cultura originaria, el subsistema de educación indígena se ha adjudicado estos dos elementos como parte de su identidad institucional, y los ha integrado a su tarea por la calidad y la pertinencia. Actualmente, el subsistema se está integrando a un proceso que lleva la intención de hacer más sistematizada la enseñanza de la lengua originaria y una reconsideración de la cultura indígena como parte del currículum (*Parámetros curriculares de la lengua indígena*).

Sin embargo, y hay que hacer énfasis en que el diseño de la política puede ser una y la implementación suele ser otra, pues su implementación encuentra en la dinámica de las particularidades contextuales educativas, diferentes lógicas y acotamientos. Por ello, vale la pena ahondar sobre la implementación de la política en un escenario específico, como lo es el Valle del Mezquital, para ofrecer un argumento que atienda a la pregunta sobre ¿cuáles son los efectos que tiene la política para la pertinencia, en las prácticas educativas?

Para aterrizar una respuesta a la última pregunta que se formuló, hay que ir acercándose al contexto de las dos escuelas en las que se ha hecho trabajo de campo, alrededor de la investigación de tesis: las escuelas primarias indígenas “Ignacio Manuel Altamirano” y “Miguel Hidalgo”.

Para estas escuelas, la modernización, posterior a la castellanización, ha tenido un efecto en las prácticas educativas. Se trata de escenarios en los que se instrumentan las actividades, de acuerdo a lo que la política define; la búsqueda de la calidad y la pertinencia. Aunque la pertinencia sea una iniciativa que parece anclarse más en el discurso de la política que en el de las prácticas educativas y las cotidianidades del aula Ñä hñu.

El Valle del Mezquital, tiene un subsistema educativo indígena, repleto de falacias, donde lo indígena tiene muy poca cabida en las escuelas de los Ñä hñu. Esta es, quizás, la mayor contradicción que ha provocado la política educativa, y su interés por la pertinencia a favor de la lengua y la cultura originaria en las escuelas. Pues ésta encuentra al momento de su operación, un conjunto de situaciones adversas que la vulneran y conducen a la reproducción de una falacia, donde la escuela indígena, no es ni bilingüe ni intercultural y, más aún, favorece el proceso diglósico de abandono de lo originario por parte de los niños y niñas Ñä hñu.

Como consecuencia de la política, a estas escuelas ha llegado la labor de un ATP, los libros de texto en lengua indígena y de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, estos recursos

para la pertinencia, que buscan promover el uso y desarrollo de la lengua y la cultura originaria, no han tenido los efectos esperados.

Las aulas están siendo ocupadas, en la lógica de un fuerte cambio generacional del magisterio indígena de Hidalgo, de docentes que no están cumpliendo con los requerimientos de formación pertinente. Y pese a ser, muchas de las veces, hijos de docentes indígenas, estos nuevos profesores y profesoras tienden a no ser hablantes del Hñä hñu, no son bilingües.

Este aspecto, agrega un carácter bastante contundente a las prácticas educativas. Por un lado, los recursos didácticos para la enseñanza de la lengua y el uso de la misma como medio de comunicación, no aparece en el currículum formal, ni forman parte de las prácticas en el aula. Hay un proceso no sistematizado de la enseñanza de la lengua originaria y un relajamiento en el requerimiento de resultados sobre ello, por parte de las instancias administrativas.

Existen maestros que conociendo la lengua originaria, no la enseñan ni se comunican en ella. Pues resulta más productivo, enseñar los contenidos oficiales “importantes” para las evaluaciones que le otorgan un beneficio material y de prestigio como CM y ENLACE.⁶⁶ Cuando éstos no hablan la lengua, el uso de los materiales didácticos en lengua indígena y educación intercultural resulta aún menor. Si éstos materiales no suelen ser usados, por los cada vez menos docentes que aún conocen la lengua, menos aún son usados por los docentes que la desconocen.

Por otro lado, el programa ATP, se manifiesta en la práctica con una debilidad estructural, que origina la resistencia de los docentes asesorados para la modificación de sus prácticas. Ante las “sugerencias” por la mejora de los procesos de enseñanza de todos los contenidos (español, matemáticas, conocimiento del medio, geografía, historia, ciencias naturales, formación cívica y ética, educación artística, educación física y lengua Hñä hñu),⁶⁷ los docentes se resisten, no sienten una obligación pedagógica y moral por cambiar su actitud y aptitud.

Estos aspectos, conforman un proceso de naturalización de la deslegitimación de lo originario. En las prácticas educativas, la cultura originaria resulta en una suerte de referente para la enseñanza de los contenidos formales del currículum. Pero no es, en sentido alguno, reconocida como elemento importante a desarrollar. Más allá de ello, la cultura; el producto de

⁶⁶ Ninguna de estas evaluaciones para docentes y alumnos, contiene argumento alguno para la valoración de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria.

⁶⁷ Estas asignaturas corresponden al Plan y Programa de Estudios 1993. Por su parte el Plan de Estudios 2009 de educación primaria tiene las siguientes asignaturas: español, asignatura estatal (lengua adicional), matemáticas, exploración del medio natural y social, ciencias naturales, geografía, historia, educación física, educación artística y formación cívica y ética.

las relaciones sociales, de la interacción indígena en las cotidianidades del hogar y la comunidad, son colocadas como anécdotas. La cultura originaria, incluida la lengua, es colocada como conocimiento común y naturalmente deslegitimado.

En las prácticas educativas el conocimiento médico originario constituye un conjunto de “remedios caseros”, la organización comunitaria con base en la asamblea y la faena, es parte de la vida común y corriente; el conocimiento en la producción de alimentos del campo, produce la “comida típica”. Por todo ello, resulta fácil inferir que para el currículum, el *todo cultural originario*, es causa y efecto de lo no legítimo, de lo sin razón.

Así, las prácticas educativas de las escuelas indígenas Ñä hñu, resultan en una falacia, donde la búsqueda de la pertinencia no es tal. La escuela ni es bilingüe, pues no hay un diálogo entre los códigos del Hñä hñu y el español, ni es intercultural, pues no hay un uso y reconocimiento sobre la validez de la cultura Hñä hñu como parte de un currículum que busque el diálogo de y en la diversidad cultural.

Más allá de ello, la escuela indígena Ñä hñu, cristaliza el efecto de las políticas educativas de la pertinencia como falacia: de la expresión de una imposición lingüística y cultural que busca el cierre de la transición hacia la asimilación lingüística y cultural de los Ñä hñu a lo dominante. Y hace patente las enormes carencias y desinterés de los docentes por la enseñanza de y en la lengua originaria, así como el descrédito cultural de lo originario que permea tales prácticas.

Además, para una parte de la comunidad y los padres de familia Ñä hñu, la escuela pierde, si es que alguna vez lo tuvo, un significado como espacio en el que vertieran esperanzas por la reproducción de la lengua originaria. Para algunos padres de familia Ñä hñu, la escuela no es el lugar para aprender algo que no les será “útil” a sus hijos, sino para aprender lo que les será útil fuera de su comunidad, al migrar, al trabajar fuera.

Para un amplio sector de los Ñä hñu, la reproducción de la lengua dominante, como el español, y la emergente como el inglés, resulta más atractivo que la lengua originaria. En el seno de las cotidianidades comunitarias y familiares, ocurre un proceso de diglosia, en el que se confina a lo privado a la lengua originaria, y a lo público, dentro y fuera de la comunidad, el uso de la lengua dominante. Pero a veces los hogares ya no son espacios de comunicación en Hñä hñu, sino de Hñä hñu para los adultos y de español o inglés para los jóvenes y niños.

Se puede decir que los Ñä hñu han pasado, en buena medida favorecido por el sistema educativo y la política educativa que le gesta, por un proceso de legitimación de la lengua y la

cultura dominante. Aceptando la deslegitimación de lo propio, para parecerse al otro dominante. Al fin y al cabo, quieren dejar de ser sí (dominados), para parecerse al otro (dominante).

Este es el efecto que ha tenido, de manera importante, el proceso de una política educativa que ha transitado como mecanismo de deslegitimación de la lengua y la cultura dominantes. En detrimento de la lengua y la cultura Otra, como la de los Ñä hñu.

La renuncia a la lengua y la cultura originaria, es un fenómeno en efervescencia y crecimiento en el contexto Ñä hñu, manifestada en un tránsito generacional, en el que a medida que la generación es más joven, ésta es la menos hablante. Tal vez faltaría, de no hacerse algo, solo una generación más, para que los Ñä hñu del Valle del Mezquital, abandonen casi totalmente su originalidad, asimilándose, incorporándose a la lengua y la cultura dominantes.

Sin embargo, vale la pena profundizar más en la confrontación entre lo originario y lo oficial. En tal confrontación, ¿qué de la cultura originaria se ha desplazado a favor de la cultura dominante?, pero sobre todo ¿cómo ha sucedido esto? Estas preguntas son parte de lo que en el siguiente apartado se revisará.

2.3. La lengua y la cultura originaria, para la escuela y de la comunidad Ñä hñu.

*... Ñahñu, aquí la dignidad que es vernos ser vistos
siendo el color que somos, del color de la tierra...*

**Subcomandante Insurgente Marcos, 11 de marzo de
2001 (EZLN, 2001: 245).**

¿Qué es la lengua y la cultura Hñä hñu?, ¿cómo es abordada la lengua y la cultura por la escuela?, ¿cómo se confecciona, enseña y aprende lo originario en la comunidad? Son preguntas que bien valen la pena responder, después de haber discutido contantemente, las características profundas (teóricas y conceptuales del primer capítulo, e históricas y contextuales, de este segundo capítulo) de la imposición cultural que llega al contexto escolar Ñä hñu.

Para iniciar, hay que partir del hecho de que en el desarrollo histórico de las comunidades Ñä hñu y su contacto con el Estado a partir de políticas públicas, como la educativa, mucho simbolismo se ha puesto en juego en esta dinámica. En la medida que condiciones simbólicas, culturales, lingüísticas y de identidad Ñä hñu, han sido trastocadas por un currículum no pertinente e impuesto, han gestado el desplazamiento y la deslegitimación de lo originario. Ello es lo que se abordará en éste último momento del segundo capítulo.

Las escuelas primarias que se formaron en las comunidades Ñä hñu, fueron configuradas a partir de una política pública, que no pensaba en la originalidad comunitaria, sino como

obstáculo. Desde un principio fueron escuelas para cambiar la comunidad desde intereses exógenos, no para el desarrollo endógeno.⁶⁸

El currículum de las escuelas primarias indígenas ha estado históricamente determinado por principios lingüísticos y culturales universales, que hicieron posible una sola educación para toda la sociedad, sustentada en una única lengua y cultura. No es gratuito que a la par del proceso de redimensionalización del Estado; cuyos signos se muestran en la descentralización educativa, el surgimiento oficial del subsistema de educación indígena en la región, la desaparición del PIVM, el surgimiento del programa *solidaridad* y la apertura comercial, se haya originado un cambio en las condiciones materiales y simbólicas de las escuelas en el seno de las comunidades Ñä hñu.

Todos los anteriores sucesos, han dado pié a las formas en las que actualmente se educa y aprende en el seno de las comunidades Ñä hñu. Hoy en día existe un servicio casi universal, pero, al interior de las cotidianidades escolares como las de las primarias de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, se han dejado notar varios sucesos como consecuencia del tránsito de los últimos treinta años de escolarización comunitaria indígena.

En las últimas tres décadas, las realidades materiales de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, han sido transformadas radicalmente, a un ritmo muy acelerado. Actualmente estas comunidades Ñä hñu, cuentan con servicios públicos (agua, electricidad, carreras, programas sociales), producto, en buena medida, de las políticas y, sobre todo, de la acción colectiva con base en la faena, el trabajo y la organización comunitaria.

Cabe también mencionar, que la macro política económica, ha tenido un efecto en las cotidianidades Ñä hñu. La migración, favorecida por la crisis económica, de las tres últimas décadas en México, ha tenido un efecto en la composición de la demografía comunitaria, su

⁶⁸ Sobre la intención de la escuela en las comunidades indígenas, vale la pena rescatar la experiencia mixteca y aymara:

En el plano de los contenidos, la educación que se imparte en las escuelas que funcionan en las comunidades indígenas o rurales del Estado es la misma. No existe ninguna diferencia salvo excepciones, cuando algún maestro bilingüe por su propia iniciativa impulsa la educación de los programas, incorporando algunos contenidos culturales de sus pueblos o regiones. Pero estas constituyen actividades que están al margen de lo que marca oficialmente el plan y programas de estudio de la educación básica (Julián, 2002: 39).

Pero la educación moderna lejos de fortalecer la vivencia andina la minimiza y manifiesta a los niños que las costumbres que practican son típicas de gente atrasada y subdesarrollada, lo que hace que los niños se muestren renuentes a manifestar libremente sus modos de crianza (Espillico, Apaza, Apaza & Ponce, 2003:50).

organización, su economía interna y regional (familiar y colectiva), y, sobre todo, en los procesos culturales originarios y de identidad étnica.

En esta dinámica de cambio, el currículum de la escuela primaria indígena Ñä hñu se ha modificado en lo formal y lo oculto. La modernización educativa trajo una paradoja importante, asociada a la idea de la calidad y la pertinencia; hacer mejor y adecuada a la escuela, pero actuando solo para la calidad y no para la pertinencia.

En los últimos treinta años, como causa y efecto de la dinámica general comunitaria, las escuelas primarias indígenas de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico”, han alimentado a las generaciones Ñä hñu de contenidos culturales, valores, significados y prácticas acordes con la retórica educativa y curricular del Estado mexicano.

Éstas han implementado un currículum, que buscando la calidad, no han logrado la pertinencia educativa, es decir, han hecho eficientes y evaluables los aprendizajes, pero se han olvidado de ser pertinentes. Ello ha nutrido las subjetividades de los miembros escolarizados de las comunidades, con una cultura-contracultural; de un conocimiento que deslegitima el conocimiento originario, en ello radica la no pertinencia.

Al educar para no ser indígena, como parte de un proyecto educativo no pertinente e impositivo, la escuela ha favorecido, junto al ritmo económico, político, demográfico y social de las comunidades Ñä hñu, un proceso de abandono de la lengua y la cultura originaria,⁶⁹ de aquel acervo que los vincula con la trayectoria histórica del pueblo al que pertenecen.

⁶⁹ Pese a haberlo dejado entre líneas en la discusión que se ha llevado a cabo hasta este momento, conviene anotar algunos acotamientos sobre la idea de la lengua y la cultura originaria.

Ésta refiere al acervo que repiten, innovan y reproducen los pueblos originarios. Es decir, el conjunto de elementos lingüísticos y culturales que fueron construidos por los pueblos cuyo origen se encuentra en un momento previo a la colonización del territorio que actualmente se considera nacional. A la lengua y las relaciones sociales que otorgan una cualidad de originalidad frente a estructuras que han sido impuestas bajo intensiones de dominación subjetiva y material.

La lengua y la cultura originaria tienen que ver con aquellos elementos que proporcionan un margen de acción para la construcción de la identidad étnica. Éstos más allá de constituir un acervo esencialista representan construcciones socialmente elaboradas, bajo dinámicas de autonomía cultural cristalizadas en las representaciones sociales y cosmogónicas que enriquecen y apoyan la reproducción social de la memoria colectiva, la reivindicación de un territorio ancestral, de un lenguaje intragrupal, una estructura de parentesco y pertenencia grupal y un complejo religioso ritual (Giménez, 2002, 50), con el que se organiza la vida y las relaciones del grupo étnico.

La lengua y la cultura originaria, representan un acotamiento de aquello que reproducen los pueblos originarios, pero que no pertenece a la lengua y la cultura moderna que se ha impuesto para el control material e ideológico de los pueblos indígenas. Es el acervo que no ha sido impuesto sino que ha sido construido en la interacción social libre e históricamente determinada por los propios pueblos indígenas.

Cada vez más, la lengua y la cultura Ñä hñu, constituyen procesos aislados, hechos del pasado, un acervo de pocos y ancianos. En este hecho radica de forma importante, el efecto histórico de un proyecto educativo diseñado e impuesto desde fuera de las comunidades, pensado para el desarrollo local sujeto a variables exógenas, más que al real desarrollo endógeno, que contribuya al desarrollo regional y nacional.

Esta educación ha desprestigiado el conocimiento originario, la lengua y la cosmovisión Hñä hñu. Ha hecho de lado a la lengua y la cultura, apoyando las decisiones de los Ñä hñu por reservar su originalidad al espacio privado, por imitar al dominante. ¿Qué significa esto?, pues una transformación del *estar* y *ser* indígena para *estar* y *ser* otro, reproduciendo la dominación, dejando de *estar* y *ser* sí mismo para *estar* fuera y *ser* otro que no es uno mismo. Con ello se renuncia a la originalidad, al conocimiento de la naturaleza, del entorno ecológico, y al significado que históricamente se fue construyendo, para explicar el papel del *estar* y *ser* Ñä hñu en la tierra. Se abandona, lo que Luis Pérez Lugo (2007) llama la “tridimensionalidad cósmica otomí”.

En la renuncia de lo originario, favorecida por el desprestigio gestado, en parte, la escuela comunitaria representante del Estado, el Ñä hñu ha admitido la superioridad del conocimiento eurocéntrico y la inferioridad del conocimiento Hñä hñu. Cuya base se encuentra, no en la comprobación racional, sino en una visión del universo, la tierra y la vida humana, como partes tridimensionales del *estar* y *ser* Ñä hñu (Pérez, 2007).

Al asumir la visión o cosmovisión occidental, el Ñä hñu deja de lado la visión tridimensional de la existencia. Visión del rayo, el trueno y el sol como sustancias del universo; la visión de la tierra como piel o superficie de lo que es frontera viva, superficie e interior del mundo y del cuerpo humano, y la visión de la vida como *existir: estar y ser*.⁷⁰

⁷⁰ Pérez Lugo (2007), a partir del análisis sobre el lenguaje y las prácticas de algunos pueblos otomíes, explica que, desde la cosmovisión otomí, el mundo es un cuerpo y su piel es la superficie. En ella surge la vida, su piel es la parte fértil en la que crece la vida, y de la cual se alimenta la gente. El mundo tiene diferentes niveles, uno alto en los cerros, uno medio en la superficie y uno bajo, o debajo de la tierra, donde está la energía que da la vida. Pero aún, entre la tierra y el cielo, están las nubes que comunican a los dos.

Sobre la tierra se encuentra la gente. El papá, la mamá y los hijos, que viven en y de la tierra. Cultivan la tierra, abren la femineidad de la blanda tierra, y rompen la masculinidad de la piedra dura, cultivan y viven de la energía vital de la piel de la tierra. Construyen sobre la tierra su casa, y se reconcilian con la tierra si ésta causó un malestar. La cura consiste en reconciliarse con la tierra, en curar su cuerpo y su casa.

La degeneración y la podredumbre, es el eje de transformación de la naturaleza, y por tanto del tiempo natural. Todo tiende a podrirse, a morir, la vitalidad del mundo se deteriora, pero se regenera a partir de su podredumbre. Al renovarse, lo podrido genera vida, y se renueva, pero también tiende un puente con lo que ya fue y con lo que será. Cuando muere el hombre entra en contacto con los que lo antecedieron, y aporta a los que vienen. Lo mismo pasa con la naturaleza, la plantas y los animales, el agua y la tierra.

Las implicaciones simbólicas que trae consigo el abandono de lo originario son la incorporación y renuncia. Incorporación al aceptar el conocimiento y el razonamiento eurocéntrico, encontrando un resquicio para ser aceptado e incorporado en lo “normal” del pensamiento dominante, pero también, renuncia a su originalidad, dejando de *estar* y *ser* sí mismo para *estar* y *ser* otro.

Si bien es cierto que la identidad de los agentes sociales tiende a cambiar, un cambio a partir de la renuncia no tiene como principio una racionalidad y decisión personal o colectiva, ni tampoco es el efecto de condiciones extra sociales o naturales, sino más allá de ello, constituye una consecuencia de la intención de unos, que orillan al Otro desde afuera de sí, para decidir sin decidir totalmente sobre sí, no por sí mismo.

La renuncia tiene implicaciones sociales, políticas y económicas. La cosmovisión eurocéntrica, implica un razonamiento que determina el ser individual ante la colectividad. Ello va cambiando los juicios y valores sobre la colectividad originaria, debilitando los lazos de cooperación y pertenencia al conjunto, pero también, se fomenta un individualismo que fragmenta los órganos de decisión sobre la vida pública, la economía y el trabajo común.

Aún más, la consecuencia más dramática, por su nivel de naturalización y enajenación, es la que se da en el orden de la identidad. Al abandonarse la lengua originaria, y las formas de las relaciones socioculturales que otorgan originalidad a los procesos de identidad, tanto de los individuos como de los colectivos comunitarios, la producción de las identidades se torna en un proceso de parecerse a otro que no es uno mismo. Se hace una identidad, no para sí, sino para parecerse a otro, y lo más grave, en la dinámica de la dominación.

Ser, existir, tiene que ver con el tiempo en el que la podredumbre lo alcanza a uno, con el tiempo que transcurre en los espacios del *ser* Ñä hñu, en el tiempo en el que se *es* trabajando, o colaborando – *fats'í* –, en la casa y la comunidad. Para el Ñä hñu *estar* es más importante que el *ser*.

Como la tierra, el mundo se antropomorfiza. Entre el universo y la tierra se encuentra la gente, el hombre. Pero entre el hombre y la naturaleza hay una íntima relación y parecido, entre la fertilidad del hombre y la mujer y la fertilidad de la tierra, entre la conducta del hombre y la conducta de los animales. La vida humana, se entiende a partir del tiempo que se vive en la casa, la comunidad y el trabajo. La vida social de los Ñä hñu es tridimensional.

Al igual que el hombre, las plantas, aves y demás animales, tienen una superficie vital. Todo tiene superficie, una casa que lo protege, el mundo tiene a la tierra como superficie, el universo, del cual forma parte el sol, tiene a las nubes como superficie, el cuerpo humano tiene a la piel, las plantas a su piel, los animales sus plumas, escamas y pelos, el hombre y su trinidad familiar, tienen a la casa.

2.3.1. Lo originario, las relaciones sociales y culturales sujetas de la deslegitimación.

En sociedades que no cuentan con escuelas o que tienen poca experiencia con ellas, los niños parecen estar bien habituados al aprendizaje informal. Su proceso de aprendizaje se infunde de una motivación personal y una disposición a tomar iniciativas y responsabilidades basadas en la comprensión implícita del propósito y del valor de la actividad, o del conocimiento que aprenden.

Paradise, 2005: 18.

¿Qué constituye la parte simbólico-cultural que se juega en los procesos de imposición y abandono?, pues un conjunto de elementos culturales, altamente valorables en términos de su importancia para la configuración de la estructura cultural de lo originario, de lo Hñä hñu. De aquello que históricamente ha sido desarrollado, no sin modificaciones e innovaciones, a través de la trayectoria histórica colectiva. De lo que responde más a una dimensión de las relaciones sociales, y menos al conjunto de los aspectos materiales, que configuran la identidad del pueblo Ñä hñu. En específico, se trata de la cultura a la que tienen acceso, atestiguan y en la que participan las nuevas generaciones.

En éste momento se explorará, como producto de la observación etnográfica, aquello cultural que los niños y niñas Ñä hñu aprenden, lo originario, lo Hñä hñu que está relacionado con al menos tres momentos o dimensiones del existir, de *estar* y *ser*: la casa, la comunidad y el trabajo (Pérez, 2007: 141). Estos tres, representan espacios básicos de la configuración cultural étnica, a partir de las relaciones sociales que vinculan íntimamente al entorno, al colectivo y a los Ñä hñu como individuos.

La casa en El Banxú y La Palma, San Juanico.

Cuando un niño o niña Ñä hñu nace, es colocado en el espacio familiar como un miembro más. Descendientes de un linaje antiguo, en cierto sentido, encuentra en el contacto con su entorno primario; la casa, un espacio donde tienen su propio lugar, un lugar en la historia. Envuelto en una cobija y dentro del ayate, atestigua las realidades y dinámicas que gesta su madre. Ésta no suele alejarse mucho de él, ni colocarlo en una cuna, sino traerlo junto a ella durante sus actividades, bien abrigado y alimentado.

La madre de la pequeña o el pequeño Ñä hñu, tiene especial cuidado con su hijo. Se conocen íntimamente el uno a la otra. Se sienten apegados desde el inicio a través del movimiento de sus cuerpos, cuando la madre le carga sobre la espalda, sujetando el ayate con el mecapal en el hombro, el pequeño envuelto es recargado en la espalda de su madre. Ésta solo se desprende de él cuando duerme o, debido a sus tareas, lo deja dentro del ayate colgando en el muro o en el techo, donde lo mece constantemente.

En la casa, en la medida en que va creciendo el niño o niña Ñã hñu, va participando, aprendiendo a ser parte de la familia, de ese primer espacio de formación de su personalidad.

La transmisión y adquisición de saberes es un proceso de formación del ser humano desde el momento que nace hasta su muerte. Durante este tiempo se establecen ciertas etapas de la vida para ir aprendiendo y construyendo diversos conocimientos, tanto a través de vivencias personales como por las transmitidas por padres y abuelos, articulándose con las formas de vida comunitaria sin desligarse de la naturaleza que les da sustento. Algunos designan a este proceso “endoculturación” o “enculturación” y se refiere a una forma específica de adquirir desde el interior de la comunidad conocimientos transmitidos de generación a generación (Julián, 2002: 95).

Los padres Ñã hñu, reconocen, en la medida de su desarrollo, cualidades participativas en los niños y niñas. Cuando éstos construyen su casa, los Ñã hñu suelen dejar un espacio de tierra al descubierto en el piso, o al menos un espacio que sea fácil de descubrir. A este espacio se pide permiso de habitar la casa y perdón (a través de un niño) si la persona llega a enfermar cuando recién la habita.

Los actores del entorno familiar, representan al primer colectivo que educa y en el que se educa el pequeño Ñã hñu. El padre y la madre aconsejan, son ejemplo y modelo de acción para sus hijos. Cuando la madre tiene que migrar, los niños se quedan bajo la responsabilidad de sus abuelos o familiares, ello tiene un efecto en su conducta.

Paralelo al crecimiento los niños van adquiriendo distintos conocimientos de su mundo en la lengua materna, y entre los que intervienen en éste proceso están sus padres, abuelos y familiares cercanos. Comenzarán a conocer las nociones culturales existentes, la relación con la naturaleza, las distintas cercanías que se organizan alrededor de ella, la cabal distinción entre uno y otro fenómeno que presagian acontecimientos cotidianos y la cosmovisión de su pueblo. Mientras van creciendo al lado de sus padres y abuelos, no solamente se van responsabilizando de lo que van a realizar cotidianamente, sino que van adquiriendo una serie de conocimientos... la adquisición de esos conocimientos es sistemática y tiene una aplicación inmediata (Julián, 2002. 113).

Los abuelos, o personas mayores, son reconocidos por los niños y la comunidad como personas que merecen cuidados y respeto. Ellos narran, bajo un mezquite bebiendo *sei*, en el

descanso de la jornada o por la mañana alrededor del fogón cuando toma café,⁷¹ las historias viejas, de cuando casi nadie hablaba español, de cuando ellos siendo niños vestían de manta y lana, de cuando ellos iban a la escuela y les pegaban por hablar Hñä hñu, de lo difícil que era antes, aunque lo sigue siendo, comer todos los días, de cuando sus propios papás, o *los anteriores*, iban a vender pulque a Orizabita, o madera y jarcerías a Ixmiquilpan, y de cómo allí tenían que pagar para entrar a los barrios del centro.

Memoria comunitaria viva, éstos cuentan cuando no había camino, ni iglesia, ni *luz* en la comunidad, de cuando el río no estaba entubado, de cuando las mujeres tenían que caminar horas con un cántaro para acarrear agua, de cuando empezó la comunidad y las pocas casas estaban mucho más dispersas que hoy, de cuando migraban a México a trabajar como albañiles, de cómo participaron en construir la carretera México-Querétaro, de cuando tuvieron que ir a Texas o la Florida a trabajar, etc.

Los abuelos y abuelas, titulares de las casas cuando no están los padres, enseñan y reproducen los usos originarios, coordinan los actos sagrados religiosos, como la enredaflor⁷² y la entrega de flor, o la carrera con antorcha en año nuevo. Los ancianos participan en comisiones comunitarias en nombre de sus hijos cuando éstos son migrantes. Sin embargo, estos sabios y ancianos Ñä hñu pierden poder de decisión comunitaria cuando son jubilados de la asamblea a determinada edad y dejan de participar, tanto en las decisiones como en la cooperación a la comunidad con dinero y trabajo.

En su casa el pequeño Ñä hñu es sujeto de cuidados en un nivel material y simbólico (o cosmogónico), pues se le protege del clima, ya que no suelen ser expuestos a la intemperie hasta varios meses después de nacidos, pero también reciben cuidados para que su energía no sea arrebatada, para que lo sobrenatural (una luz o una bruja) no les quite la vida.

⁷¹ En las casas de los Ñä hñu, el día inicia frente al fuego. Aún contando con estufa de gas, suele haber un fogón, al cual se acercan o tienen como centro de reunión. Este aparecer en la cocina o el lugar donde se hacen las tortillas, representa, un elemento cultural con un amplio significado cosmogónico, el fuego es el calor y la energía viva, y el humo es la recreación de las nubes que comunican al cielo y a la tierra.

...La lumbre (tsibi) es lo que arde lo que quema. Y el bospí, es aquello que mantiene el fuego... el fuego del hogar es el símbolo más prominente de la actividad ritual: centro de fusión espacio temporal, es al mismo tiempo el que las introduce al mundo de las tinieblas y los retorna posteriormente a la realidad cotidiana. En la mayoría de los nacimientos el recién nacido es puesto bajo la protección del fuego del hogar, su calor y luminosidad lo emparentan con su linaje (Pérez, 2007: 36).

⁷² En la elaboración de la enredaflor (tiras de romero sujetadas con ixtle y flores insertadas, para decorar la iglesia, sus imágenes, cruces y bustos), se colocan, sujetas a veladoras encendidas sobre un petate, un manojo de romero y flores, sujetas con fibra de maguey. La veladora encendida, representa la presencia de Dios, que se manifiesta en luz, calor y energía vital (Pérez, 2007: 30).

Para ello, se les bautiza pronto, los llevan a la iglesia para que el padre diga sus nombres en la pila. Es curioso que los nombres de pila de los niños Ñä hñu, sean la gran mayoría en castellano o, como algunos casos, en inglés, pero heredan de sus padres apellidos en español (Baltasar, Pérez, Hernández, Isidoro, Martínez, Ramos, Urbano, Gaspar, Toribio, Cruz, Mendoza, González) o en Hñä hñu (Tacthó). Algunos de estos refieren a elementos ecológicos contextuales (Manzana, Zapote, Palma, Peña, Yeso). Los nombres y apellidos, vinculan históricamente a los niños, ligándolos entre sí, al interior de la comunidad, pero también, a la trayectoria histórica de mestizaje y asimilación.

Llegado el momento, cuando sus cuerpos son más fuertes, los niños y niñas Ñä hñu suelen contribuir con trabajo en la casa y fuera de ella, trabajando también se educan. Cuando llega la temporada de frutas, suelen ayudar a sus padres a venderlas en el mercado del *centro*.⁷³ En la casa, apoyan en el pastoreo de los borregos. En “La Palma, San Juanico”, algunos ayudan en la talla de lechuguilla, y contribuyen en la elaboración de jarcería que se vende en el *centro* o se comercializa en cooperativas.

Desde chicos, los pequeños Ñä hñu participan en las labores. Parten de una interacción a manera de juego, para poco a poco ir asumiendo tareas para cumplir con el trabajo de la casa. Pero éste tipo de actividades tiene claramente una distinción de género. Las niñas suelen apoyar haciendo tortillas, junto a su mamá, abuelita u otra familiar, sirviendo en la mesa a sus papás, hermanos o invitados a comer. Ellas también van a pastorear, pues éste suele ser trabajo de mujeres. Al trabajo en el corral, pueden asistir los niños, ellos alimentan y dan de beber a sus animales: pollos, conejos, borregos, chivos, burros o reces.

También, cuando son más grandes, se les envía a cumplir con la faena de sus papás, aunque también, pueden realizar éste trabajo a nombre de algún ciudadano o vecino, recibiendo una paga por su trabajo. Pero el trabajo de los niños, lo deciden los padres de familia, preocupados regularmente, de no trasgredir los horarios de la escuela.⁷⁴ Los niños, paulatinamente,

⁷³ Los Ñä hñu, cuando dicen *ir al centro*, le llama *ma ga ntai*, esta palabra significa centro, mercado y comprar.

⁷⁴ Sobre la forma en la que participan los niños en los contextos indígenas, y cómo el trabajo va educando a los niños y niñas indígenas, es interesante el trabajo que desarrolla Juan Julián Caballero (2002: 118):

Los padres que aún ejercen su autoridad hacia sus hijos que acuden a la escuela, logran establecer algún tipo de horario para que contribuyan a ayudar con los quehaceres del hogar. Antes de ir a la escuela generalmente los varones tienen que acudir a buscar leña en el bosque, pastar los animales para el trabajo agrícola, ir a aterrar la milpa que está cerca de donde viven o realizar otras actividades. Las mujeres, por su parte, deben moler, ir a traer agua o preparar alguna comida. En otras palabras, por obligación tienen que hacer algo para tener derecho a consumir lo que hay en la cocina, aunque sean tortillas.

aprenden con el trabajo a ser integrantes de la familia y de la comunidad, pero también a interactuar con el entorno.

Los pequeños Ñä hñu, aprenden lo material y lo simbólico de las actividades al interior de su casa. Uno de los elementos que más patentes se hace, en éste educar: enseñar y aprender en la casa, es la presencia o reproducción de la lengua originaria. Pues desde temprano, el niño tiene contacto con ella, con la forma en cómo y para qué se usa.

Como ha explicado Halliday, “la lengua es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente; es de esperar que las estructuras lingüísticas se puedan entender en términos funcionales; pero a fin de entenderlas de ese modo, debemos proceder desde el exterior hacia el interior, interpretando el lenguaje por referencia a su lugar en el proceso social (Paoli, 2003: 34).

El niño y la niña Ñä hñu, encuentran en el seno de su casa, el primer espacio de educación, de aprendizaje sobre cómo *estar* y *ser* miembro de su hogar. De esta forma tiende un lazo con sus congéneres, pero también con sus orígenes, a través del aprendizaje de sus deberes y del contacto con la lengua originaria.

Comunidad, educadora del niño Ñä hñu.

Otro espacio de formación de y en lo Hñä hñu, es la comunidad. En ella, el pequeño y la pequeña van, desde el momento en que aprenden a caminar, explorando y aprendiendo la comunidad. Poco a poco, entrelazan su espacio familiar y la comunidad, van perteneciendo, se van haciendo seres heterogéneos, donde la comunidad anida en ellos (Grimaldo, 2003: 18).

La comunidad es el ámbito natural de encuentro e interacción entre las familias. En el campo de la educación es el horizonte que le permite al niño ir más allá de su familia y, no obstante, ubicarse siempre en terreno conocido. La familia es el ámbito para la socialización del bebé. El niño ya requiere de otra dimensión en la que halla compañeros de su edad y otras familias que se identifican y se diferencian de la suya. La comunidad es como su casa grande; de hecho desde los tres o cuatro años de edad mientras están despiertos los niños viven tanto en ella como en su familia. Amplían sus horizontes al habitar más allá de su casa. Las niñas también, aunque su movilidad es mucho más restringida (Paoli, 2003: 25).

Paulatinamente, el niño o niña Ñã hñu, va interactuando con el espacio comunitario. Éste se le presenta como cúmulo de acervo material y simbólico, a partir del cual se integra, primero siendo testigo y después participando.

A temprana edad, todo niño, sea mujer u hombre, comienza a realizar responsablemente actividades dentro y fuera del hogar, desde entonces es observado, por los familiares primero y posteriormente por la gente de la comunidad. Es ésta la que finalmente va a moldear su comportamiento... (Julián, 2002: 113).

En el espacio comunitario encuentra, como resultado de la tradición y la elaboración originaria previa a él, elementos que describen el entendimiento que sus ancestros han tenido sobre el espacio, y cómo sus familiares y vecinos interactúan con la tierra y los elementos de la ecología comunitaria.

En “El Banxú”, los niños desde temprana edad inician a recorrer las veredas del cerro, cuando van por leña, solos o acompañando por sus papás. Adentro del bosque, se encuentra una vereda, que era el antiguo camino que usaban sus abuelos y ancestros para ir a la cabecera municipal, y comprar o vender sus mercancías. Arriba del cerro, en el paso más alto de esa vereda se encuentra un ocote con las ramas haciendo una cruz. En ella las personas han puesto estampas de santos, moños de colores, flores artificiales y veladoras.⁷⁵

Al tener contacto con éste tipo de lugares en la comunidad, como lo son también los manantiales y cuevas, que suelen adornar con flores los días de fiesta, los pequeños Ñã hñu van aprendiendo que hay lugares sagrados, pasos de camino para pedir por los que andan la vereda, lugares que se deben respetar porque son sustento vital, o sitios propicios para rezar y hablar con Dios.

⁷⁵ Sobre la construcción de lugares sagrados, vale la pena retomar los ejemplos de otros pueblos originarios, como lo son el mixteco y tseltal:

Hasta antes de 1975, la población de Huitepec no contaba con brecha ni medios de transporte para viajar a la ciudad de Oaxaca o a otras comunidades de la región. El traslado se hacía a pié y durante el viaje con frecuencia se veía junto a una piedra o árbol montones de flores, yerbas o piedras a orillas de camino. Allí los viajeros se detenían para limpiar su cansancio con esos objetos que depositaban y los depositaban en esos sitios... al rendir culto a los dueños del monte y del camino, inmediatamente tiende a eliminarse el cansancio. Aquél individuo que no cree en estos ritos es más probable que caiga rendido de cansancio y para recuperarse tarda más de lo debido (Julián, 2002: 118).

Los tseltales normalmente conocen la tierra de su comarca india y las han llenado de marcas rituales, las han recorrido muchas veces y en cada recorrido recuerdan adoraciones al sagrado kuxlejal... se vivencia la naturaleza sagrada de los montes, las cuevas, los veneros y muchas cosas más (Paoli, 2003: 48).

Un elemento de la interacción de los Ñä hñu con el entorno ecológico es, como en el caso de otros pueblos originarios, la facultad de entender a la naturaleza como un ente vivo e interactuante. *Es evidente que el concepto de espacio que se maneja difiere del de otras culturas: aquí se distingue entre el espacio no humanizado y el espacio que lo es* (Julián, 2002: 114).

Desde pequeños, los niños y niñas Ñä hñu, van aprendiendo que, como ente vivo, el mundo merece respeto. El mismo respeto que debe haber entre las personas en sus casas y entre las familias de la comunidad, entre comunidades, entre toda la humanidad. Un ejemplo de ello, lo muestra un pequeño diálogo en el aula, que tuvo la maestra y una niña.

La maestra pregunta - cómo hicieron su germinado – Clara explica y dice – luego lo llevé a echar agua- y la maestra escribe en el pizarrón “se le puso agua y algodón”. Después ella misma pregunta qué más, por qué no se logró. Jacqueline dice – faltó respeto – la maestra pregunta por qué, ella responde – porque no lo cuidamos – la maestra escribe en el pizarrón “modos de cuidado”, y dice – faltó rayos del sol – (04-03-2010, 2º grado, Esc. Miguel Hidalgo).

Este tipo de aprendizajes, se ancla en el lenguaje de los pequeños Ñä hñu, en él se presentan reminiscencias del Hñä hñu, en el que la naturaleza parece tener personalidad. En Hñä hñu, se dice *the rä pa* (que el calor) para iniciar la plática en un día soleado y caluroso, pero también *rä pa*, es el día, calor y día son uno mismo. También, para iniciar la plática muy temprano, o en un día muy frío, se dice *xa rä tse* (está el frío). El frío o el calor, desde la lengua Hñä hñu, son seres interactivos, sujetos que se manifiestan, son compañía, no son entorno separado.⁷⁶

En la cotidianeidad hay signos de la vitalidad *natura*, la experiencia de sus cuerpos es uno de esos signos, pero también, la naturaleza se expresa con más síntomas. Cuando se acumulan las nubes sobre el cielo, los Ñä hñu saben reconocer si lloverá o *se pasará no más*, o si es un nube de frío. Son la temperatura, el viento y la conducta de las aves, los signos del lenguaje de la naturaleza.

En “El Banxú” cuando hay viento, éste entra en el bosque y mueve las hojas de los encinos y ocotes, produciendo un ruido de vaivén, una especie de lenguaje. Cuando se aproxima el mes de octubre, y observan parvadas de aves migratorias que pasan volando o se instalan en el

⁷⁶ Desde la cosmovisión Ñä hñu, el sol, es otra expresión de Dios. Es él energía suprema, el que invita a la acción, al movimiento, el que marca el tiempo, el día – *rä pa* –, el trayecto de Dios en el cielo se refiere al calor – *pa* – y el del Diablo al frío – *tze* – (Pérez, 2007: 53). De ahí que la mayoría de las plantas medicinales, del conocimiento originario, usen al calor como vía de sanación, y se asocie al frío como expresión del malestar. El frío trae la gripa, la tos, el mal aire.

cerro por un rato, los Ñä hñu dicen *ay viene el frio*. Ese es el lenguaje de la naturaleza que enseñan a sus hijos, haciendo explícita su interacción con el entorno vivo.

A partir de este entorno vivo, los animales tienen una fuerte presencia. Éstos contribuyen en la historia local, son parte de historias familiares, de relatos.⁷⁷ Pero también de compañía en la vida. Los caminos que recorren los Ñä hñu muestran los rastros identificables de los diferentes animales del entorno, mismos a los que se les reconoce cualidades como las de las personas, y a las personas se les otorgan cualidades de animales.

Las plantas, en la cotidianeidad Ñä hñu, también tienen personalidad, pues ayudan al hombre a alimentarse o a curarse. Son un *otro* que cura. Como el versátil Maguey, una planta que es lindero, combustible, alimento, bebida, techo y ayate. Plantas y animales, son aprendidos por los niños y niñas Ñä hñu, como seres interactivos, presentes, seres que ayudan o perjudican, pero vivos. Elementos del entorno del que también forman parte ellos mismos.

Aprendiendo el lenguaje de sus padres, saben e identifican las características del espacio comunitario. Aprenden que los cerros tienen nombre y cualidades. Que suelen remitir a un género (macho o hembra) de los cerros (El Banxú, El Cerro Juárez, La Muñeca, La cuesta colorada, etc.). Pero donde el mismo cerro tiene partes con nombres en Hñä hñu y que nominan sus formas, sucesos ocurridos en él o propiedades de animales.⁷⁸

El lenguaje aprendido, con una profunda raíz originaria pese a que la lengua materna para los niños y niñas Ñä hñu de “El Banxú” y “La Palma, San Juanico” sea el español, forma parte de las relaciones de interacción con el colectivo comunitario. En la cotidianeidad aprenden a nombrar a los otros, a sus abuelos como *Xita* o *Cito*, a sus primos o vecinos por los apodos en Hñä hñu, o a responder a sus padres cuando les llaman *t'ixú* (hija) o *t'ú* (hijo).

En su interacción con los elementos de su casa y su comunidad, los pequeños Ñä hñu, van aprendiendo también, que existe una íntima relación entre el hombre, la naturaleza y el universo... *Los niños también van adquiriendo distintos conocimientos sobre el movimiento y la fase de los astros y el significado que tiene para la gente, en función de las actividades por desarrollar y en especial de la agricultura* (Julián, 2002: 114).

⁷⁷ En el lenguaje cotidiano, y en parte debido a la interacción y la cosmovisión de sus entornos áridos, calientes, la fauna tiene un papel importante. Un ejemplo de tal importancia puede ser el caso del zopilote. El zopilote, es un animal que se relaciona con el fuego. Con la sagrada presencia de Dios, que se expresa, además de luz y rayo, como fuego, como calor. Zopilote en Hñä hñu es *rä pada*, que Pérez (2007: 38) traduce como *padre caliente* (*pa: calor, da, Dada: padre*).

⁷⁸ Los cerros son hombres, tiene nombre de hombres o de animales. Los cerros son importantes, porque forman parte de la zona más alta. Los cerros piden agua, a ellos se sube la gente a pedir agua (Pérez, 2007: 76). Los cerros tienen sentimientos (Pérez, 2007: 92), siempre hay que respetarlos.

Aprenden que el trabajo de la gente, las actividades que su gente realiza, tienen que ver no solo con la tradición, o sembrar, sino que está relacionado con un proceso temporal guiado por la relación con la naturaleza y el cosmos.

... No se vivencia un tiempo lineal ni una división de ella en etapas en las cuales unas cancelan a las otras. No es que no exista una circunstancia vivenciada como presente, algo que fue, un pasado, y otro tiempo próximo, pero éstas no se viven como hitos en una progresión lineal y ascendente, sino como los tiempos cíclicos de la naturaleza (Grimaldo, 2003: 20).

La medida del tiempo, que aprenden los niños y niñas Ñä hñu en el entorno comunitario, aparece como la consecuencia cíclica de varios sucesos, con una profunda relación en el calendario agro festivo (semana santa, siembra, día de la cruz, día de las madres, escarda, salida de la escuela primaria, corte de frutas, recolección de insectos, cosechas de la milpa, día de muertos, fiestas patronales, navidad y año nuevo). En éste sentido, el tiempo de vida, tiene que ver con la naturaleza y el trabajo, con cómo se comporta la naturaleza, más allá de la comprensión lineal moderna desapegada del contexto ecológico socio-natural.

En la noción del tiempo, aprendido por lo niños, se inscribe también, la historia propia y la de la localidad. La comunidad hereda, como acervo *común*, como narración cotidiana, como tesoro veraz, la historia de sus padres, abuelos y ancestros, y cómo ellos decidieron fundar la comunidad y la escuela, o del porqué su comunidad tiene ese nombre.⁷⁹

Poco a poco, los niños y niñas Ñä hñu, en la medida que van creciendo e interactuando, adquieren mayor presencia ante la comunidad. Y a su debido tiempo se sujetan a la asamblea comunitaria. Sin embargo, ésta dispone de mecanismos con los cuales realiza acciones cuyo efecto redunda en los niños y niñas. Por un lado, la asamblea a partir de sus representantes y comisionados, participan de lo que sucede en la escuela a la que los niños asisten o tiene la capacidad de organizar eventos para festejar a los niños. Y por otro lado, la asamblea tiene la facultad de castigar, económicamente y con trabajo, a niños y jóvenes ante sus faltas por vandalismo, agresión a otros o a propiedad comunitaria o particular.

⁷⁹ La comunidad de “La Palma, San Juanico” tiene ese nombre porque la mayoría de los fundadores pertenecían a una sola familia que llevaba por apellido “Palma”, y porque al conformar su comunidad, se deslindaron de la cabecera llamada “San Juanico”. La comunidad “El Banxú”, tiene ese nombre porque lo adoptó del cerro en cuyo pie se encuentra la localidad. Éste a su vez tiene ese nombre porque así se llama un árbol (oyamel) que, dice la leyenda, era milagroso y con el cual se hizo la cruz que está en la iglesia de “La Lagunita” (Villamil, 2005; Gutiérrez, 2005).

Un elemento sustancial, desde el punto de vista del investigador, que caracteriza a lo cultural Ñä hñu, es el saludo de mano y la despedida.⁸⁰ A través de la interacción entre los adultos, y de los adultos a los niños, estos van aprendiendo los hábitos del buen comportamiento necesario para la convivencia respetuosa entre las personas.

Con todo lo anterior, los niños van siendo imbuidos en la dinámica comunitaria de lo Hñä hñu, van aprendiendo a estar en sus casa y en su comunidad. Aprenden a interactuar con la gente, en medio de relaciones culturales y sociolingüísticas específicas, elaboradas localmente.

El trabajo, de los niños para el estar y ser Ñä hñu.

El trabajo, representa, en medio del proceso de formación del niño y la niña Ñä hñu, una dimensión básica para comprender cómo éstos aprenden a *estar* y *ser* parte de su familia y comunidad. Éste representa un tercer vértice para identificar las relaciones que tienden los pequeños y pequeñas con la gente, el entorno y el universo cosmogónico, tiene que ver con una interacción comunicativa y participativa en medio de los diversos escenarios del trabajo.⁸¹

⁸⁰ El calor del sol – *pa* –, está asociado al saber – *padi* –, al conocer, como sugiere Pérez (2007: 55), la partícula – *di* – de frente – *de* –, complementa el significado *con la frente caliente, iluminada*. El saber o conocer, ser sabio, es llevar en la frente la luz, el calor. Ser bañado por el sol – *hyadi* – es exponer la cabeza – *ñä* – para bañar – *hi* – la frente – *de* – al sol. Los ancianos cuando se saludan descubren su cabeza, el punto más alto de su cuerpo, el más cercano al sol, e inclinan la frente – *de* – sobre la mano estrechada con el otro, y bañan con su sabiduría a su congénere. Hacen manifiesta la luz del Dios sol en la antesala de su comunicación, en su contacto primario, para poder hablar – *ñä* – con la nariz – *hñu* –.

Al saludar – *zenjua* –, según Pérez (2007: 56), se hace referencia a la estrella – *tso* – y al pié – *ua* – y representa descender de lo alto, bajar con las estrellas, hacer caravana. Romper la distancia entre dos y acercarse con el debido respeto.

⁸¹ Sobre cómo va imbuyéndose el niño a la dinámica del trabajo en la comunidad, su finalidad y proceso, Julián hace una serie de aseveraciones posibles de adaptar al contexto Ñä hñu:

Al hablar de la trasmisión y adquisición de conocimientos por medio del trabajo, éste debe entenderse como un proceso mediante el cual todo individuo adquiere conocimientos, habilidades, destrezas y distintas actividades que definirán su actitud frente a la vida, si son individuos que viven en el medio rural tendrán conocimientos sobre el medio ambiente y los recursos naturales. Dicho conocimiento se relaciona frecuentemente con el trabajo que se realiza o bien con otras actividades orientadas hacia su reproducción personal y comunitaria. Los conocimientos así adquiridos son transmitidos de generación en generación mediante métodos de observación directa en la práctica. Son conocimientos que posee la sociedad y gracias a ella, siendo aún niños, comienzan a convertirse en hombres educados, es decir, capacitados para sus responsabilidades individuales y colectivas (Julián, 2002: 97).

Cuando los niños se integran a las tareas económicas, forman parte de un proceso más general de socialización que intenta asegurar la continuidad de las instituciones y el orden social en el que participan. Si queda demostrada la responsabilidad de quien aprende alguna actividad, el sujeto pronto se convierte en una persona ejemplar a quien hay que imitar ya que ha demostrado un alto grado de identificación y responsabilidad con la sociedad que lo vio nacer (Julián, 2002: 98).

Junto a la relevancia del trabajo como condición necesaria para la reproducción social y las múltiples actividades que las personas desarrollan, no sólo son definidas en términos económicos, sino están íntimamente relacionadas con la cosmovisión de su sociedad (Julián, 2002: 105).

Al principio, el niño y la niña Ñã hñu incursionan en el trabajo como testigos de las actividades que los mayores van desarrollando, para poco a poco como juego, de forma espontánea y autónoma, comenzar a trabajar, a realizar tareas como algo propio para su edad y forma de contribuir al trabajo de la casa y la comunidad.⁸²

Cuando los papás y mamás consideran que sus hijos o hijas ya tienen un cuerpo capaz de resistir, los integran al trabajo. Gradualmente los niños se van haciendo hombres y mujeres de trabajo, útiles a su familia y a la familia que gestarán más adelante. Así es como aprenden cosas útiles para la vida, en el campo aprenden cómo cultivar, escardar, cuidar y cosechar (papas, maíz, calabazas, chilacayotes, habas, chile, huauzontles y frijoles), y a reconocer a los animales y las plantas dañinas a la milpa y el ganado (gavilán, escorpión, víbora de cascabel, zorra, murciélago y conejo).

En las jornadas de trabajo en la casa, observan, ayudan y aprenden a cuidar y sacrificar al ganado, aprenden los trabajos que saben hacer los padres (herrería, carpintería, albañilería, comercio y a conducir), a trabajar con el maguey (a hacer quiote horneado, miel de maguey, atole de aguamiel, identificar los momentos del pulque: *sei, fugi, ñogi*, y quemar sus pencas para la barbacoa o el techado), a alimentar a los integrantes de la familia (a cocinar y preparar las tortillas: desgranar, nixtamal, moler, tortillar y cocer) y a mantener limpia la casa (barrer, lavar los trastes y la ropa).

En su interacción con el entorno de la parcela y la comunidad, aprenden a identificar los diferentes momentos de fructificación de los alimentos complementarios de temporada (flores de maguey, de garambullo, de sábila y nopales) a reconocer la importancia de las flores que después darán frutos (tunas, manzanas, duraznos, peras y ciruelas) a recolectar insectos comestibles (chicharras, escamoles y chamues)

En sus andanzas por los cerros, cuando pastorean, recogen leña o pasean, los niños y niñas aprenden de sus padres a encontrar alimento (hongos de yema, encino o pata de pájaro, quelites y flores), a recolectar leña, cazar (tuzas, liebres o ardillas), e identificar plantas

⁸² Julián (2002: 106), identifica, en éste proceso de ir aprendiendo del niño, en el trabajo dos tipos de momentos:

La transmisión cultural se da de manera estructural, del mismo modo que el aprendizaje que se hace mediante dos procesos, que son: mimesis-identificación, y cooperación. El primero de ellos puede identificarse con la imitación que el niño realiza al observar ciertas actividades y después reproducirlas, aunque no sea exactamente una imitación, así como a temprana edad comienza a identificar quiénes son sus parientes más cercanos con quiénes tendrá que convivir y estrechar los vínculos de solidaridad, y el segundo proceso es el de cooperación, mediante el cual aprenderá a participar en forma productiva en las labores tanto del hogar como del campo.

benéficas (sangre de gado, toronjil, corteza de encino, manrubio, ajeno, simonillo, gordolobo, estafiate, hinojo, árnica, ortiga).

A partir del trabajo, que tiene como fundamento la interacción con los demás, pero sobre todo con la tierra, los niños Ñä hñu, al ver las formas en las que sus padres se relacionan con la tierra en diferentes momentos, crean un vínculo, a veces más implícito que explícito, con la tierra, con el terruño que les sirve de espacio de juego, interacción, aprendizaje, trabajo y como referente familiar e histórico.

La tierra toda es evocada de recuerdos múltiples... (aquí sembró una vez mi papá nuestra milpa)... (mi abuelo hizo su frijolar allá, allí en el cerro ese). La tierra toda está poblada de recuerdos, presencias y lugares sagrados (Paoli, 2003: 52).

Al lado de los padres, los pequeños y pequeñas Ñä hñu, aprenden aquellas formas en las que sus progenitores se comunican e intiman con la tierra. Aún, para muchos Ñä hñu, antes de iniciar a cultivar, consideran importante pedir permiso a la tierra y hacerle una ofrenda. Suele persignarse a sí mismo y a la tierra y darle comida (frijoles y tortillas) y bebidas (cerveza o pulque). Cuando alguien se enferma por causa del trabajo en la tierra, se apoyan de un niño o niña para que éste vaya a reconciliar a la persona con la tierra, y éste le lleva regalos o dulces, para depositarlos en la tierra.⁸³

En este sentido los pequeños, dentro de la cosmovisión originaria, tienen un papel importante en la vida Ñä hñu. El niño o niña simbolizan, de alguna manera, la pureza, pero también, el inicio de la vida, como en una metáfora con los granos de maíz que se están germinando en la milpa, como llamar a la vida a que genere más vida. Sin embargo, en la tradición Ñä hñu, cuando un niño muere se hace fiesta, porque se dice, “ya dejó de sufrir”.

⁸³ Este tipo de actos no es exclusivo de los Ñä hñu, otros pueblos originarios suelen reproducir prácticas como estas:

... los campesinos indígenas suelen ser muy respetuosos en sus actividades agrícolas; consideran que para que éstas se realicen sin contratiempo se “debe pedir permiso” a la naturaleza. Es una forma de respeto hacia ella y que ha permitido que exista armonía entre el hombre y el medio ambiente. Si llegase a faltar tal respeto se rompe también el equilibrio y quienes resultan afectados por este hecho tienen que organizar ciertas ceremonias para acudir a pedir perdón... hasta entonces se logrará recuperar la salud del afectado y reparar el daño que se ha ocasionado.

Una forma de “pedir permiso” o “perdón” es organizar los actos ceremoniales ancestrales. Ejemplo de esto lo podemos observar en los cultivos que se realizan: antes de depositar el maíz, el frijol y la semilla de calabaza se debe tomar en cuenta la posición y la fase de la luna, y las actividades en torno al cultivo comienzan precisamente desde la selección de la semilla... (Julián, 2002: 32).

... Sembrar la milpa es un acto sagrado y supone un conjunto de rituales. Tiene que seleccionarse el terreno, planificarse con tiempo, ver bien qué personas ayudarán y cómo hay que tratarlos, contemplar los astros y especialmente la luna (Paoli, 2003: 58).

En el lenguaje de los niños y las niñas Ñä hñu, existe una fuerte carga de la estructura de la lengua originaria, pese a que la lengua materna de éstos es, cada vez más, el español. Éste lenguaje permea las actividades de los niños, entre las que se encuentran las relacionadas con el trabajo en el campo y el comercio.

En las relaciones de trabajo, que aprenden y reproducen los niños Ñä hñu, el maíz - rä dethä – tiene un papel preponderante. En cierto sentido, al aprender a cultivar o trabajar con la tierra, el niño Ñä hñu encuentra un sitio en la trayectoria histórica de su familia y comunidad. Al maíz se le cuida y protege, es cosechado y desojado. Colocado en un lugar especial, se guarda en solares *ex profeso* o en tapancos, recorriendo el maíz viejo hacia delante y el maíz nuevo hacia el fondo. Esta suele ser una tarea del hombre.

El maíz, es el producto del trabajo del Ñä hñu, pero también es el alimento que nutrirá y vinculará a los integrantes de la familia entorno al hogar, cuando se alimenten o coman juntos, y a los amigos y vecinos, cuando se compartan los alimentos.⁸⁴ *Rä dethä*, es el alimento, pero también el vínculo.

En la siembra, se reúnen la familia y los más cercanos. Cuando es una parcela pequeña, el cultivo es más íntimo, el padre *quiebra la tierra*, y la madre enseguida tira las semillas y las tapa con tierra que empuja con su pié. Pero cuando se escarda y cosecha, el proceso requiere al colectivo, se unen y vinculan los amigos, los vecinos y las familias.

En torno a rä dethä, el conjunto comparte sus problemas, los temas actuales de la comunidad, los proyectos personales y colectivos, etc. Se renuevan los lazos de amistad, los compromisos de la ayuda mutua: *hoy siembro contigo, mañana tú vas a mi parcela*. Los niños y niñas Ñä hñu aprenden que el trabajo se hace mejor en colectivo, o como dicen, *la amistad es lo que cuenta*.⁸⁵

Pero el maíz, aunque fundamental, no es el único elemento que vincula. Las fiestas (15 de mayo, día de las madres, *salidas de escuela*, 6 y 12 de diciembre, y navidad) y actividades de la comunidad asociadas con el ciclo social, agrícola y religiosos (enreda de la flor, entrega de la flor, salida de imágenes a otra comunidad) y los eventos particulares (bodas, cumpleaños,

⁸⁴ Sobre el papel cultural que tiene el maíz, es ilustrativa la reflexión de Paoli (2003: 58):

El maíz es la planta fundamental, la referencia clave de la agricultura y la cultura. No sólo es la producción de un cereal, es un momento muy importante de la regeneración del kuxlejal.

⁸⁵ ... en algunas comunidades mixtecas, donde está arraigada la tradición, se le da más importancia a trabajar en forma colectiva que individual. Es mucho más significativo estar acompañado de otras personas en las labores, porque en dicho espacio se comparten los conocimientos, los problemas familiares y los asuntos de la comunidad (Julián, 2002: 117).

bautizos, primeras comuniones, posadas, echado de las lozas y funerales), implican la reunión del colectivo para trabajar y convivir, comer y beber, bailar y reír juntos, contar chistes y chismes en Ñã hñu y en español. Implica que los hombres hagan la matanza y preparen el hoyo para la barbacoa, y las mujeres preparen los ingredientes y traten la carne y los vegetales. En medio del colectivo trabajando y conviviendo, los niños y niñas son testigos de la solidaridad⁸⁶ que existe entre los Ñã hñu. Juegan en medio de las labores, acompañan a sus papás y mamás, cargan los animales o ingredientes con los que sus mamás cooperarán en el evento, o su trabajo constituye la forma en la que su familia cooperará con la familia que organiza el evento. Sirven de comer y beber a los asistentes. Son parte del evento en colectivo. Un ámbito más del trabajo, es el de la faena. Éste tiene que ver con la relación, explicable en términos de compromiso y acción, que cada familia y sus integrantes, guarda con el colectivo comunitario. Cuando las familias corresponden a la comunidad a través de la faena, esta... *protege a la familia y con ella al individuo, le amplía los marcos de la intimidad personal y le ofrece nuevas formas de solidaridad, de compromiso, de autoridad y de historia personal y social* (Paoli, 2003: 25).

Ese bagaje de conocimiento que el niño comienza a aprender desde su hogar, poco a poco los va ampliando en el contexto comunitario con la valoración de la “guetza” o del “tequio” (faena) que se practica. No se aprende al azar o de manera desordenada; son conocimientos que se han ido transmitiendo de generación en generación como una realidad de la vida cotidiana ya objetivada y que se comparte como un mundo intersubjetivo que se comparte con otros de la misma sociedad... (Julián, 2002: 109).

En éste compromiso de las familias con la comunidad, a través de la faena, las niñas suelen acompañar a sus mamás en los trabajos de cooperación que éstas hacen, pues las mujeres participan en asambleas, organizan y realizan las actividades de la cocina en fiestas y trabajos comunitarios. Las niñas acompañando y participando con sus mamás, aprenden a *estar y ser* ciudadanas de la comunidad.

⁸⁶ Sobre la solidaridad indígena, vale la pena rescatar la reflexión de María Bertely (2008: 289).

... como uno de los rasgos genéricos de las sociedades indígenas, pudimos reconocer... la existencia de una solidaridad distributiva, porque las personas comparten bienes y comidas; una solidaridad laboral, porque todos cooperan en el trabajo en la tierra y en la fabricación de bienes; y una solidaridad ceremonia, expresada en las celebraciones y en las fiestas comunitarias. En este sentido la base de estos tipos de solidaridad implica la reciprocidad intencional de bienes, ayudas y responsabilidades, y su ejercicio supone la existencia de valores y normas sociales que premian o sancionan determinados comportamientos...

Para el caso de los niños, este tipo de interacción los dirige hacia un papel distinto al de las niñas Ñä hñu. El niño se convierte en ciudadano, en mayor de edad,⁸⁷ cuando llega a la adolescencia, se casa⁸⁸ o deja de estudiar. Para entonces ya está familiarizado con las responsabilidades de ser ciudadano, está acostumbrado a ver a su padre desempeñar, a lo largo de su vida, responsabilidades y comisiones mandando obedeciendo, recibir en su casa a gente de la comunidad con peticiones para la asamblea o para el gobierno local, regional o nacional, o asistir con sus papás o mamás a las asambleas donde se toman decisiones y se negocia. A ver marchar a su padre que va al municipio, Pachuca o la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), a hacer peticiones.

Si llegado el momento, el joven (de 15 años) no sigue estudiando, aunque migre, es anotado en la lista de ciudadanos lo que le arroja responsabilidades y derechos, a opinar y decidir, a ser considerado por el colectivo, según la apreciación comunitaria,⁸⁹ para desempeñar un cargo (Delegado municipal, Comité escolar o de padres de familia, Comité de turismo, Comité de eventos sociales, Comité de agua, Varista⁹⁰ y Mayordomo).

Pero si el joven sigue estudiando se le espera hasta que termine (la licenciatura) para ser anotado como ciudadano. La educación escolar, complementa la formación del ciudadano Ñä hñu. En éste sentido, en la historia o trayectoria de vida de las personas, cursar la escuela tiene un amplio significado. *Ser* Ñä hñu también tiene que ver con *ser* educado.

De esta forma, la niña, pero sobretodo, el niño Ñä hñu, transita su vida en el *estar* y *ser* en la casa, la comunidad y el trabajo. Éste llega a la adolescencia y a la ciudadanía casi al mismo tiempo. Es orillado a formar parte de la organización comunitaria. Y en su debido tiempo a desempeñarse como autoridad Ñä hñu de su comunidad, aunque, ello implica, no la

⁸⁷ *La categoría de “persona”... que se adquiere, comienza a ser relevante cuando ya se vive en pareja, porque indica que son autosuficientes en sus obligaciones, no sólo en los trabajos cotidianos de agricultura para el caso del varón y los que hacer del hogar para el caso de la mujer sino en su actitud responsable ante sus padres, familiares y la sociedad (Julián, 2002: 115).*

⁸⁸ *Cuando llega a la edad apropiada, de acuerdo con la costumbre para contraer matrimonio con el consentimiento de los padres, los jóvenes pueden ser considerados tanto para sus familiares como por la sociedad en su conjunto, como personas a tomarse en cuenta para que intervengan en los distintos asuntos del pueblo (Julián, 2002: 114).*

⁸⁹ *El trabajo constituye un medio a través del cual se adquiere el prestigio social dentro de la comunidad de la que se pertenece. Si a temprana edad se demuestra el interés por hacer algo en la vida y junto a ese interés se observa la honestidad, la honradez y el respeto como normas imprescindibles dentro de la sociedad, ésta misma lo reconoce. una de las formas de reconocimiento es la designación para desempeñar cargos políticos y comunitarios de progresiva responsabilidad y relevancia a quienes hayan observado la actitud de respeto (Julián, 2002: 116).*

⁹⁰ El Varista es el comisionado de comunicar casa por casa, ciudadano por ciudadano, cualquier asunto que requiera de rápida información, como la convocatoria a asamblea. Es el que llama a la gente.

imposición de su individual autoridad, sino la expresión de su facultad de acción a partir de la decisión colectiva, de mandar obedeciendo.

Así es como se vive y se crece en la comunidad Ñä hñu. Aunque ser niño creciendo no significa una cúspide en el proceso de formación, bien se le puede considerar como un instante en el que es posible valorar la personalidad Ñä hñu, lograda a partir de la interacción y la integración de los niños y jóvenes en el hacer comunitario. Y que tiene como efecto el logro de los valores que la comunidad enaltece en sus integrantes: honestidad, respeto y palabra.

Valores que se destacan negativamente en los enjuiciamientos sobre los jóvenes que se deslindan de sus responsabilidades comunitarias, o que se aceptan positivamente en los jóvenes que, aun migrando, no abandonan sus responsabilidades, con su familia, sus hijos, su comunidad y sus padres.

Los hijos adquieren la responsabilidad de velar por la vida de sus padres cuando son ancianos. Si se quedan en la comunidad estarán atentos si se enferman o si los viejos necesitan algún tipo de ayuda en la siembra de su milpa o bien para la reparación de la casa. Quienes salen en busca de otros estilos de vida fuera de su comunidad tienen también la obligación de enviar algún apoyo económico para que sobrevivan los progenitores (Julián, 2002: 121).

Conclusión

Ante este panorama, de lo que se juega en las relaciones culturales Ñä hñu, del papel de la escuela en la comunidad y la relación entre ambas, que explican la imposición de la cultura nacional sobre la local, qué tendría que hacerse. Qué currículum se necesita. Pues uno en el que se busque el desarrollo del pueblo Ñä hñu, y por el pueblo Ñä hñu. Donde no se deterioren los equilibrios que genera la cultura originaria en la interacción de los agentes, y entre los agentes, con el entorno ecológico y la trayectoria histórica.

Se necesita una educación donde la acción de las relaciones sociales que produzca guíe a la participación de todos, y no a la incorporación de unos en el proyecto de otros que lo imponen. Una educación para el desarrollo de los *diferentes* y en la *diferencia*, y no una educación para renunciar a sí mismo. Hace falta crear el proyecto del Otro legítimo.

Se necesita, y en buena medida se espera, una educación realmente intercultural bilingüe, que contrarreste el escenario que se está originando. Un panorama que se aproxima a la desaparición de la lengua y la cultura originaria, imbuida en la lengua y la cultura dominante, vía la imposición, y la aceptación de los Ñä hñu.

A manera de cierre de este segundo capítulo, y ante la pregunta sobre si ¿la política de educación indígena del Estado mexicano, constituye un marco para la pervivencia de las lenguas originarias y la cultura de las poblaciones indígenas, desde la escuela? La respuesta, al menos en el caso Nã hñu, es un rotundo no.

Tal vez sea una respuesta precipitada, pero a la luz de lo que se ha plasmado en los apartados del presente y el anterior capítulo, se nota que la política de educación indígena no es pertinente, y en ese sentido no ha tenido, ni tiene, como finalidad el desarrollo del *estar y ser* Nã hñu.

Es una política, que por su esencia moderna es anti-moderna, una en la que su currículum inyecta una cultura anticultura, en la que el proyecto social solo admite un modelo de desarrollo. Es una política, que en su proceso histórico ha demostrado ser eficaz en la imposición de la cultura dominante y de dominación, desde sus más particulares manifestaciones, como lo deja ver la experiencia de las escuelas en el seno de las comunidades Nã hñu.

Es una política educativa que maneja un discurso democrático, pero estructuralmente no admite las condiciones de una real educación intercultural, que requiere realmente la participación indígena Nã hñu, sino que consolida el control de la reproducción de las estructuras sociales y simbólicas dominantes, en contra de la cultura y códigos restringidos dominados.

Se trata de una política educativa que acerca los contextos comunitarios a la cultura dominante. Ubica en la realidad escolar concreta de las comunidades originarias, como las Nã hñu, una lógica de la imposición, cuyo fin último es asimilar e incorporar al indígena en una forma concreta y simbólica.

Hasta aquí, éste capítulo ha abordado un conjunto de aspectos histórico-contextuales que argumentan la idea de una política educativa para los pueblos indígenas, como una forma que atenta contra la lengua y la cultura originaria, imponiendo lo oficial, la organización social y los códigos legítimos, para mantener la dominación y continuar la asimilación de los *diferentes* desde sus entornos educativos inmediatos.

En el siguiente capítulo, se abordará, en el mismo sentido, el caso de las dinámicas de reproducción de la lengua y cultura Hñã hñu en las cotidianidades escolares, a partir de las prácticas educativas. Se tratará de un momento de acercamiento y análisis de la realidad educativa a nivel cotidiano, con un fuerte peso etnográfico.

Capítulo 3. Lengua y cultura en las prácticas educativas de la primaria indígena del Valle del Mezquital.

... la educación que actualmente se imparte en las comunidades hñähñü del Valle del Mezquital, fue ideada por intelectuales no indígenas y los obliga a aprender español y otros conocimientos culturales pertenecientes a una sociedad no india olvidando su idioma y su cultura...
Huizache, Olguín, Gómez, Roque & Gómez, 1991: 159.

Todo lo que se ha revisado en los dos capítulos anteriores constituye un conjunto de aspectos esenciales como lo han sido: el marco teórico de la sociología de la reproducción, la descripción histórica del proceso de la política pública indigenista y post-indigenista que dio a luz a una particular política educativa *para* los pueblos indígenas, y las formas en las que ésta creó un modelo educativo para la reproducción de la lengua y la cultura dominante, que hizo llegar una escuela primaria para la asimilación al seno de las propia comunidades, deslegitimando lo originario.

A partir de ello es pertinente llegar a este tercer capítulo, que constituye un momento en el cual se verterán varios elementos en torno a la discusión sobre la dinámica de las cotidianas prácticas educativas en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital; sus procesos y las formas en que se teje el comportamiento de los actores en la reproducción de la lengua y la cultura originaria, para argumentar, al mismo tiempo, una respuesta a la pregunta clave: ¿Las prácticas educativas en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, fomentan la reproducción de la lengua y la cultura originaria por parte de los niños de las comunidades Ñä hñu?

Para responder la anterior pregunta se abordarán, gradualmente, tres ejes de discusión: la relación que guarda la política pública con la práctica educativa en la comunidad Ñä hñu; los procesos de asimilación cultural que se ejercen el aula; y los desplazamientos de la lengua en la cotidianeidad del aula a la que asisten los niños Ñä hñu del Valle del Mezquital.

El tejido del debate pondrá como aspecto primario la descripción de las prácticas educativas, que son el resultado de un trabajo metodológico producido a raíz de las sesiones de observación realizadas, que enfocaron de manera central el lenguaje de los actores educativos, lo que se decía y los mensajes que emitían, bajo la variable lengua y cultura originaria.

3.1. Las prácticas. El *hacer* educativo en la escuela, la cultura y la lengua Hñä hñu.

Para iniciar la revisión de las prácticas educativas elaboradas en las aulas indígenas del Valle del Mezquital, hay que partir del reconocimiento de que todo el conjunto de procesos

elaborados en el contexto escolar, centrado en la tarea, explícita o implícita de enseñar-aprender, en la misión de educar, que manipulan y transmiten cultura o contenido cultural (Bernstein, 1993: 72), representan prácticas educativas que al formar parte de la cotidianeidad guardan una relación directa con aspectos más generales, o que van más allá de las propias escuelas. Es decir, las cotidianidades del aula, y sus prácticas, tienen una estrecha relación con la política educativa.

En el caso del Estado mexicano, que tiene una fuerte tendencia al control sobre el sistema educativo, la política tiene una relación e influencia determinante con las prácticas educativas. Éste se expresa hasta en las últimas manifestaciones de la cotidianeidad del aula, aunque muchas veces, como afirma Bolívar Echeverría (2001: 185), la política se presenta como actividad “contractual” que corresponde a una vida social que presupone la “coagulación”, del tiempo extraordinario en el ordinario, es decir, como una decisión consensuada.

Para desmentir el supuesto consenso, basta con recurrir a interpretaciones como las de la sociología de la reproducción, desde las cuales la escuela, en la medida en que es un espacio social, es por principio un espacio controlado por el Estado (Bourdieu, 2008: 30), que sirve a la reproducción social dependiendo de las posiciones sociales de los agentes, es decir, de las estructuras de diferenciación social de los sujetos, que tienen como pilares al capital económico y social.

Hay que hacer énfasis en que las dinámicas de esa imposición de lo general, del Estado, sobre lo particular, la escuela, están mediadas por las relaciones sociales y de producción, es decir, que aunque en apariencia exista una sola línea educativa, como conjunto aspiracional pedagógico del Estado, en la práctica existen efectos diferenciados que responden al capital cultural, social y económico de cada agente. En este tenor, para los pueblos indígenas sólo hay una educación que, proporcionada por el Estado, los conduce a la asimilación y la incorporación.

Para aproximarse a estas manifestaciones hay que observar, aunque más adelante se profundizará en estos actos, algunas de las expresiones cotidianas que a veces tan “naturalizadamente” se desarrollan en la escuela como prácticas educativas, que tienen que ver con las decisiones que se toman a nivel de política educativa y son aceptadas y operadas por las comunidades y sus actores educativos.

Para iniciar el día, varios de los niños Ñã hñu empiezan a reunirse en la entrada de la escuela, la gran mayoría llega antes de las ocho de la mañana. A esa hora, en “horario de verano”, ya hace un poco de calor, si es horario “normal”, aún se siente frío.

Cuando llegan los maestros, abren la puerta, tocan la chicharra y los alumnos entran a la escuela o las aulas. Después los maestros los organizan por grupos, y como es día lunes, los preparan para realizar el “homenaje” que incluye actividades coordinadas por un maestro y su grupo, que van mencionando los actos que conforman el programa cívico.

Posteriormente, como cualquier día de la semana, uno de los docentes, la directora o el director, se dirige a ellos para comunicarles información general en español y después enviarlos a sus salones “bien formaditos”.

Ya en el salón de clases, los niños y niñas Hñã hñu realizan varias actividades designadas por el (la) docente a partir de su planeación semanal, comunicándose con ellos en español. Así, él o ella piden a sus alumnos sacar un cuaderno o libro en particular y realizar un ejercicio, exponen algún tema, les pide encender su equipo de ENCICLOMEDIA para trabajar con él, sacar su libro de Hñã hñu o salir a clase de educación física habiendo llevado su uniforme, y les piden a sus alumnos, también, estar “atentos”, “calladitos”, ordenados y participativos, y éstos generalmente le obedecen.

En el aula, los alumnos realizan una serie de actividades que constantemente revisa el docente, y les pide sus libros, cuadernos, carteles y otros productos, para ponerles una calificación. Varios de los trabajos, como los carteles, son exhibidos y pegados en los muros de sus salones. Éstos abordan temas como higiene bucal y personal, y valores como “la solidaridad”.

En algunas ocasiones las actividades se interrumpen por eventos académicos, cancelación de actividades por fechas ferias y suspensión de clases, o se modifican por los periodos de exámenes o de entrega de calificaciones, para lo cual los docentes les piden a los alumnos decir a sus papás que deben ir a la escuela a firmar boletas.

Cuando llega la hora del recreo, la chicharra suena y las actividades se interrumpen. Entonces los alumnos junto a los maestros y el comité de la escuela, pasan al comedor para recibir sus desayunos calientes, en el caso de “El Banxú”, o sus desayunos fríos, en el caso de “La Palma, San Juanico”. Estos llegan a las comunidades porque el comité los recogió en la oficina del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en Ixmiquilpan.

A veces, los alumnos no salen al recreo o a educación física, como en la temporada de invierno. Ello se debe a que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación (SNTE), les envían comunicados a los docentes para que los niños no realicen actividades al aire libre.

Para terminar el día, la chicharra suena por última vez y los docentes escriben la tarea en el pizarrón para que los alumnos la copien. Una vez copiada, el docente designa tareas de limpieza a los alumnos y alumnas, algunos de los cuales barren el salón o lavan los baños. Ya terminada la limpieza se empiezan a retirar a sus casas.

Todo lo anterior, es apenas un breve acercamiento a las prácticas educativas que expresa la cotidianeidad escolar, y que más adelante se revisará con mayor detalle. Por lo pronto vale la pena detenerse en este breve esbozo para reflexionar un poco sobre las formas generales en las que las prácticas educativas parecen estar ampliamente determinadas por la política pública.

Por principio de cuentas, y más allá de lo que para muchos pareciera ser obvio, la cotidianeidad es el telón de fondo en el que se presentan las formas en las que los Ñã hñu aceptan y reproducen las decisiones del Estado sobre cómo habrán de ser educados y qué habrán de aprender sus hijos.

Las prácticas educativas que desarrollan los niños Ñã hñu naturalizan dinámicas que tienen que ver con decisiones ajenas a la comunidad, pues aspectos tan básicos como el horario de clases, el conjunto de actividades cívico-rituales, el plan de estudios, en el que la lengua Hñã hñu suele aparecer muy poco, la elección de la lengua oficial de las prácticas y todos los actos y competencias del docente, forman parte de una decisión del Estado, que históricamente ha hecho presencia en las comunidades a través de la acción de la SEP.

Dejada al margen de las decisiones, y participando como colaboradora que acepta y reproduce tales decisiones, la comunidad Ñã hñu hace posible, desde la cotidianeidad, los efectos de la política pública de un Estado que se erige como agente de control extra comunitario (Bourdieu, 2008: 29).

La imposición del conjunto de aspectos sobre cómo y en qué educar, que sostiene el Estado sobre la escuela a través de la política (Bernstein, 1993: 73), incide en lo más elemental de las prácticas educativas y determina el trabajo de los docentes⁹¹ sobre los niños y niñas Ñã hñu, y sobre la comunidad. Los docentes son los que operan intransigentemente un currículum impuesto, en el que no se consulta a las propias comunidades y se naturaliza la enseñanza de lo oficial.

⁹¹ Es común, o al menos en el caso de las localidades de estudio, que los docentes no sean originarios de las comunidades donde laboran, aunque sí de la región. Éste es un efecto de la política de formación docente que instruye nuevos profesores, en los centros regionales para después distribuirlos en las periferias.

La determinación del Estado sobre las prácticas educativas tienen como sustancia medular, la imposición de un qué educar que se presenta en las prácticas como el contenido a enseñar, *un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas* (Bourdieu & Passeron, 2003: 38), es decir, un discurso legítimo, de lo que es correcto creer, decir y hacer; de lo oficial como código elaborado (Bernstein, 1993: 143).

Con la percepción de tal imposición, es lógico entender, como más adelante se detallará, por qué el aula indígena es un espacio comunicativo casi exclusivamente en español, pues sus características corresponden a un espacio que sirve como medio comunicativo en lengua oficial y que, contrario a la retórica oficial pro-bilingüe, omite la enseñanza de la lengua Hñähñu.

Un aspecto que no se debe dejar de lado, es que para que el Estado influya sobre las prácticas, a través de la política, es vital la acción de un agente escolar fundamental: el docente. Éste es el poseedor de cualidades que le otorgan márgenes de acción sumamente importantes en la implementación de la política: es una figura de autoridad pedagógica que ostenta el válido método de cómo enseñar, operador de la política con cierta autonomía y certificador de lo que es aceptable aprender.

En las prácticas, el docente parece ser un actor que decide a voluntad la lógica del proceso enseñanza aprendizaje, pues posee autoridad pedagógica para dirigir las prácticas educativas, en las que los alumnos reconocen su capacidad de liderazgo y la posesión de los métodos y conocimientos legítimos, con los cuales organiza y agrega coherencia y cohesión a su acción. Sin autoridad las prácticas que hace el docente no tendrían sentido alguno.

Sin embargo, este patrimonio de los docentes, se sustenta en la posesión de cierto nivel de autonomía, aunque, como argumenta Bourdieu, esta es relativa y sólo sirve para asegurar la eficacia de la imposición, de la violencia simbólica (Bonal, 2005: 83). Lo que hace el docente, aunque pareciera ser efecto de su original creatividad, no lo es en muchos sentidos. Pues el docente, al final, reproduce la enseñanza de un currículum que no ha sido diseñado por él ni por los agentes a los que se les enseña. Sino por un Estado que define qué enseñar y cómo enseñar (Bernstein, 1993: 73).

Además, ha sido preparado, determinando su formación profesional, para enseñar y ser vigilado sobre lo que enseña a través de evidencias que aseguran en última instancia que está

enseñando lo correcto y en forma correcta. Es certificador y certificado por quien define lo que se enseña y cómo se enseña: el currículum, la pedagogía y la evaluación (Bonal, 2005: 92).

Para desentrañar el nivel de influencia que tiene el Estado, al instrumentar las políticas educativas y tener un efecto en las cotidianidades de las prácticas, es necesario dejar en claro que éste tiene un papel determinante sobre todo lo que sucede en la escuela, pues posee el poder y el control sobre qué se enseña, cómo habrá de ser enseñado, cuándo, quién y dónde. Esto deja al descubierto que la lógica de las prácticas educativas encubre varias condiciones que marginan a agentes como los pueblos indígenas en la decisión sobre su propia educación, y los conducen naturalizadamente a crear y recrear una educación pensada desde fuera de la comunidad.

3.2. Cultura y asimilación en las prácticas educativas.

Como se ha iniciado a discutir arriba, la política educativa, a manera de decisión impuesta que determina las cotidianidades, tiene una fuerte influencia en las prácticas educativas, y éstas cristalizan en el aula los principios de poder y control que definen qué y cómo enseñar. En ellas se establece un qué legítimo y un cómo legítimo, que tienen efectos en las formas en las que los niños y niñas Ñä hñu aprende la cultura impuesta.

Todo lo anterior, apenas fue una vista rápida de lo que en los siguientes apartados se planteará. En este segundo momento, se abordará a la cultura como eje central de la imposición que ocurre en las cotidianidades de las prácticas educativas. Con ello, se busca explicar el proceso de dominación e imposición que opera en el ámbito escolar, y a través de su análisis, hacer visibles los procesos de desplazamiento y deslegitimación que usan como dispositivo, la evaluación para el aseguramiento de la imposición cultural.

3.2.1. Cultura dominante: lo nacional y lo mediático en las prácticas educativas.

En el aula, a través de las prácticas educativas, se pone de manifiesto la imposición de una cultura hegemónica, que constituye parte importante de la fuerza que ejerce el principio de poder sobre el currículum, determinante en las formas de la práctica regulada por el principio de control, de lo que se hace en la cotidianidad del aula.

Aunque la cultura legítima sirve, como acotamiento de las prácticas educativas, es decir, de margen que especifica qué es lo culturalmente válido enseñar y qué no lo es, también hace posible que las prácticas reproduzcan lo legítimo.

En este sentido, y a manera de fragmentación que sirva para el análisis, se puede partir de un primer planteamiento sobre la cultura que se reproduce en las prácticas: en la cotidianidad de la práctica escolar, de los ejercicios de transmisión implícita o explícita, de enseñanza de cultura en la escuela, aparece la cultura originaria, pero también otro conjunto de elementos culturales asociados con lo nacional (dominante en el currículum) y lo mediático (emergente), que determinan las prácticas educativas ofreciendo la posibilidad de que sólo estos tipos culturales sirvan en la formación de los niños y niñas Hñä hñu.

Para comprender esto, sólo hay que ver un poco de la cotidianidad en la escuela y el aula, y la cultural que en ellas se produce y reproduce. Así se dará cuenta de que el currículum escolar está concentrado en la transmisión de una cultura que hace de las prácticas un ejercicio monocultural, más allá de concretar el pretendido interés educativo intercultural de la política.

Como es día lunes en la escuela de “El Banxú”, se desarrolla la ceremonia cívica de los “honorés a la bandera”, la maestra de 4º grado encargada del “homenaje” tocó la chicharra y ha dado las instrucciones a los alumnos, que ya tenían algunos minutos de haber llegado, incluso antes que los maestros. Éstos pasan, se forman, e inmediatamente después la maestra cede la palabra a una de sus alumnas.

Ésta, da la bienvenida a sus compañeros de la escuela en español y pide saludar a la bandera. En el patio, se forma un grupo de alumnos y alumnas, con sus uniformes de la “escolta”. La abanderada recibe de manos de la Directora la bandera nacional, y enseguida marchan, mientras los alumnos saludan con la mano en el pecho y cantan el “toque a la bandera”.

Después del recorrido por el contorno del patio, la escolta se detiene en el centro, y la alumna que dirige, por el micrófono pide a sus compañeros de la escuela cantar el himno nacional en español, e inmediatamente después en Hñä hñu. Éstos lo cantan en Hñä hñu, aunque muchos de ellos sólo lo balbucearon, y se escucha bajito, a diferencia de cuando lo hicieron en español.

Enseguida, despiden a la bandera y la alumna que dirige el “homenaje” lee a sus compañeros, varias de las efemérides de la semana que tiene apuntadas en un papelito. Éstas refieren a fechas cívicas como el 5 de febrero, el nacimiento de personajes de la historia nacional y sucesos internacionales. Después, otra niña pasa al micrófono y dice el “juramento a la bandera”, en español.

Para finalizar la Directora toma el micrófono y saluda en español a los docentes, a los alumnos y a los presentes casuales: el Supervisor, el ATP y el presidente del Comité de padres de

familia. Luego, entre otras cosas, felicita a varios de los alumnos de 6° grado por su papel en la “olimpiada del conocimiento”, pues uno de ellos sacó el segundo lugar a nivel zona. Después les da recomendaciones y los organiza para que pasen a sus salones.

Ya dentro de las aulas, la maestra inicia con la clase de Hñä hñu. Ella les enseña las partes del cuerpo en lengua originaria, anotándolas en un contorno humano que ha dibujado en el pizarrón. Los alumnos de 2° cantan una canción que menciona las partes del cuerpo en Hñä hñu. Ellos dicen que su maestra del kínder les enseñaba Hñä hñu con canciones, pero como la maestra ya es mayor, se ha jubilado y ya no trabaja en la comunidad.

En el salón de 6° grado, de “La Palma, San Juanico”, uno de los niños casualmente canta el himno en Hñä hñu, aunque titubea un poco y balbucea partes de las estrofas. Le pregunta a una de sus compañeras si recuerda cómo sigue la “canción”, porque él, dice, se sabía varias pero de memoria. Ésta le responde que no recuerda, que ella se sabía la canción del perro (*Rä ma'yo tsat'yo*), pero de memoria, que ya casi se le olvidó. Ambos mencionan que antes, uno de sus maestros les enseñaba el himno “de memoria”, y ahora sólo lo practican para los concursos regionales del “coro de la escuela”.

En el salón de 2° grado de la escuela de “El Banxú”, una de las niñas hojea su libro de “español lecturas”, mientras los demás están formados para que la maestra califique sus libros. Ella se detiene un rato en una lectura sobre la leyenda prehispánica de “los dos volcanes” y se la enseña a otra de sus compañeras, mientras le dice “la está cargando”, aquella le responde que sí, que es porque murió, que es la “estas igual”.

En el mismo salón, hay un cromó que ilustra la guerra de independencia de México. Una de las niñas lo mira y dice que es “Miguel Hidalgo y Costia”, duda, y enseguida repite corrigiendo “Miguel Hidalgo y Costilla”, otra la escucha y ríe diciendo “costilla”.

Sobre la banca de uno de los compañeros de éstas niñas, está un libro de “español lecturas”. La portada del libro está repleta de calcomanías: tiene dos de “patito” y dos de “dragon ball”, dos tatuajes y dos calcomanías del “Rayo McQueen”. Éstas, dice el niño, las ha conseguido en los paquetes de galletas Gamesa que compró, cuyo logo, por supuesto, está en cada una de ellas. También, en una de las bancas están pegadas dos estampas de “atrévete a soñar” con las imágenes de dos adolescentes sonriendo que llevan puestas sudaderas que dicen “CAMP” y un letrero de “Divinas” y “100% populares”. En las aulas de 6° grado, de las escuelas de estudio, el equipo de ENCICLOMEDIA tiene a la vista de los alumnos los nombres de las empresas que producen los quipos (Lexmark e IBM).

En el salón de 6° grado de la escuela de “La Palma, San Juanico”, cuando los niños regresan del recreo, entran comiendo sus “sabritas”, simulan jugar al fútbol y ser parte de un equipo profesional como “Pachuca”, “Pumas” o “el América” y portan prendas de vestir, mochilas o estuches de lápices con estampados de “Princesas”, “Bob esponja” o “*Amazin Spiderman*”.

Durante la clase de 6° grado en “El Banxú”, el maestro aborda la teoría de “la pangea”. Le pregunta a uno de los niños sobre ella, y éste le responde lo que leyó en su libro. Otro de ellos pregunta si había vida en “la pangea”. A lo que el maestro explica que en ese entonces se empezaron a hacer las primeras células. Éste pregunta de nuevo “qué hubiera pasado si no hubieran caído los meteoritos”, él mismo se responde, “venderíamos a los animales”. Entonces uno de sus compañeros comenta “como los picapiedras”.

En el salón de 2° grado de la escuela de “El Banxú”, a propósito de la lectura “Juan sin miedo”, una de las niñas dice que ella tiene miedo cuando ve películas. La maestra les pregunta si “en las películas han visto a alguien que no tenga miedo”. La misma niña responde que sí, que una mujer, y narra un fragmento de la película “*Eon flux*” que vio en su casa.

En el salón de 6° grado de la escuela de “La Palma, San Juanico”, a punto de salir de la escuela, uno de los niños pregunta a los demás si la tarde anterior vieron “la teoría del *big ban*”, muchos de ellos dicen que sí, y uno recuerda que un personaje tuvo un hijo.

Lo que hace notar la cotidianeidad es que, en el espacio y las prácticas educativas, la cultura tiene un papel fundamental. Sin embargo, en la escuela y el aula, la cultura nacional es hegemónica, pues ésta es usada constantemente en el ejercicio de transmisión cultural que hacen las prácticas educativas. Ello muestra que la cultura nacional, dominante, forme parte importante de la cultura escolar, y no igual a la cultura originaria, dominada (Bourdieu & Passeron, 2003: 41).

Esta especie de acaparamiento, que hace la cultura nacional en la cultura que se trasmite en la escuela a través de las prácticas, como las que se han mostrado arriba, pone en evidencia la estrecha relación entre el espacio escolar y el Estado nacional. Tal relación responde al carácter de la escuela como campo de control simbólico que, *por un lado, responde a una organización interna, sujetas a la política, la economía y limitaciones diversas, normalmente a cargo del Estado y, por otr,... ya que tienen funciones normalizadoras explícitas, producen normas para la producción y reproducción legítima del discurso* (Bernstein, 1993: 142).

Lo anterior quiere decir que la cultura nacional, que hegemónicamente permea las prácticas educativas, pasa por la escuela para convertirse en conocimiento legítimo producido por el

principio de poder. Para comprender esto sólo basta con remitirse al génesis de la escuela, que encuentra en el Estado y su proyecto singular (mono-cultural) su punto de partida, en muchos sentidos, adverso a la pluralidad nacional y la cultura originaria.⁹²

Para abordar lo nacional, hay que considerar el papel que juega éste en los procesos de clasificación como código elaborado. Porque en la medida que la escuela es pública, orquestada por la acción del Estado, ésta tiende a reproducir el código elaborado que define el poder y control que éste ejerce, en donde hay que sumar un efecto etno-céntrico; la incorporación e integración indígena.

El currículum, operado en la práctica educativa, es la expresión de los acervos y valores dominantes nacionales, que sirven a los agentes educativos de marco referencial para la integración a la sociedad nacional. Al imponerse como patrimonio colectivo nacional a la cultura dominante, el Estado asegura un espacio simbólico, de códigos, en donde los Otros encuentran un margen de reconocimiento de sí mismos y de la pluralidad de la población nacional, sus lenguas y referencias cosmogónicas. Sin embargo, este espacio es un canal difuso para una real afirmación de sí, de la pluralidad que su *ser* representa, en el colectivo nacional singular.

El civismo y las actividades cívicas que emprenden las prácticas educativas, y la simbología en ellas, como códigos elaborados, representan el conjunto de acervos de la supremacía cultural nacional, sobre lo originario, incorporándose en las subjetividades de los niños Ñä hñu. La cultura del Estado, hecha civismo, representa, parafraseando a Bernstein, un cuerpo discursivo que pone de manifiesto muy claramente que... *las relaciones de clase determinan la orientación hacia las modalidades del código...* (Bonafant, 2005: 89).

Cuando en la escuela, las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo de transmisión cultural, conducen el culto cívico⁹³ éstas hacen más que explícitas las sólidas expresiones del nacionalismo y el civismo del currículum oculto. El bilingüismo en el himno que entonan los niños Ñä hñu, en el mejor de los casos, es también un reflejo de la perspectiva

⁹² Este detrimento a la cultura originaria se explica en la función del Estado como ente desarraigante... *Las raíces de sacralización de una entidad colectiva son lejanas. Se remontan probablemente a las primeras sociedades organizadas. Pero su formulación en términos de un Estado-nación, por principio laico, es un fenómeno del pensamiento moderno. En mayor o menor medida, todo nacionalismo participa de esa actitud: el Estado-nación se ve como un nuevo ente moral, superior a cualquier individuo o grupo. El ciudadano común sublima su vida al destruirla en beneficio de la patria. El Estado hace olvidar así su función de dominio* (Villoro, 2002: 39).

⁹³ ... *La nueva realidad inventa sus propios emblemas, en íconos y banderas; designa sus héroes patrios, establece sus mitos fundadores y sus ceremonias conmemorativas. En ese lenguaje simbólico, los ciudadanos expresan el nuevo culto a la realidad imaginada...* (Villoro, 2002: 38).

que el Estado tiene sobre los pueblos indígenas, y el propósito incorporador de la escuela. Cantarlo en Hñä hñu refleja la forma en la que el Estado se apropió de la lengua originaria y tradujo a la *nación* en algo cercano a lo originario.

Íntimamente relacionado con la clasificación, con la definición sobre el qué enseñar, también está presente el cómo enseñar, el enmarcamiento ejercido por el principio de control que... *regula las relaciones dentro de un contexto, se refiere a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento, relaciones en las que los adquirientes hacen suyos los principios de la comunicación legítima...* (Bernstein, 1998: 44).

La didáctica de la práctica, expresión pedagógica del principio de enmarcamiento, se caracteriza por su acoplamiento a una teoría de instrucción⁹⁴ que ejerce, hegemonicamente, una estrategia casi ritual. La cultura nacional se inserta, con bastante eficacia, en los espacios de la cotidianeidad educativa a través de la repetición y la memorización.

Es importante destacar que lo originario resulta un elemento importante y referencial para la incorporación nacional. La práctica pedagógica, desde una perspectiva un tanto constructivista, tiene como recurso referencial al contexto inmediato para asegurar la imposición de los códigos elaborados.

Esto se debe a que el código elaborado tiene un principio recontextualizador. El dispositivo pedagógico, las reglas que regulan la producción y reproducción de lo culturalmente legítimo, sirve como mecanismo que norma las prácticas bajo una gramática recontextualizadora... *Esta gramática en el proceso de construcción de sus nuevos ordenamientos, transforma necesariamente los discursos apropiados en discursos imaginarios, creando así un espacio para la actuación de la ideología* (Bernstein, 1993: 194).

Esta cualidad recontextualizante impregna los contenidos marcados por su origen en la cultura nacional,⁹⁵ y además, ofrecen un marco referencial para la incorporación a la sociedad

⁹⁴ ... *La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizador crucial, pues regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el adquiriente), el modelo del transmisor, el del contexto pedagógico y el de competencia pedagógica comunicativa. Por tanto, los cambios en la teoría de instrucción pueden tener consecuencias para el ordenamiento del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica. Podemos distinguir dos modalidades de teorías de la instrucción, una orientada a la lógica de la transmisión y otra orientada a la lógica de la adquisición. La primera privilegiará performances graduadas del discurso pedagógico, la segunda primará las competencias compartidas del adquiriente* (Bernstein, 1993: 194).

⁹⁵ *La cultura nacional, producto y artífice a la vez del Estado-nación, dota a los individuos de un sentido nuevo de pertenencia que aminora su desarraigo. Ya no estamos aislados, nos sentimos vagamente solidarios de una comunidad más amplia que nuestro vecindario; nos entristecemos con su fracaso, nos elevamos con sus hazañas. Nuestra vida personal es parte ahora de una totalidad nueva que le da sentido* (Villoro, 2002: 38).

nacional. Plantean la posibilidad de abrir una sombrilla con la cual se cubran todos aquellos que logren identificarse e incorporarse a la sociedad nacional.

Es patente el efecto que tiene en la formación de los niños Ñã hñu el contacto constante con los referentes simbólicos de lo nacional, pues el currículum está plagado de símbolos patrios.

En un sentido similar al de la cultura nacional, dentro de la cotidianeidad de las prácticas educativas, aparece un cúmulo significativo de elementos de lo que se podría denominar como cultura mediática. Si bien, ésta no tiene la misma hegemonía que la cultura nacional, en el ámbito de los significados que se ponen en dinámica, sí tiene un impacto como cultura emergente.

El reconocimiento de éste tipo cultural, es fácilmente asociable al creciente papel que ha jugando el mercado en los contextos de lo público. *En la medida que el actual contexto económico, social y político es el efecto de las actuales formas del modo de producción, reflejadas en el comportamiento tanto del Estado como del mercado, se puede entender que... la distribución de las orientaciones de código depende de la distribución del poder creada por los principios que regulan la división social del trabajo* (Bernstein, 1993: 33).

La aproximación del mercado y de la cultura mediática a lo público puede reflejarse fácilmente en las cotidianeidades de las prácticas educativas. Lo mediático, sin tener la misma relevancia que lo nacional, tiene cabida y aceptación.

La presencia y papel de lo mediático se debe, en parte, al pequeño aunque gradual proceso de repliegue del control y reproducción de las orientaciones sociales que han sido patrimonio del Estado. Bernstein, identificó en una de sus últimas obras, los tránsitos de estos cambios de actitud del Estado, en el que han emergido modelos educativos, cuyas prácticas son favorecidas por el des-centramiento del Estado y la aparición del mercado como regulador.⁹⁶

⁹⁶ ... imaginemos una institución educativa que tenga autonomía considerable con respecto al uso de su presupuesto, la organización de su discurso, la forma de utilizar su personal, el número y el espacio de profesores, las asignaturas que construye, teniendo en cuenta que: 1) puede atraer a estudiantes que tengan posibilidades de elegir la institución, 2) puede cumplir criterios externos de actuación y 3) puede optimizar su posición en relación con instituciones similares, la unidad básica de la institución, un departamento o grupo, también tendrá autonomía con respecto a su propia posición en el mercado: es decir para optimizar su posición ante el valor de cambio de sus productos, o sea, los estudiantes. En consecuencia, la práctica pedagógica dependerá del mercado en que se adquiriera la identidad. En este caso el sistema de gestión es explícitamente jerárquico, con pocos comités, pequeños y no elegidos, que distribuirán los recursos entre las unidades locales, según su eficiencia y sus procedimientos de rendición de cuentas... Aquí, la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado. La atención se centra en los inputs que optimicen este valor de cambio. Nos encontramos con una cultura y un contexto orientados a facilitar la supervivencia del más adaptado, de acuerdo con las demandas del mercado. La atención se centra más en el corto que en el mediano plazo, en lo extrínseco más que lo intrínseco, en la exploración de las aplicaciones profesionales más que en la exploración del conocimiento. En éste caso, la transmisión considera el

Con esto no se quiere decir que la escuela indígena esté en tránsito al neoliberalismo o que sea tragada por la globalización, sino que en el espacio de la práctica educativa, de la enseñanza y transmisión cultural, aparecen varios tipos de acervo que se comportan como códigos restringidos o elaborados, que no son homogéneos, sino hegemónicos y/o emergentes, y en éstos cabe la cultura mediática.

La cultura mediática es más afín a lo escolar, que a lo originario, y en ello alberga su validez. Aunque no logran tener el estatus de agencias reproductoras, ni productora del discurso legítimo, es perceptible el papel de los medios masivos de comunicación es la difusión de la cultura dominante (Bernstein, 1993: 143).

Lo mediático en las prácticas educativas es válido pero no legítimo, permea todos los contextos comunitarios (el originario y el escolar) y trastoca las subjetividades. Ello se debe a que los agentes del campo de producción material pueden, cada vez más, incursionar en el campo de producción y control simbólico, pero éstos siguen detentando situaciones materiales, más que simbólicas. La cultura dominante sigue siendo patrimonio del Estado, el mercado difunde y el Estado controla y reproduce (Bernstein, 1993).

En la cotidianidad del aula y la escuela, la cultura mediática vierte representaciones, mercancías, imaginarios, juicios, valores, conceptos, símbolos, roles, conductas, actitudes, interacciones, diálogos, referentes de identidad, gustos y distinciones.⁹⁷ Todo ello, es portado como válido y valioso por los agentes (alumnos) en el seno del aula y el espacio escolar. La cultura mediática inserta lo global en lo local, permeando la cotidianidad y originalidad cultural Ñã hñu.

3.2.2. Recontextualización y deslegitimación: los mecanismos de la imposición cultural.

Como se acaba de plantear, en la cotidianeidad de las prácticas educativas se pone en acción un conjunto de acervos hegemónicos, bajo los principios de poder y control, pero donde no hay una homogeneidad, sino una división entre lo hegemónico y lo emergente, igualmente impuestos en las cotidianidades del aula.

conocimiento como moneda, y como moneda que debe fluir con facilidad hacia donde haya demanda... (Bernstein, 1998: 96).

⁹⁷ Como parte de un ejercicio, del cual se pueden recabar más reflexiones aún, y con mayor rigor, en el análisis de textos elaborados por los alumnos de los grupos de observación, lo mediático está muy marcado en el imaginario de los niños. Al dejar que escribieran un texto semi dirigido, se produjeron 30 escritos. De ellos, 13 remitían a personajes de la televisión: 8 de hombres y 5 de mujeres, 10 de “El Banxú” y 3 de “La Palma, San Juanico”. Los resultados se prestan para inferir que los que están más lejos del centro urbano municipal están más mediatizados. Mientras que en general, los hombres están más mediatizados que las mujeres.

Vale la pena preguntarse dónde queda la cultura originaria y cómo es abordada por las prácticas educativas. Pues bien, lo originario entra en una dinámica explicable en términos de su recontextualización y deslegitimación. A través de una lógica supuestamente “neutral” lo válido y aceptable del currículum, recurre a lo originario para recontextualizarlo, vaciarlo de sentido y deslegitimarlo, para imponerse a ella en la cotidianeidad, como enseguida se muestra.

En el aula, el grupo de 6º grado de la primaria de “El Banxú” está atento a la explicación de su profesor, éste les da una explicación sobre la formación del planeta tierra. Para ejemplificar las altas temperaturas que hubieron ocurrido, les pregunta “¿qué sucedería si nosotros acercamos la mano a la lumbre, nos quemamos, si acercamos un animalito ¿qué pasa?”, “se quema” dicen algunos alumnos, “se queman, no habría vida, todo estaba caliente” explica el maestro.

Después, el maestro les deja realizar en equipos una actividad del libro de español. La lección se llama “entre ciencias y creencias”, les pide que en sus cuadernos escriban “remedios” para el dolor de estómago, alivio de piquetes de insectos, el coraje, el dolor de muelas, el dolor de cabeza y la gripa. Luego, el maestro le dice a una de las niñas que le pregunte a su mamá si le gustaría ir al salón para que les enseñe sobre “plantas medicinales” y “remedios caseros”.

En el salón de 2º año, de la escuela de “El Banxú”, la maestra vuelve de haber corrido con los alumnos, en la clase de educación física. Algunos de los niños llegan un poco después de ella, y le dicen a la maestra que “otros apenas vienen en el *motho*”, una loma cercana a la comunidad.

Más tarde, en la clase de “conocimiento del medio”, la maestra les explica cuál es el proceso de cultivo de una planta. Ella ha anotado en el pizarrón la siguiente lista, con el título “Sembrar una planta”: 1- Se hace un hoyo. 2- Se mete una planta o semilla. 3- Se revuelve la tierra con hojas secas y se tapa el hoyo y la planta. 4- Se le pone agua. 5- Se le hace un cercado. 6- En algunas plantas se cortan las flores.

La maestra les pregunta qué saben sobre las flores de los árboles. Varios de los niños responden acerca de los árboles de durazno y manzana, y una de las niñas dice recordar que los árboles hacen ruido, cuando el aire pasa entre sus ramas y se mueven.

Otra de las niñas explica cómo siembran flores en el invernadero de su familia. Dice que primero su papá “quiebra la tierra con un pico y su mamá hecha las semias o lo que tiene dentro el cempasúchil y se le pone un manguera con agua”. Explica también, que “cuando se

hacen feas las frutas se les saca las semillas y se echa a la tierra para que salgan más frutas”, la maestra dice que sí, que es “un círculo”.

Otros niños, dicen que los árboles sirven para hacer sombra y comer frutas. La maestra les pregunta, “qué pasaría si no hubiera árboles”. La niña anterior responde que “el mundo se pondría triste”. La maestra le pregunta “por qué”, y ella responde “porque no lo cuidamos”. A esto la maestra escribe en el pizarrón “modos de cuidado” y dice “faltó rayos del sol”.

Un poco después, a propósito de la lectura “Juan sin miedo” de su libro de español lecturas, que trata sobre brujas, castillos, reyes, reinas y héroes medievales, una de las niñas comentó que su hermanito se murió, “se lo chupó algo”, dice que “fue una luz que se prendía y se apagaba” en la oscuridad de la noche. Otra de las niñas le responde que eso “era ese gusano, un guajolote, una bruja”. Una de las niñas dice que su tío le contó que sucedió algo así en Actopan, pero una de ellas le dice “eso es leyenda, ¿a ver cuando jue?” y la otra le responde “la otra vez”.

La maestra les pregunta a las niñas “qué harían si fueran reinas de “El Banxú”, qué trabajos harían, qué hay que hacer”, a lo que una de ellas responde “hay que pastorear, hay que sembrar, hay que ayudar los que no tienen”.

Más tarde, para la clase de Hñä hñu, la maestra les lee la lectura “*Rä tixfani danzu*” (El tlacuache borracho). Mientras lee, varios niños le van diciendo en español qué significa lo que ella está leyendo, aunque la maestra tiene dificultades para leer en Hñä hñu. De tarea, la maestra dice a los niños que les pidan a sus abuelitas ayuda para traducir la lectura.

Llegada la hora de clase de Hñä hñu, el maestro del grupo de 2º grado de “La Palma, San Juanico”, les dejó hacer un dibujo sobre un animal de los que aparecen en sus libros de lengua indígena y escribir su nombre en Hñä hñu. Después, hace pasar al frente del pizarrón a una de las niñas, toma su dibujo y en él está escrita la palabra “deti”. Entonces el maestro pregunta al grupo “cuándo se mata deti”, y uno de los niños responde “cuando hay fiesta”.

En el salón de 6º grado de la escuela primaria de “El Banxú”, el maestro inicia la clase de matemáticas sobre el tema “equivalencias” pidiendo que saquen sus tareas del “libro guía” para revisarlas en grupo. El maestro hace pasar al frente a una de las niñas para que explique cómo resolvió sus problemas. Después, el maestro les dice a los alumnos “la equivalencia de galones a litros, el resultado es 4.9, redondeándolo es 5”. El maestro les explica que “sólo hay que hacer equivalencias de capacidades”, les recuerda que él puso una tabla de equivalencias, y entre ellos se califican o se corrigen. Posteriormente, pasan un niño y una niña con sus

calculadoras, y explican cada uno de ellos cómo resolvieron sus conversiones. El maestro pregunta “qué hacíamos para saber los galones”, una de las niñas responde “saber cuánto equivale el galón, y posteriormente multiplicar y restar para saber cuánto falta”.

Ya para terminar, después de que tocaron la chicharra para retirarse y el maestro dejó la tarea, varios de los alumnos, antes de salir del salón, se acercan al maestro y se despiden dándole la mano, éste la recibe mientras le dicen “ya me voy maestro” y él les responde “está bien”.

Estas expresiones de la cotidianidad de las prácticas educativas a través de las cuales se enseña y transmiten cultura, dejan ver que éstas se organizan a través de las reglas reguladoras (de jerarquía) y discursivas (de secuencia y criterio), que definen las formas de organización, la tasa de adquisición y los criterios de lo legítimo a enseñarse y aprenderse. Otorgan la lógica del natural procedimiento pedagógico (Bernstein, 1993: 74). Son estas reglas reguladoras las que legitiman el conocimiento escolar como válido, reforzándolo con base en la racionalidad científica y el prestigio que otorga aprender la lengua y la cultura dominantes.

La validez del conocimiento escolar implica, desde la perspectiva de la reproducción, una imposición simbólica más allá de lo material, que ofrece un marco para la implementación del principio de clasificación y enmarcamiento, con las que se ordena qué se enseña y cómo ha de ser enseñado (Bernstein, 1993: 46; Bernstein, 1998: 49).

En la cotidianidad de las prácticas se legitima el conocimiento hegemónico heredado a las nuevas generaciones y se deslegitima el conocimiento de las viejas generaciones originarias, en la tónica de la incompatibilidad entre alta y baja cultura.⁹⁸ Tal legitimidad descansa en la objetividad de la ciencia como artículo de fe, atribuyendo a lo originario una cualidad subjetiva, de segundo plano. Legitimado, el conocimiento válido, se vuelve un filtro a través del cual pasa todo el conocimiento que se enseña.

Las prácticas educativas llevan implícitas la premisa de la imposición cultural: aprender lo válido, requiere desaprender lo no válido. Ello explica por qué la escuela significa, para los dominados, un medio de acceso a la cultura escolar, aunque implique su aculturación. Es decir, aunque... *si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la élite* (Bourdieu & Passeron, 2003:39).

⁹⁸ La definición de lo legítimo conlleva, la división entre alta y baja cultura. Como la división entre la cultura popular o espontánea, como un hecho tosco, no elaborado, en estado primitivo, y alta cultura o cultura de élite o educada, como un hecho refinado, tecnificado, que conoce y respeta una tradición (Echeverría, 2001: 194).

En la cotidianidad del aula, aprender lo válido significa cumplir con las expectativas del currículum, pero también desaprender lo no válido, o dejarlo de lado, porque éste no interesa para la práctica sino sólo en términos de su carácter referencial, de apoyo al anclaje de lo válido en el aprendizaje. En ello radica la recontextualización.

Esto se debe a que, retomando a Bernstein (1984), la escuela, con su dispositivo pedagógico, se ofrece como un espacio descontextualizado para los niños, pero también como espacio de recontextualización de lo originario. De ahí que sea comprensible que en la cotidianidad del aula Ñã hñu, la práctica educativa de transmisión cultural recurra a un constante proceso de reacomodo de significados a partir de la re-contextualización, para hacer válido el conocimiento heredado.

Ello ocurre porque la escuela admite lo Otro por cuestiones pragmáticas... *la escuela debe dar reconocimiento legítimo al código del niño, pues si el código escolar no permite la existencia del código del niño, éste rechazará la escuela incluso antes de que la escuela lo rechace a él* (Bernstein, 1984: 15).

La cultura originaria es incorporada y acomodada por las prácticas como código restringido, base del proceso de imposición de lo elaborado. Ello es facilitado por... *“la regla del ritmo fuerte del currículum académico de la escuela... (que) crea una forma/modalidad particular de comunicación que no prima la narrativa cotidiana... porque en la escuela solo se permiten algunas narraciones”* (Bernstein, 1993: 87).

El currículum, a través de la práctica educativa, acepta una porción de la cultura del Otro, como referente, en la medida en que se agregue o incorpore, y no cuando atenta contra la estructura de dominación.

Las prácticas educativas deslegitiman a la cultura originaria, confrontándola con lo válido en el proceso de definición de lo distinguible, de lo que merece reproducirse y ser parte de la distribución de capital simbólico legítimo que sirve como diferencia o distintivo, no vulgar (Bourdieu, 1988: 172).

La separación de lo legítimo y lo ilegítimo en las prácticas educativas y sus cotidianidades, constituye el ejercicio de la dominación, que separa lo válido (ciencia moderna, razón, objetividad-medicina) de lo no válido (cosmovisión, no razón, subjetividad-remedios caseros), anteponiendo la razón (método científico, división lineal del tiempo y el espacio, conocimiento médico, historia, arte, vida social y trabajo) a la sin razón (cosmovisión, superstición, sentido común).

Al recurrir a lo Hñä hñu, la práctica educativa no refleja la cultura y la lengua originarias, sino que toma pragmáticamente lo que le sirve. Porque el conocimiento que adopta la escuela es por principio de cuentas un conocimiento pensable (legítimo), descontextualizado, regulado por el poder y útil al discurso pedagógico (Bernstein, 1998: 59; Bernstein, 1993: 186). De ahí que la cultura originaria, aparezca muchas veces como estereotipo, ajeno a la vida cotidiana Ñä hñu.

En el proceso de recontextualización, y abstracción cultural, que hace la práctica educativa, sobre la cultura originaria, mucho simbolismo se pierde (nombres en español y Hñä hñu de los cerros, nombres y características del espacio comunitario, la concepción de la vida como efecto de la podredumbre, la interacción de los elementos ecológicos comunitarios, la interacción universo-tierra-hombre, la relación simbólica de la división sexual para el trabajo, la división natural y social del tiempo, el simbolismo de lo sobrenatural, el simbolismo de las relaciones de solidaridad y cooperación familiar y comunitaria, conocimiento médico originario), solo es referencial, no útil para el tipo de propósito educativo que caracteriza al currículum escolar y las prácticas de transmisión cultural constructivista. La recontextualización orilla al desuso de la cultura originaria.

La lógica de la imposición de lo elaborado, requiere una tarea Docente naturalizada, pero también, un ejercicio en el que los alumnos participan de la recontextualización, gestionan su aprendizaje del código válido. Dentro de la práctica, la regla de tipo discursiva manifiesta qué se supone asimilará el adquirente individual y colectivo, permitiéndole comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima (Bernstein, 1993: 75).

Los alumnos pares, al corregirse entre sí, al reproducir un lenguaje bajo los códigos elaborados, orquestan la autogestión de la dominación y el desplazamiento de la cultura originaria. En éste proceso, el docente es un operador primario, es un legítimo des-legitimador que también ha aprendido lo legítimo y desaprendido lo ilegítimo.

El papel del docente en el proceso de imposición de lo legítimo, radica en su ejercicio como agente de control simbólico y cultural, quien controla los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos. Su conciencia se construye directamente por la modalidad de educación y es regulada por el modo de producción (Bernstein, 1993: 146).

En la cotidianidad de las prácticas educativas de los contextos Ñä hñu, la conciencia del Docente, sobre su práctica y su *deber ser*, reflejan el efecto de la formación deslegitimadora

que ha configurado para sí. Su acción es legítima, en la medida que detenta el conocimiento eurocéntrico y occidental.

Cuando el Docente opera los instrumentos didácticos deslegitimadores, manifiesta su formación bajo una práctica basada en el uso de los libros de texto. Su práctica hace concreta la dominación del Estado sobre el conocimiento Hñä hñu. Y hace explícito el uso y desuso de los libros de texto en lengua originaria,⁹⁹ y la deslegitimación de lo originario.

El Docente, como agente reproductor, es tolerante de lo originario solo si éste se incorpora y ajusta a su estatus deslegitimado. Porque su discurso contiene un principio que logra extraer un conjunto de códigos del contexto sustantivo, y los recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein, 1993: 189). De ahí que no exente a lo Otro, sino tienda a reacomodarlo, a ejercer una tolerancia para asimilarlo, y también, que tolere lo originario con lo que aún logre identificarse.

Ser parte de un gremio como el del magisterio, implica para los Docentes, entre otras cosas, haber echado a andar un proceso de re-construcción de su identidad, en la que abandonaron lo originario no legítimo al escolarizarse. El docente ha elaborado una identidad pedagógica que lo ha hecho transitar de un tipo de identidad des-centrada a una centrada (Bernstein, 1998: 95). Ir de una identidad en donde el Estado no controla la producción cultural, a una donde éste regula los recursos y la cultura, imponiendo lo legítimo. Esta reconstrucción los ha llevado a un plano en el que, paradójicamente, aún se sienten pertenecer al colectivo étnico Ñä hñu.¹⁰⁰

⁹⁹ A través de éste capítulo se hará referencia a los “libros de texto en lengua indígena”, en ellos se incluirá a los libros en lengua Hñä hñu del primer, segundo y tercer ciclo, y a los libros de educación intercultural bilingüe, de primer, segundo y tercer ciclo, editados por DGEI y CGEIB.

¹⁰⁰ E: ... ¿Usted se siente Ñä hñu maestro?

P: ... somos Ñä hñu, porque pues nuestros padres lo son... ellos crecieron con esa.. eh.. pues de esa forma, sus raíces es en Ñä hñu... nosotros ya hemos cambiado, nos hemos transformado pero de acuerdo a las expectativas que nos da la sociedad, del mundo cambiante... los que estamos en el Valle nos.. nos consideramos indígenas, es nuestra región, es nuestra cultura, es nuestra lengua.. se supone nosotros como docentes debemos de rescatar esa lengua, primero en uno para poder dar a los demás, no podemos dar algo que nosotros no tengamos (Profesor Hugo, 6° grado, Esc. Miguel Hidalgo, “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hgo.).

E: ¿Usted es Ñä hñu?

P: si... más porque nací.. yo nací, soy originaria, originaria en La Pechuga, yo nací en la casa de mis papás... yo no fui un hospital ni nada. Soy, o sea, soy originaria, originaria de mi pueblo, de La Pechuga... y a mí me gusta, la cultura... este.. mis tradiciones... yo creo en las imágenes.. bueno no tanto en las imágenes.. sino que, a lo mejor adoramos las imágenes.. la este.. la organización, la fiesta, la agricultura y la cultura Hñä hñu.. a.. la forma, las costumbres que tenemos, las hemos organiza.. aunque allá son diferentes, pero allá es organización.. es.. las tradiciones religiosas que es lo que más se ve ¿no?... su comida.. ajá, pero nos identificamos, como dice la forma de platicarlo, de hablar, la forma de vestimos, de colaborar, de participar, la forma de.. vestimos, a veces porque.. aunque yo me quiera vestir, como dicen, aunque la mona se vista de seda (ríe). (Profesora Rebeca, 2° grado, Esc. Miguel Hidalgo, “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hgo.).

Los docentes han transformado sus identidades pedagógicas, en la medida de su incorporación y su pertenencia a un gremio, el cual les otorga prestigio ante el resto de pueblo Ñä hñu.¹⁰¹

Como efecto de su reconstrucción identitaria, éstos consideran lo originario como no válido, pues para ellos representa parte del pasado, en el que incluyen el suyo mismo, pero que ahora es patrimonio de los viejos, controlado por ellos, y por ende no legítimo para el aula.

Esta posición se complementa en la imposibilidad de éste actor de las prácticas educativas para admitir Otros actores que no estén dentro de sus límites, ello se debe a que el conocimiento, la producción del discurso y la comunicación dentro del aula, están reguladas por las relaciones de poder.

Lo Otro es reconocido en las prácticas, en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, de transmisión cultural, pero no es legítimo. Se entiende que... *las cosmologías de las sociedades sencillas no son el producto de códigos elaborados, sino orientaciones elaboradas que crean las relaciones entre lo banal y lo trascendental* (Bernstein, 1993: 187).

Un elemento que muestra la incorporación de lo legítimo en el Docente, es el manejo discursivo de códigos y significados. El lenguaje del docente, a partir del cual enseña, refleja su escolarización y su distanciamiento (fonológico, morfológico y semántico) con la lengua y la cultura originaria. De ahí que su manejo de un lenguaje culto y cerrado, diste del lenguaje de los estudiantes (Bonal, 2005: 84).

El lenguaje utilizado en las prácticas educativas alrededor de la enseñanza de las matemáticas, es un claro ejemplo de un lenguaje sofisticado, condicionado por el currículum, a través del cual el docente contribuye a legitimar el conocimiento válido distanciado del contexto inmediato.

Todo el proceso de deslegitimación de lo originario, y la imposición del código elaborado sobre lo restringido, tiene en la evaluación un momento de anclaje de la imposición, porque... *la evaluación según Bernstein, es función de la fuerza de enmarcación y clasificación* (Bonal, 2005: 93).

¹⁰¹ P: pero pues así, al menos yo siempre dije, me decían en la escuela, cuando iba yo a la prepa hay india bajada del cerro a tamborazos.. (ríe)... pero yo sé muy bien que soy de un pueblo y no.. no me puedo avergonzar se eso. Varios de aquí me dicen no eres de La Pechuga (ríe)... ¡si soy de la pechuga! (ríe)... Yo si soy de la pechuga.. y no creen que sea yo.. piensan que por ser de un pueblito uno no puede ser profesionista... y pues, pues si se puede, queriendo, yo por eso le decía a mi niña de sexto siempre le decía, si tu quieres es poder... si lo haces. Yo siempre lo que les.. les he inculcado a mis niños, concientizarlos de que si se puede, de que no nada más porque somos de pueblo no podemos ser alguien profesional, al menos a mí me gusta, a veces la colaboración, a veces los dejo que participen ellos (Profesora Rebeca, 2º grado, Esc. Miguel Hidalgo, "El Banxú", Ixmiquilpan, Hgo.).

La evaluación en la cotidianidad del aula, como parte de la práctica educativa, cierra el proceso de imposición, y legitima lo aprendido como válido. Por ello, aún en el momento de aplicación de exámenes, los ítems repiten los códigos descontextualizados para su último reconocimiento por parte de los alumnos.

3.2.3. La evaluación como mecanismo de poder, control y legitimación del conocimiento.

Para cerrar esta parte del capítulo, se abordará como tema central a la evaluación. Pues ésta constituye un momento cumbre de suma importancia para comprender cómo ocurre la imposición cultural en las prácticas educativas, que por un lado, deslegitiman la cultura originaria y, por otro, ejecutan la asimilación al ser ejercicios de transmisión cultural en un espacio de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas Ñã hñu.

La evaluación se desarrolla como un proceso naturalizado, que tiene un valor intrínseco en las relaciones de los alumnos y docentes. Éste, al convertirse en una dinámica cotidiana y naturalizada, encubre procesos que ponen énfasis en la legitimación del conocimiento válido por ser una importante evidencia para la valoración del que ha aprendido, y del que no lo ha hecho. La evaluación como imposición se presenta en la cotidianeidad de las prácticas, de la siguiente manera.

En la clase de 2º grado, en la escuela de “El Banxú”, uno de los niños lleva su libro de español al escritorio de la maestra, pues acaban de realizar un ejercicio de recortar y pegar. Ésta lo recibe, lo revisa, califica y le dice al niño “¡jeso!!”, este toma su libro y se retira con una sonrisa enorme en el rostro.

La maestra les dice que va a tener reunión con sus mamás el jueves, que les avisen. Una de las niñas le pregunta para qué, ella responde que para entregarles las calificaciones del bimestre y le dice “voy a decir a tu mamá que eres excelente, que sacaste muy bien en cívica y ética”. La niña dice que le gana a leer a otra de las niñas, y una más responde que no, “que se traba”.

En la escuela de “La Palma, San Juanico”, el grupo de 2º grado está haciendo una actividad similar en su libro de español. Uno de los niños lleva su libro con el maestro, éste lo revisa y ríe. El maestro lo mira y le pregunta “¿qué quiere decir “burru”?”, pero el niño no contesta. El maestro le pone “10” y él grita feliz “¡¡10!!”.

Uno de los niños de primero, que ocupan el mismo salón, platica con otro y le dice que “los más flojos” son cuatro niños del salón. “Casi todos son mañosos”, dice una niña que escuchaba. El mismo niño, dice que él y otro más “son los mejores”.

En el salón de 6° grado, de esta misma escuela, la maestra les pregunta a sus alumnos si leyeron en sus casas, y como varios responden que sí, ella les pregunta qué entendieron de la lectura, y los condiciona que de no contestar, no saldrán al recreo. Los alumnos responden con frases cortas que resumen brevemente varias lecturas del libro de español, y aunque varias de sus oraciones no son coherentes, la maestra parece estar satisfecha y los deja salir al recreo. Sólo uno de ellos dice que leyó su libro de Hñä hñu.

Un poco después, se le pregunta a la maestra si en los exámenes había espacio para la asignatura de “lengua indígena”. Ella responde que sí, pero que como ella la desconoce busca la forma de calificarla.

En la clase de historia, el grupo de 6° grado de la escuela del “Banxú”, a una de las niñas se le cae su cuaderno. En él se ve pegada estampas de una monografía del día de la bandera, con varias banderas de la historia de México, que ilustran sus apuntes.

Después, el maestro les deja una actividad de su libro de matemáticas, para que la realicen fuera del aula. Los niños y niñas salen al patio y dibujan un avión como el que muestra su libro, mientras el maestro va a la dirección. Después de un rato, éste sale de la dirección y les dice “¡vamos a dentro!”, estos le piden cinco minutos más. Él les dice “¡no, ni que nada!”, entonces, van pasando poco a poco al interior del salón de clases.

Para comprender, qué situaciones encubre la evaluación, hay que considerar que en las cotidianidades que se exponen arriba, se reconoce que el Docente es un agente central, aunque su acción está fuertemente determinada por el contexto extraescolar, e incluso extra comunitario. Aunque el Docente no controla del todo qué se enseña ni cómo se enseña, más bien, orquesta y conduce los procesos de reproducción del discurso legítimo a través del dispositivo pedagógico, institucionalizando lo pensable (Bernstein, 1993: 193), al evaluar, hace un ejercicio que muestra un balance entre su control y lo regulado de su práctica.

Balance que tiene un efecto tangible y que, en la lógica de la imposición cultural, se puede describir como un momento de discriminación, parafraseando a Bourdieu, de distinción de los herederos. La evaluación que hace el Docente otorga, en el seno de la práctica educativa, prestigio al que aprendió lo válido, y desprestigio al que no lo aprende.

Como menciona Bernstein, la evaluación constituye una regla del dispositivo pedagógico, de la realización del discurso en el contexto. Esta es, también, una expresión del principio de control que rige la dinámica comunicativa de la práctica pedagógica. En esa medida, el niño

asume lo aprendido como algo natural en su socialización, efecto de la regulación y del control.

... el proceso de socialización es un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad (Bernstein, s. f.: 4).

Las expresiones de estos roles que el niño debe asumir, ameritan, desde el principio de control: incentivos, premios o castigos. Procedimientos que se vuelven medidas de adquisición de estatus de, y entre, los niños. Aprender lo válido además de desaprender lo no válido, otorga prestigio al que lo ha aprendido, y desprestigio al que no lo aprende.

La evaluación, como práctica intransigente y racional, asegura el aprendizaje de lo válido, define su composición y la forma de su enseñanza. Como Bourdieu y Passeron afirmaban, la evaluación es un mecanismo de clasificación de los herederos, pero como acción pedagógica, también es *“objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”*... (Bonal, 2005: 82).

Esta arbitrariedad refiere a que *“en toda relación docente, lo esencial consiste en evaluar la competencia del adquiriente. Se evalúa si los criterios puestos a su disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales, o instructivos y discursivos: cómo se resuelve este o ese problema, o se realiza una muestra aceptable de escritura o de habla”* (Bernstein, 1993: 75).

Su arbitrariedad consiste, también, en la adjudicación del ejercicio válido de enjuiciamiento sobre el cambio o transformación del agente en sus orientaciones, conductas y prácticas, de acuerdo a lo que éste debería aprender, bajo una forma correcta de aprenderlo. En la cotidianidad de la práctica, la evaluación hace reconocible lo aprendido y lo que se debe aprender. La evaluación sigue una lógica racional afín a la imposición cultural, asegura el efecto de las prácticas en la enseñanza de lo válido.

Pero más allá de su sentido arbitrario, vale destacar que, en el ámbito de la imposición cultural, la evaluación tiene un papel preponderante. Con ella se valora el conocimiento legítimo, cuya raíz se encuentra en la cultura dominante, ajena a la comunidad.

La imposición de la que se asegura la evaluación, es explicable a raíz de las relaciones de poder y control, pues estas... *regulan no solo la distribución de este código, sino también su*

realización, la forma en que se transmite y lo hacen, regulando las formas de interacción profesor-alumno, los contenidos que se seleccionan y los discursos a través de los que se transmiten; la clase social regula todo esto (Bernstein, 1984: 12).

La imposición cultural, en el nivel de la cotidianidad de la práctica educativa, tiene un sesgo, persigue procesos pensados para otros contextos, y no para el de los indígenas, o al menos uno que respete la originalidad étnica. Dentro de la cultura que se valora, la cultura nacional tiene un lugar preponderante.

En éste proceso de valoración de lo legítimo, lo originario como contenido solo tiene cabida al ser un referente para lo válido. En la medida que lo originario no es acervo de la clase social dominante, que controla el qué y cómo educar (Bernstein, 1984), ésta será puesta al margen y abordada como restringida.

Lo anterior otorga sentido a lo que se presenta en la cotidianidad del aula y las prácticas educativas. La evaluación en la práctica sobre lo no legítimo (la lengua Hñã hñu), es en comparación con lo legítimo, laxa. Aparentemente no hay necesidad de un premio, ni de prestigio o rendición de cuentas. Parece no importar.

La evaluación fomenta, en el seno de la cotidianidad de la práctica educativa, un conjunto de aspectos específicos, acervos, que buscan anclarse en los procesos culturales fuera de la escuela, tener un efecto cultural, más allá del aula: higiene, salud bucal, civilidad, responsabilidad, trabajo en equipo, estética, solidaridad, colaboración, roles de género, no violencia, disciplina, compromiso, urbanidad y apariencia personal.

Dentro de lo válido, o definido como susceptible de ser enseñado, la escuela tiene muy claro lo que ha de ser evaluado. Las competencias en matemáticas, español y civismo son clasificaciones del conocimiento válido, muy bien definidos.

Estos representan, también, un conjunto de categorías esclarecidas por el principio de clasificación, constituidos por códigos elaborados. Se trata de códigos descontextualizados y universalistas (Bernstein, s. f.: 6). Matemáticas, español y educación cívica son los conocimientos válidos, universalistas, más importantes de la práctica educativa.¹⁰²

Constituyen el conocimiento legítimo: pensar racionalmente, saber hablar, hacer o resolver

¹⁰² En junio de 2010, en la reunión del PROCICEI, en Hidalgo, se mostró que como resultado de la evaluación de ENLACE 2009, el estado de Hidalgo, estuvo colocado por arriba de la media nacional en Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética. Aunque la DGEI relacionó estos resultados con el desarrollo de programas como la Academia de la lengua y la cultura (Hñã hñu), Radio Bilingüe, Albergues, Oportunidades, Acciones Compensatorias, Programa Alimentario, Programa de Mantenimiento y Escuela de Calidad (DGEI, 2009b, Junio).

problemas y ser buen ciudadano. Pero también, el interés sobre estas asignaturas, tiene que ver con un fin pragmático y utilitario, son más lucrativas al exterior del aula y la escuela, de ello da testimonio una profesora:

E: en su tarea aquí con los muchachos, en su práctica docente, ¿qué asignaturas tienen mayor peso maestra? ¿Cuáles cree que son las más importantes?

P: pues en sí, para mí todas son importantes, que cuando viene lo de ENLACE, lo que más nos remarcan es español y matemáticas, pero para mí todas son importantes... inclusive a mí, algo que a mí se me hace, como que debería de resaltar es lo que es precisamente formación cívica y ética, empezar con los valores, porque es algo que se está perdiendo mucho (Profesora Esmeralda, 6º grado, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

La evaluación, constituye el paso del discurso pedagógico (discurso instruccional inmerso en un discurso regulador), para convertirse en práctica pedagógica. Ésta condensa la clave de la práctica pedagógica, porque es ella la que ofrece la conciencia de haber aprendido lo adquirido (Bernstein, 1998: 65).

A partir de un trabajo de racionalización, de lo que se debe enseñar y aprender en determinado tiempo y agente, la evaluación hace tangible y valorable a la práctica educativa. De ahí que el docente en la cotidianeidad del aula, constituya, también, su autoridad pedagógica a partir de la división racional de los tiempos y lo que el currículum define en cada uno de ellos.

Si bien, la evaluación encuentra sustancia en la cotidianeidad del aula, ésta tiene, debido al origen externo del currículum del que forma parte, una constante comunicación con los contextos más allá del aula, la escuela y la comunidad. La evaluación responde a niveles de legitimidad y vigilancia externa, relacionada con el Sistema Educativo. En la medida en que la escuela es un espacio primario de reproducción de los discursos legítimos (de lo pensable) (Bernstein, 1993: 196), los sistemas simbólicos que reproduce son tanto manifestaciones como reguladores de la estructura de las relaciones sociales (Bernstein, s. f.: 1), de ahí que lo externo a la escuela, tenga implicaciones fuertes sobre las prácticas en su interior.

Lo externo a la escuela, es cada vez más determinante para la evaluación. Por un lado, la burocracia de la educación básica tiene requerimientos sobre la escuela, para que demuestre evidencias de evaluación. Y por otro lado, las baterías de evaluación son hechas afuera, y

responden a requerimientos de afuera de la escuela y la comunidad, éste es el caso de exámenes impresos que se compran a editoriales y de las pruebas de PISA o ENLACE.

El exterior, también requiere de resultados. La evaluación busca demostrar a los padres que sus hijos aprendieron lo válido y que ellos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de lo válido. Hay una mancuerna en el proceso de reproducción de los discursos pedagógicos, como efecto de las prácticas visibles, representada en la complementariedad de la escuela y el hogar, misma que permea la comunicación entre docentes y padres de familia.¹⁰³ De ahí que la “tarea” para realizar en casa sea un mecanismo de evaluación y demuestra a los padres de familia que sus hijos están aprendiendo lo válido.

MF: si, tiene que enseñarles, porque los niño aprende, pa que salen adelante los niños, bueno, como dicen los maestros, no namas los maestro, los maestro, el niño, el papá. Si, tres cosas. Porque nada más los maestros como que no pueden... no pues a mi hijo lo mandé a este lado, ya que aprende o no aprende. No así no, así no se debe, tiene que ayudar entre los tres. El maestro, el papá y el niño (Sra. Marcelina, madre de familia 6° grado, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

Para cerrar la discusión sobre la evaluación, hay que mencionar que la evaluación de lo legítimo, es parte de la lógica de la práctica de la que participan los niños. Esto es un efecto que aparenta un cierre en el proceso de imposición cultural: el que los aculturados contribuyan en un refinamiento de su aculturación, al proceso de los otros en aculturamiento. Esto sucede porque la evaluación de la adquisición de lo válido, requiere que el docente ejerza su facultad como agente reproductor, pero también, que el alumno se convierta en reproductor, en un agente móvil que también participa en y de la enmarcación (Bernstein 1998: 44). Cómo no sucedería esto, si en la reproducción de lo válido encuentra como dispositivo de promoción a la adquisición de distinciones, de prestigio al reproducir lo válido.

¹⁰³ ... Para que sea adquirido de manera eficaz, el currículum académico de las escuelas requiere siempre dos lugares de adquisición la escuela y el hogar. Los currícula no pueden adquirirse completamente durante el tiempo pasado en la escuela... el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en la casa, y ésta debe proporcionar un contexto pedagógico y controlar al alumno para que permanezca en el contexto. En la casa debe haber una disciplina pedagógica oficial... (Bernstein, 1993, 85).

3.3. Lengua y lenguaje. El tejido del desplazamiento en la cotidianidad comunitaria en la escuela.

Como se ha argumentado, la cultura en la escuela, a través de las prácticas educativas, tiene un papel relevante en la medida que su transmisión ocurre como una imposición de la cultura legítima, la válida, entre la que no se encuentra lo originario.

En esta parte del capítulo, se abordará, ya no la cultura como tal, sino una de sus especificidades, la lengua. Pues en el caso de los pueblos indígenas, como el que se están abordando, la lengua encuentra una lógica ampliamente significativa, aunque no la única, para atender las situaciones de lo originario, en los procesos de imposición de lo legítimo. Es una parte esencial para entender la imposición de lo legítimo. Ésta se expresa a través de dinámicas de uso y desuso de la lengua originaria. Para explicar mejor éste fenómeno se recurrirá a la idea de desplazamiento lingüístico (Hecht, 2009: 176).

3.3.1. Las dinámicas de la lengua originaria en la cotidianidad el aula.

La lengua originaria, como particularidad de la cultura Hñä hñu, tiene un papel fundamental en los procesos de imposición cultural. Por ello se abordará el lenguaje que se elabora en la cotidianidad de la práctica educativa y su relación con la lengua originaria, desde una perspectiva sociolingüística.

Hay que reconocer que lo que se manifiesta a través del lenguaje en las prácticas educativas representa códigos lingüísticos,¹⁰⁴ aspectos fuertemente marcados por la ideología. El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, de demarcación y criterios (Bernstein, 1993: 27) de los que se sirve la práctica educativa.

En la cotidianidad de las prácticas, los códigos contienen valores que difunde la escuela como parte de la imposición de un acervo oficial, que tienden un puente con el acervo local Hñä hñu. Tal relación deja ver la aparición de la lengua originaria en las cotidianidades de la práctica, aunque siempre sujeta al principio de control.

Cuando las relaciones en el aula muestran ser controladas, dejan al descubierto la fuerza de clasificación y de enmarcación implícitas en la cotidianidad. La clasificación distingue, entre

¹⁰⁴ ... el código se refiere, por una parte, al principio regulador que selecciona e integra los significados... se refiere además a las formas específicas de la interacción en que esos significados se transmiten y, por fin, a las formas de realización o producción de esos significados, es decir, a las producciones textuales. El código hace, por tanto, referencia a una orientación general que selecciona y organiza los significados así como la forma de su manifestación en el lenguaje (Bernstein, 1984: 10)

lo oficial y lo local, qué es legítimo y dentro de qué cabe esa legitimidad (Bernstein, 1993: 49). Mientras que la enmarcación controla de facto la comunicación ajena, externa a lo oficial (Bernstein, 1998: 46). En la cotidianeidad de las prácticas, como se describe enseguida, se controla y recontextualiza de facto lo cultural originario que se elabora de fuera del aula, a partir de la enmarcación.

Antes de iniciar el día de clases, algunos de los niños de 2º grado de la escuela primaria de “El Banxú” ya han llegado a la escuela. Pasan a una tienda cercana y entre ellos hacen una conversación en voz baja. Por la calle pasa un muchacho y uno de los niños le grita “¡teba boxi!”. Una de las niñas le dice que no le diga así, porque es su primo.

Una vez que entran a la escuela y a sus salones, el observador pasa y saluda a los niños diciendo “kihatsí”, y sólo dos de los ocho alumnos responden de la misma forma el saludo, el resto lo hace en español “buenos días”.

La maestra les está enseñando las partes del cuerpo en Hñä hñu, señala en el pizarrón un dibujo que hizo y dice “¡ñaxu!”, y les pregunta “qué se tiene sobre los hombros”. Uno de los niños dice “cabeo”, y la maestra le contesta a éste corrigiéndole “cabello”.

Más tarde, la maestra les dice las instrucciones para sembrar, y al preguntarles sobre ello a los alumnos, una niña dice “un algodón se pone una semia y se le pone agua”, y otra dice “se le pone un manguera”.

Cansados de la actividad, una de las niñas opina “hay que hacer que como la otra vez que no dicíamos nada” a lo que la maestra responde “la mímica después”. La maestra pide los libros y cuadernos para revisar la tarea. Una de las niñas a la que le termina de revisar se retira del escritorio diciendo “no sé los verbos”, otra ríe al escucharlo y una más dice “no sé los cuervos” y varios ríen.

Después, uno de los niños acusa con la maestra a otro de sus compañeros, pues le dijo “cabeza de burra”, la maestra lo atiende y le dice a aquél niño “sssh no tienen porque insultarse”. Pero cuando se voltea la maestra, aquél ahora le dice “cabeza de vaca”, y éste lo vuelve a acusar. Cuando la maestra le pregunta por qué dice eso, aquel responde “es porque mataron a un toro la otra vez mi su casa”. En seguida el agredido dice “taximi”, ríe a carcajadas. La maestra le pregunta qué significa lo que dijo, y él le responde que es su primo.

En el salón de sexto, el maestro les pregunta a sus alumnos si otra de las maestras les dará de nuevo la plática a las niñas. Varias de las niñas dicen que sí, y uno de los niños dice “la Elba, esta dice que...” y ella lo interrumpe rápidamente para callarlo.

En el salón hay un solo letrero con algunas palabras (de animales) en lengua originaria. Al preguntarles quién lo hizo, uno de los niños dice “yo, la Julissa, esa Elba y Hernán”. Al escucharlo, una de las niñas le dice que el no va primero, y él responde “¿y si así quiero?”.

Después del recreo hacen una actividad con cartón, papeles de colores y pegamento. Cada uno hace un muñeco y le ponen un nombre. Una de las niñas le dice a otra que su muñeco es “el chiquito Alex” y otro agrega que “es el chiquito siete pelos”.

Más tarde, cercana la hora de salida, llega al salón la Directora de la escuela y saluda en español. Ésta habla con el maestro y se dirigen al equipo de enciclomedia para revisar algunos documentos. La Directora dice con voz fuerte en Hñä hñu que ya es tarde que empiecen a recoger sus cosas, y varios empiezan a recoger sus cosas. También les pide que pregunten al observador “¿ya ma gi ga monda?” (¿ya se va a ir a México?) o “nuvia gi ga monda” (¿hoy se va a México?). Pero ninguno de los alumnos lo hace.

Enseguida, una de las niñas le dice a un compañero “ya gi ga agarra la onda” y ríen. Otra niña le comenta a otro de sus compañeros “vete ver tu hijo que le están pegando y está llorando”, se refieren a los muñecos que elaboraron.

El maestro les dice, en español, que recojan sus cosas y les pregunta si acabaron una maqueta que realizaron en clase. Una de las niñas le comenta “yo ya lo terminé maestro, su parte de atrás, nada más lo pongo su escalera”.

En el salón de clases de 2º grado, de la escuela de “La Palma, San Juanico”, es maestro está apuntando en el pizarrón las instrucciones para el trabajo de sus alumnos. Mientras tanto, uno de los niños juega a aventarse colores, lápices y sacapuntas, con otro niño. Éste dice “aviento muchos cuchío”. Junto a ellos, uno de los niños de 1º le dice a otro de segundo “¡presta tu amario!”.

Posteriormente, el maestro organiza una actividad con los niños de 1º, se los lleva fuera del salón, y uno de los niños le dice “lleva tu cuchio maestro”.

Como parte de la clase de Hñä hñu, una de las niñas ha hecho un dibujo en el cual ha anotado “ra mina hudi”. Al preguntarle qué es, ella sólo señala su dibujo, y al insistirle dice “una ardia”. Después, el maestro se coloca al frente del pizarrón y llama a una niña de 1º y ella muestra su dibujo. En él está escrito “en ha ra hme”, rápidamente uno de los niños de 2º dice “la tortia”.

Durante el recreo, varios de los niños han comprado en la cooperativa y entran al salón a comer. Una de ellos le dice a otro “¡oríalo, oríala tu cola, oríalo!”, pues éste se ha sentado en el lugar de la niña.

Más tarde, cuando están haciendo una actividad, un niño pequeño pasa por la puerta del salón, que estaba abierta. Entonces una de las niñas de 2º le dice a uno de sus compañeros “mira ahí está tu hermanito el pancho”.

Uno de los niños toma un libro del lugar de otro de sus compañeros. Entonces éste lo persigue por el salón para que se lo devuelva, hasta que el maestro les llama la atención, para que dejen de correr. Éste le dice a sus compañero, que se lo quede “yo no lo leo, yo no lo voy a leer”.

Cuando termina una de las niñas, se dirige al escritorio del maestro y lleva su libro para que se lo revise. El maestro le dice “una cabra, qué es una cabra”, otro de sus compañeros dice “una craba”, y otro más dice “una chava” y varios ríen.

Oscar de 1º dice a otros de sus compañeros que una de las niñas de 2º es su prima, y que le dicen etxi. Ella le dice al observador “maestro no le creas al Oscar, es mentiroso”.

En el salón de 6º, después de hacer unos dibujos con pintura sobre su comunidad, la maestra pasa a ver los trabajos de sus alumnos, que están secándose en la parte de atrás del salón. Ella pregunta a los que están cerca de quién es uno de los dibujos que le llamó la atención. Una de las niñas le contesta “miyo” y la maestra corrigiéndole, le dice “se dice “mío”, no “miyo”, ni “miya”, y la niña parece apenarse.

Cuando los alumnos de 6º salen al recreo, se escuchan los gritos del juego de fútbol que realizan, en el que se llaman por sus apodos. A uno de ellos le llaman “pampón”. Él comenta que así le dicen en su casa, que así el dice su tío.

Al regresar del recreo, uno de los niños entra al salón comiendo un chicharrón muy apurado. Y le dice a la maestra “me da permiso comer mi chicharrón”, la maestra le dice que no, o lo va a tener que repartir, él dice que mejor no.

Por la tarde, en la escuela se vuelven a reunir varios niños, todos son alumnos de la primaria y tienen diferentes edades. Ellos entrenan fútbol, pues están inscritos en una liga. Al practicar, el entrenador reclama a los más grandes por no pasar la pelota a uno de los pequeños, él dice “¡le toca al chiquito José!”.

La anterior descripción de las cotidianidades de las prácticas educativas de transmisión cultural, contribuye a explicar que la reproducción de la lengua originaria en el aula, está relacionada con las formas en las que es aprendida por los niños y niñas Ñä hñu,

principalmente fuera del aula. Pero cuando ésta se presenta en el aula, a través del lenguaje, es sometida de inmediato por el currículum y los códigos elaborados. De ahí que los niños reflejen en estos espacios formales, condiciones y niveles diferentes de uso o conocimiento del Hñä hñu (entienden pero no hablan, hablan y entienden, ni lo entienden ni lo hablan).

Las expresiones de la lengua, en el seno de la cotidianidad de las prácticas, corresponden a las formas en las que se elabora en una relación con la ecología. La lengua en el lenguaje de los niños se confecciona en una constante interrelación con los elementos ecológicos que le rodean, tanto ambientales como sociales.

Esta propiedad hace posible entender a la lengua en términos de un código restringido, y por tanto sujeto al desplazamiento hacia lo elaborado. En términos de Bernstein, es un código restringido particularista, sujeto a su contexto y sus condiciones locales.¹⁰⁵

Es notable cómo el contexto ecológico-ambiental (cerros, clima, flora, fauna), determina el lenguaje y la emisión del Hñä hñu, o del rastro de la lengua originaria que se manifiesta en el lenguaje de los niños Ñä hñu. Éstos vierten lo extraescolar en la cotidianidad del aula. La naturaleza les sirve para nombrar la realidad: sus conversaciones remiten a la situación del clima y el cultivo, pero también, como en el caso de los apellidos de los niños de “La Palma, San Juanico”, permiten nombrar al Otro a partir de los elementos de la ecología comunitaria: *Palma, Zapote, Peña, Tactó, Yeso*.

Sin embargo, las expresiones del Hñä hñu son sujetas a una lógica “natural” de normalización en la práctica educativa. Al ser normalizada, la lengua originaria no encuentra en las prácticas educativas un espacio de desarrollo, sino de sujeción, recontextualización y desplazamiento. Es tomada por los docentes, en la práctica educativa, a partir de los principios de clasificación y enmarcación para su incorporación.

Las formas naturalizadas de la incorporación de la lengua son reconocibles gracias al principio de clasificación, que se expresa como natural selección y creación de estructuras de lo válido en las prácticas educativas (Bernstein, 1998: 39).

Esta normalización sujeta a la lengua originaria, para conducirla hacia la dinámica de la imposición de códigos elaborados. Para Bernstein, éste proceso de imposición cultural

¹⁰⁵ *Los significados particularistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son relativamente implícitos. Cuando los significados son particularistas, ellos son menos independientes del contexto y están más ligados a la situación, es decir, ligados a una relación social y a una estructura social particulares. Cuando el sistema de significados es particularista una gran parte del sentido está inmerso en el contexto y éste no es conocido más que por aquellos que han tenido la experiencia de las mismas situaciones* (Bernstein, s. f.: 5).

también es explicable como el tránsito de un conjunto de códigos del discurso que denomina local,¹⁰⁶ hacia otro de tipo, el oficial.

Lo cierto es que una premisa determinante, y que se busca hacer explícita en éste momento del capítulo, consiste en el reconocimiento, por un lado, de que la cotidianeidad extraescolar constituye el espacio de la reproducción del acervo cultural y lingüístico originario, y por otro, que la escuela reproduce otro tipo de acervos, que a la postre asimilan a los acervos originarios, haciendo partícipes de ello a los niños y niñas Ñä hñu.

Este proceso de asimilación sobre la lengua originaria se entiende como un momento en el que se desplaza al Hñä hñu, en la morfología y fonología del español producido en las prácticas educativas. Para ello hay que reconocer que la lengua originaria en realidad forma parte de las prácticas pedagógicas, aunque está sujeto a las reglas distributivas, de recontextualización y evaluación.

En términos de su sujeción a las reglas recontextualizadoras, la lengua originaria (Discurso Pedagógico Local) es desplazada, recontextualizada, vaciada de sentido... *“Cuando un discurso se desplaza desde su localización original a la nueva, en tanto que discurso pedagógico, se produce una transformación. Esta transformación se realiza porque, cada vez que un discurso se traslada de una posición a otra, hay un espacio en el que puede intervenir la ideología... Cuando este discurso se desplaza, se transforma ideológicamente: ya no es el mismo discurso... cuando se desplaza, se transforma en discurso real, en discurso no mediado, en discurso imaginario”* (Bernstein, 1998: 62).

En la cotidianeidad del aula, el desplazamiento de la lengua originaria en la lengua hegemónica, de lo local en lo oficial, de lo restringido en lo elaborado, adquiere un sentido bastante nítido. Hay en la comunicación de los alumnos de la escuela primaria indígena, estructuras sintácticas de la lengua originaria, que resisten, se desplazan y se adaptan a las estructuras del español. El uso de la lengua originaria por parte de los alumnos, es mínimo. En su lenguaje, más que nada, se denota la transición del Hñä hñu al español.

El lenguaje de los niños y niñas Ñä hñu, aprendido fuertemente fuera del aula, refleja un proceso de transición del Hñä hñu a la estructura sintáctica y semántica del español, que tienen que ver con el qué y cómo enseñan los adultos, hablando, a los niños. Por ejemplo, en la

¹⁰⁶ *El discurso pedagógico local regula los procesos de reproducción cultural en el nivel de la contextualización inicial de la cultura, esencialmente, en las relaciones de familia y del grupo de iguales. Pueden darse oposiciones, resistencias o correspondencias y apoyo, dependencias e independencias en las relaciones de posicionamiento entre los discursos pedagógicos oficial y local* (Bernstein, 1993. 199).

sintaxis de algunas palabras se denota la dificultad de pronunciar el fonema “ll” que no existe en la lengua originaria, por ello dicen: “cabeo”, “amario”, “semia”, “cuchio”, “ardia”, “tortia”, “orialo”, etc.

En el mismo sentido, aparece constantemente una no correspondencia entre artículo y sustantivo en el lenguaje: “un manguera”; o la repetida manifestación del artículo junto al sustantivo: “la Elba”, “tu hermano el pancho”; el poco uso de preposiciones en la pronunciación: “¿me da permiso comer mi chicharrón?”; el usual orden artículo–adjetivo–sustantivo: “el chiquito José”, y modismos que tienen que ver con las formas semánticas y/o fonológicas de la lengua originaria: diciamos, voa (en vez de “voy a”) y miyo (en vez de mío). Todos estos aspectos reflejan el traslado de los códigos restringidos a los elaborados, que ha sido favorecido históricamente, pero en cuyo proceso la escuela ha jugado, y sigue jugando, un papel preponderante para la modificación y recontextualización de lo que se aprende fuera del aula, con la intención de ser ajustado a lo que se “debe aprender” en la escuela. Ello implica también ir desaprendiendo lo originario y, en éste caso, la lengua originaria.

Existen otras estructuras, en el lenguaje de los niños y las niñas Ñä hñu más allá de lo morfológico y sintáctico, que denotan el mismo sentido del desplazamiento del Hñä hñu en el español. Uno de ellos es el conjunto de elementos que constituyen el sentido del humor Ñä hñu, particularidad cultura que aparece en la cotidianidad de las prácticas educativas.

Este aspecto, hace explícito el proceso de sobrevivencia de cierto nivel de la estructura de la lengua originaria en la estructura del español, pero que ya ha transitado por un proceso de recontextualización. Ello se debe a que una vez siendo parte del contexto discursivo, lo originario (discurso local) es sujeto del discurso pedagógico legítimo, descolocándolo de su práctica y contexto sustantivo, reordenándolo (Bernstein, 1993: 189).

En las cotidianidades del aula y la práctica educativa, el sentido del humor Ñä hñu, pese a su recontextualización, sobrevive en su desplazamiento al español, parece resistir y no perder el sentido originario. Su desplazamiento muestra pequeños cambios en fragmentos de las oraciones para generar un cambio de sentido, a manera de juego de palabras.

Otro aspecto, asociado al sentido del humor, son los apodos en Hñä hñu que representan otro elemento del desplazamiento de la lengua originaria en las cotidianidades, incluida la de la práctica educativa. El uso de apodos en Hñä hñu, refiere a la capacidad, del lenguaje, de tender

expresiones con márgenes amplios de autonomía. Ello se puede entender en la nominación como forma identitaria,¹⁰⁷ en los apodos.

Nombrarse en Hñä hñu, tiene un efecto en la identidad. Los apodos representan las formas en las que a través de la lengua, usualmente originaria, se construye la imagen del Otro, partiendo de sus cualidades o actitudes, y más allá de su nombre de “pila”: “ñaxu deti” (cabeza de borrego), “teba boxi” (Esteban Gallo), “taximi”, “etxi”, “pampón”, etc.

Las manifestaciones de los desplazamientos, están relacionados con el proceso de escolarización de esencia recontextualizante,¹⁰⁸ pero también con las características lingüísticas de las cotidaneidades fuera del aula, que en el siguiente capítulo se abordarán.

A la par del desplazamiento de la lengua y la cultura originaria, en la práctica educativa aparecen paralelamente procesos relacionados con cambios en las representaciones sociales¹⁰⁹ de sí, y del grupo de pertenencia, en los niños y niñas Ñä hñu. La cotidianidad fuera del aula es un elemento fuerte y, aunque no infalible, útil en la construcción de representaciones sociales positivas del niño o niña indígena. De ahí, que la escuela y la práctica educativa, con todos sus valores, acervos, representaciones y conocimientos legítimos, sean aceptados o rechazados por los niños, en la medida de la aceptación en la decisión de los padres de familia. La experiencia y decisión de los padres determina el sentido educativo en el aula.

¹⁰⁷ *Las formas identitarias son modos de identificar a los individuos; su combinación puede teóricamente permitir la caracterización de las configuraciones históricas más o menos ideales. Pero coexisten en la vida social. Cada uno puede identificar a los demás o identificarse a sí mismo, bien por un nombre propio que remite a un linaje, a una etnia o a un grupo cultural, bien por un nombre de función que depende de las categorías oficiales de los grupos estatutarios, bien por nombres íntimos que traducen una reflexividad subjetiva (el sí mismo), bien por nombres que designan las intrigas que resumen una historia, proyectos, un fragmento de vida, en resumen una narración personal (el sí mismo). Estas cuatro formas de identificación son tipos de apelativos que cada uno administra, combina y dispone en la vida cotidiana (Dubar, 2002: 66).*

¹⁰⁸ *... En un momento determinado el niño va a la escuela, cuando lo hace, encuentra una diferenciación con su casa en todas las cosas. Para todos los niños existe un proceso de descontextualización que ocurre cuando se los lleva de un contexto a otro; pero ciertos niños se descontextualizan más que otros y algunas veces la descontextualización para ciertos niños es tan total que nada de la escuela se parece a lo de su casa. La escuela puede decirse que recontextualiza al niño, realizando una contextualización secundaria. La escuela selecciona algunas de las prácticas de interacción, algunas de las orientaciones a los significados y de las producciones textuales de la familia y las incorpora a su interior; además la escuela reenfoca lo que toma de la familia, cambia de significado las cosas que toma... (Bernstein, 1984: 16).*

¹⁰⁹ *Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de la práctica, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002:11).*

3.3.2. Los usos y desusos de la lengua originaria en las prácticas educativas.

El siguiente, y último, apartado del presente capítulo, como un momento de continuidad en el análisis de lo que se enseña en el aula, la operación de imposición cultural y el desplazamiento de la lengua originaria, abarca un conjunto de aspectos que hilvanan la dinámica de los actores y las prácticas educativas que hacen un uso y desuso de la lengua originaria.

Hay que tomar como punto de partida que en las prácticas educativas hay un agente determinante de operación: el docente. Aunque éste no trabaja solo, sino que los padres de familia tienen un papel específico y primordial, relacionado con el trabajo Docente y el de los alumnos.

Esto es significativo en tanto que la reproducción cultural, y por lo tanto la distribución del capital cultural, parte de dos elementos básicos relacionados y distinguibles: las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar (Bourdieu, 2008: 109).

Por ello, en las prácticas educativas del aula indígena hay una estrecha relación y participación de los padres de familia indígenas con el trabajo del Docente y los alumnos. En realidad la imposición cultural se inmiscuye en las prácticas de todos los actores que tienen que ver con el proceso educativo.

Para actores como los padres, los contenidos, aunque en buena medida son ajenos a su decisión, son legítimos. Un ejemplo es el caso del uso y desuso de la lengua originaria en las relaciones entre padres y maestros, que tiene al español como lengua franca. Sólo hay que atender al testimonio que dejan las prácticas educativas.

Los salones de clase, de los grupos de estudio, cuentan con carteles e ilustraciones que forman parte de la apariencia del salón. En su mayoría están escritos en español y tratan sobre temas del plan de estudio o recomiendan la higiene personal y bucal. Son muy pocos los que tienen texto en Hñä hñu. De este tipo sólo suele ser el himno nacional en lengua originaria.

En el salón de 2º grado, de la escuela de “El Banxú”, una de las niñas mira hacia fuera del aula donde está, y dice “ya se bajó la nube, antes se veía más”, afuera hay mucha neblina y se siente frío.

Mientras la maestra está comentando sobre el tema de la clase, una de las niñas recoge del suelo un palito de paleta que está doblado y le dice a una de sus compañeras “¡mira una E de Edwin!”.

Un poco después, como parte de la clase de Hñä hñu, la maestra está haciendo unos ejercicios sobre los artículos y los posesivos con sus alumnos. En el pizarrón la maestra ha anotado “ma”

(mío) y “rä” (el o la). La maestra explica la pronunciación y el significado de ellos y uno de los niños ríe cuando ella anota en el pizarrón la palabra “oni”. Éste la lee y pronuncia “oni”. La maestra lo corrige “¡ioni!” (en Hñä hñu se pronuncia “eni”). Entonces el niño ve su cuaderno y vuelve a decir “oni”.

En el grupo de 6° año de la escuela de “La Palma, San Juanico”, la maestra intenta leer el himno nacional en Hñä hñu, que encontró en un libro de compró recientemente. Una de las niñas escucha a la maestra y pregunta a uno de sus compañeros si se lo sabe de memoria. Ella y otro niño dicen que saben cantarlo de memoria. Uno más de los niños, dice que se sabía varias canciones de memoria, pero ya se le están olvidando.

Antes de salir al recreo, la maestra menciona al observador que en su aula “no hay una clase de Hñä hñu en sí”, pero dice, “si hay traducciones sobre frases o en la clase se dice algo en Hñä hñu, pero no hay clase formal”, además “en la boleta si se califica al Hñä hñu”.

En la actividad, posterior al recreo, uno de los niños se da cuenta que se está aproximando una joven. Éste dice “ya ahí viene la hermana de Alejandra”. Cuando ésta llega, la maestra la recibe, pasa y le dice a la maestra que su hermana está enferma. La maestra le responde que le mandará la tarea con su primo, que también es su compañero y le desea que se mejore. Toda la comunicación es en español.

Durante el recreo, en el grupo de 2° grado de la escuela de “La Palma, San Juanico”, el observador colocó en el escritorio del maestro unas hojas con dibujos y nombre en Hñä hñu. Enseguida se acercó una niña a ver qué se pudo en el escritorio y dijo “es Hñä hñu”, y mencionó saberlo por que reconoció las letras.

Cuando entraron del recreo, el maestro dejó un ejercicio del libro de español. Mientras lo resolvían, una de las niñas comentó a un compañero que se había encontrado dinero. Éste le preguntó qué se había comprado con él. La niña respondió que se compró tacos y hace la cuenta sobre las demás cosas que se compró. El niño le recuerda que además compró “y un el agua”.

Mientras los niños estaban trabajando y el maestro atendía a varios en sus lugares, una señora entró al salón, era la mamá de uno de los niños de 1°. Ésta empezó a hablar con el maestro y le solicitó la boleta de su hijo para firmarla, pues no había asistido a la reunión. Después, se acercó a su hijo y le pidió que atendiera y obedeciera al maestro, y que no pe pegara a sus compañeros, pues algunos lo acusaron con ella allí mismo. Todo el diálogo de la señora fue exclusivamente en español.

Más adelante, en la clase de Hñä hñu, el maestro les deja hacer un dibujo sobre un animal que aparezca en su libro de lengua y que escriban el nombre en Hñä hñu. Uno de los niños es llamado por el maestro para que pase al frente y muestre su dibujo. El dibujó una escuela y anotó “ra ngun sadi”. Ésta frase la había escrito el maestro poco antes para otro ejemplo. El maestro le pregunta al grupo “cómo se dice escuela”, y ante el silencio de los niños que estaban atentos, el maestro les pregunta si lo saben. Inmediatamente, algunos niños notan que esta frase está escrita en el pizarrón y pronuncian en coro “¡ra ngun sadi!”.

Lo que permite inferir el testimonio de la cotidianeidad de las prácticas, es que la comunicación entre padres de familia, niños y Docentes, es casi exclusiva en español. En la escuela aparece y se reproduce la diglosia, cuyo efecto se presenta en el uso legítimo de la lengua dominante en, y favorecida por, el espacio escolar. Sobre ello Muñoz (2004: 132), citando a Criado, explica el valor de la escolarización en los procesos de renuncia sobre la lengua, como en el fenómeno migrante, en los siguientes términos:

El giro al inglés es patente también a escalas de preferencias. Los descendientes de los inmigrantes de hoy, como ya ocurrió antes, se inclinan por la lengua en la que son escolarizados, la que acapara todo el prestigio social y está libre de mácula.

La cotidianeidad encuentra en el español la lengua franca de las relaciones escolares, en contra sentido, el Hñä hñu tiene un margen mínimo de participación. El desuso es legitimado por los agentes de las prácticas: docentes, alumnos y padres de familia.

Sumado a ello, el aula es un escenario del español, su escritura y oralidad, no del Hñä hñu. El ordenamiento y sus características, están fuertemente reguladas por el valor interno de la fuerza de clasificación. El aula refleja lo que es legítimo enseñar y aprender. Las disposiciones del propio espacio, y los objetos situados en él (de la ausencia o presencia de imágenes en las paredes, su forma, la disposición de los asientos, la distribución de tareas entre alumnos) (Bernstein, 1998: 46), hacen explícito qué es lo que tiene validez, legitimidad: el español.

La cotidianidad de las prácticas educativas, se desenvuelve en un contexto comunicativo que favorece esencialmente la enseñanza del español. La aparición de la lengua originaria en el aula, y el lenguaje en ella, corresponde al desconocimiento de los Docentes, que ya no son Hñä hñu parlantes.

La orientación ideológica de los docentes, y en parte la decisión de enseñar o no enseñar la lengua originaria, está sesgada por su función discursiva (producción/control simbólico), su

localización en el campo (producción/control simbólico) y su posicionamiento (localización jerárquica) como agentes sociales (Bernstein, 1993: 145).

En el aula, las expresiones fonológica y morfo-sintácticas del español son síntomas del desplazamiento del Hñä hñu. Ello expresa una situación patente, la lengua originaria representa una estructura del código restringido, caracterizado por su orientación hacia significados particularistas (Bernstein, s. f.: 6).

En el lenguaje del aula, el Hñä hñu, es gradualmente desplazado, orillado a adaptarse a las estructuras morfosintácticas en el habla de los niños Ñä hñu. El acomodo del Hñä hñu al español, en el lenguaje que se desarrolla en el aula, también consiste en un proceso gradual que ocurre en el lenguaje oral y escrito, que conduce a que los niños Ñä hñu de 6° grado, respecto a los de 2° grado, expresan cada vez más claramente sus ideas, cometen menos errores de ortografía, cambien el lenguaje asociado con la estructura de la lengua originaria, pero sobre todo, refieran a contextos menos particulares.¹¹⁰

El desuso de la lengua originaria, lleva implícita la incapacidad de la escuela de enseñar la oralidad, y más aún la escritura de ésta. Ello responde a la falta de “intertextualidad” que conforma al campo de la producción del discurso legítimo, la escuela se sostiene en el

¹¹⁰ P: pero pues así, al menos yo siempre dije, me decían en la escuela, cuando iba yo a la prepa hay india bajada del cerro a tamborazos.. (ríe)... pero yo sé muy bien que soy de un pueblo y no.. no me puedo avergonzar se eso. Varios de aquí me dicen no eres de La Pechuga (ríe)... ¿si soy de la pechuga! (ríe)... Yo si soy de la pechuga.. y no creen que sea yo.. piensan que por ser de un pueblito uno no puede ser profesionista... y pues, pues si se puede, queriendo, yo por eso le decía a mi niña de sexto siempre le decía, si tu quieres es poder... si lo haces. Yo siempre lo que les.. les he inculcado a mis niños, concientizarlos de que si se puede, de que no nada más porque somos de pueblo no podemos ser alguien profesional (Entrevista a la Profesora Rebeca, 2° grado, Esc. Miguel Hidalgo, el día 16 de marzo de 2010).

La historia del chiquito diablito, el chiquito niño quería ser un diablito y quería ser una obra y quería ser un amigo de su amigo burrito y juega con el y se invitaban a su cunpelaños y comían pastel juntos jugaban a pelota y cambiaban sus borrego le daban agua y dormían guntos y desayunaban comían y besitan su tia y evitaron todos. (Texto producido por un alumno de 2° grado, Esc. Miguel Hidalgo, el día 4 de marzo de 2010).

ba a la escuela y se ba a pastorar y trabaja de asistente y su comoda favorita bistet be la tele su canal favorito es la caricatura su color favorito es rojo y talla lechuguia y ase del baño (Texto producido por un alumno de 2° grado, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, el día 11 de marzo de 2010).

Espender vive en una localidad de Gusme y es soltero en las tardes juega futbol con peinton y en las noches Juegan a video Juegos en los días se va al mercado. y llegando se pone hacer la comida para comer. Habeces se va a pasiar con la venenosa y se va con peinton a una cantina a tomar unas copas y en la noche se encuentra con don carlos y llegando se baña y luego se queda a ver la wwe y terminando se duerme. un día se fue a tomar un wisqui y encontró a wisi yande (Texto producido por un alumno de 6° grado, Esc. Miguel Hidalgo, el día 5 de marzo de 2010).

nació el día jueves y se llama Garfiel le gusta jugar futtbol y basquetbol sus padres son pelusa y peluso le gusta ir a pasear con sus amigos papás abuelos al campo o en el parque sus abuelos son Juri y Tontin sus amigos son Teison Pulgas gallito y kris kris y hay veces van de campamento ls gusta contar cuentos de terror entre otras cosas. (Texto producido por un alumno de 6° grado, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, el día 12 de marzo de 2010).

supuesto de la originalidad textual exclusiva (Bernstein, 1993: 189). Esta propiedad elimina la capacidad de reconocer alteridad de conocimiento, de lo Otro.

Esta falta de intertextualidad, sumado al hecho de tener como eje central al español, sin comprender el Hñä hñu, hace que la práctica educativa vacíe de sentido a la lengua originaria y deslegitime el marco cultural de donde proviene. *Cuando un discurso (restringido como la lengua originaria) pasa mediante la recontextualización, desde su lugar original a un emplazamiento pedagógico, el discurso original se abstrae de su base, de su posición y de las relaciones de poder sociales* (Bernstein, 1998: 63).

La traducción del Hñä hñu al español, vacía de sentido histórico contextual a las ideas en español. Al final, la intención del currículum es deslegitimar y contextualizar, en aras de su poder y control sobre la práctica educativa, no del desarrollo de la lengua originaria, su estructura morfosintáctica o su marco de referencia contextual.

El español, es un contenido y medio de enseñanza legítimo. Pero también una estructura para conocer o reconocer (hablar, leer y escribir) al Hñä hñu. Éste constituye una singularización¹¹¹ del conocimiento de poder, regulado por el principio de clasificación. Representa un medio de comunicación, pero también, un conjunto de acervos (contenidos-cultura) preponderantes en la práctica educativa:

En la práctica, la escasa escritura en Hñä hñu tiene como referente, la estructura del español. Lo que leen en Hñä hñu, suele no tener sentido con la oralidad de la lengua originaria.

La calidad oral de la lengua originaria, sin una escritura originaria, representa una debilidad frente a un currículum que tiene un amplio y sofisticado manejo del español. Esto tiene también un efecto pedagógico. El currículum, originado por una intención pedagógica moderna, tiene implicaciones sobre el valor de lo escrito ante lo oral. De ahí que la lengua originaria tenga, en su fuerte oralidad, una debilidad estructural frente a la escritura y oralidad del español, o el inglés.¹¹²

¹¹¹ Las singularidades son estructuras de conocimiento cuyos creadores se apropian de un espacio que les proporciona un nombre exclusivo, un discurso especializado y diferenciado, con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, exámenes, títulos para el ejercicio profesional, distribución de premios y castigos (física, química, historia, economía, psicología, etc.). En conjunto, las singularidades son narcisistas, se orientan hacia su propio desarrollo y se protegen mediante barreras y fuertes jerarquías (Bernstein, 1998: 80).

¹¹² ...el empleo de expresiones como “texto gestual” o “lectura de un cuadro” subraya la versión propiamente moderna del logocentrismo, es decir la subordinación del habla verbal al habla escrita. El logos en la modernidad no es simplemente lingüístico, es lingüístico-escritural. El logocentrismo moderno recompone a las lenguas naturales de acuerdo a la versión escrita de las mismas, es decir de acuerdo a un uso que consolida en ellas la preeminencia de la función lingüística referencial, semántica o apropiativa-cognocitiva (Echeverría, 2001: 120).

El currículum pone en peligro a la lengua originaria, o al menos es determinante para su uso y desuso. Porque la escolaridad, puede estar correlacionado con el desuso de la lengua originaria y el dominio del español. La escuela se presenta como espacio recontextualizador, que integra a significados más generales.

De ahí que el español, en los contextos comunitarios, sea patrimonio de las generaciones más jóvenes, las cuales han tenido una trayectoria escolar mayor en comparación con los adultos y adultos mayores, en los cuales el español tiene, al contrario de los más jóvenes, una fonología y morfosintaxis distinta, fácilmente asociada a la lengua originaria.

Además de hacer poco por la lengua originaria, la escuela tiene arraigada en las prácticas educativas, una didáctica cuya base se encuentra en la memorización. La deslegitimación de la enseñanza de la lengua originaria inicia desde la instrumentación de éste tipo de didáctica. Por consecuencia, el aprendizaje de ésta como lengua 2, no tiene un efecto significativo en las nuevas generaciones. Parafraseando a Bernstein, la lengua originaria tiene una clasificación y enmarcación débiles, a ello se debe, en parte, la imposibilidad de la transmisión de este código en la práctica educativa (Bonal, 2005: 93).

Las prácticas educativas, ofrecen una vía para el desarrollo de competencias lingüísticas en español, no del Hñä hñu. Esto se debe en parte, al prestigio que el español es capaz de otorgar, favorecido por el estatus que posee como código legítimo, y en ese sentido, es parte de “*los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación*”... (Bonal, 2005: 93).

En la medida que el español, en las prácticas educativas, es el referente para aprender Hñä hñu, desde la oralidad y grafía de éste, la oralidad y grafía de la lengua originaria, tiene poco sentido. Su enseñanza como una L2, es decir, desde el nicho de la lengua dominante, va descontextualizando a la lengua de su sentido originario, porque forma y sentido son inherentes a la lengua, sin una no hay la otra.¹¹³

Las prácticas de la escuela Ñä hñu que retoman la lengua originaria, van introduciendo poco a poco a los niños Ñä hñu en la grafía de la lengua. Sin embargo, al enseñar y aprender la lengua originaria, no suele haber una relación entre la oralidad y la grafía.

¹¹³ *La lengua es un aspecto de la existencia del habla, del lenguaje humano en el acto mismo de efectuarse. Es lo que puede describirse si se hace un corte transversal en el flujo de su realización, si se considera un “estado del habla”. Es decir, es la estructura de las reglas que se están siguiendo en el ciframiento/desciframiento de las significaciones. Los dos niveles de la consistencia de la lengua, el puramente funcional o “sistemático” y el propiamente histórico o “normal”, mantiene entre sí una realización de copertenencia tan íntima que si bien el segundo no podría “existir” sin el primero, este, a su vez, no podría realizarse sin él (Echeverría, 2001: 111).*

La lógica del currículum orilla a que el maestro tampoco enseñe la lengua originaria. Ello se explica, en parte, porque el principio recontextualizador crea campos recontextualizadores, pero también crea agentes con funciones recontextualizadoras (Bernstein, 1998: 63). Aunque el docente reconoce a la enseñanza de la lengua como una de sus responsabilidades, su acción es poca y limitada.¹¹⁴

Poco es lo que orilla a que éste cumpla con su responsabilidad. Ello se debe, en parte, a que los docentes tienden a las prácticas de conocimientos donde se sienten seguros, y la lengua Hñä hñu no suele ser uno de ellos.¹¹⁵

En el seno del aula indígena, y en la práctica educativa, no se usan los libros de texto en lengua originaria, su aparición responden a una exigencia con clara intención política, pero con poca efectividad en la práctica. Al aparecer en el aula, estos libros de texto se contraponen a las carencias docentes, su propia deslegitimación y una práctica con evaluación casi nula.

El uso o desuso del libro de texto en lengua indígena, responde al principio recontextualizador del discurso pedagógico, que define cuál de ellos ha de convertirse en materia y contenido de la práctica pedagógica, pero también cómo ha de enseñarse (Bernstein, 1998: 65), y en ello se incluyen, tanto la didáctica como los recursos didácticos.

De ahí que en el espacio escolar, los niños y niñas Hñä hñu den cuenta que casi no se usan los libros de texto, los pierden o los dejan en su casa permanentemente, frustrando la práctica del

¹¹⁴ ATP: mire... con respecto a eso (la enseñanza de la lengua), ¡nada!, yo puedo decir. Yo inclusive cuando voy, este.. cuando voy allá.. me siento con ellos, hacemos un planeación y ya no namas les oriento sino que yo les ayudo de tal forma que hay que también.. plasmar lo de la lengua Hñä hñu, porque si el español es una lengua y aquí es una lengua, entons qué tiene de malo que se emplee a la par, ¿no?, y no es que se esté revolviendo sino que hay un momento en donde se tenga que ver este.. algo en Hñä hñu, en la lengua indígena, pero repito, bueno con lo que yo le comentaba hace rato, lo del taller que por ahí desarrollamos ayer, es precisamente para que se dé para que aparezca y no solo en la planeación sino que en la práctica, pero tal parece que hay un argumento, bueno es que yo no sé, y es que yo no sé, y yo les he dicho bueno, es que tiene que inquietarse.. y yo veo que por ejemplo este.. hay muy poco interés por aprender... (ATP de la supervisión escolar 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

¹¹⁵ E: ahorita en su planeación didáctica, aparece la lengua maestra. ¿Usted en su planeación didáctica hace actividades sobre la lengua?

P: este.. si la.. ora si que la.. cómo decirlo, si trato de incluirla, en ese caso más, en lo que es este.. bueno, que si la incluyo un poquito en todas las materias, pero a lo mejor nada mas con palabras así, cómo decir, bueno si.. en Geografía estoy viendo lo que es las orientaciones, entonces les pido a los niños, pero cómo lo diríamos nosotros por decir en Hñä hñu, decir, vamos para acá, cómo lo diríamos, pero bueno, son pequeñas frases lo que yo incluyo. En español a lo mejor, si tratamos de tener diálogo en el momento, a lo mejor no hablamos, muy así, como agrandararlo más, porque a mí también me está costando... ya que no lo hablo.

E: ¿ese es un obstáculo para usted en la enseñanza del Hñä hñu, maestra, no hablarlo?

P: el no hablarlo, si, se me dificulta. Claro que eso no quiere decir que no también yo busque material, para poder este.. apoyarme y incluirlo precisamente en mi trabajo. (Profesora Esmeralda, titular de 6° grado de la Esc. Ignacio Manuel Altamirano, "La Palma, San Juanico", Ixmiquilpan, Hgo.).

docente que no tiene clara la forma ni el momento en que ha de utilizarlos, y a la vez confunde a sus alumnos, dejándoles, también, la impresión de lo innecesario de la lengua.¹¹⁶

A la gestión de la política educativa, o al menos a la parte que de ella se desprende y que refiere a la distribución de los libros de texto en lengua originaria, tampoco parece significativo el uso de los libros de texto. Pues éstos llegan varias semanas después a las aulas. Política y profesores, dejan al desamparo al libro de texto, lo desplazan a segundo término.

S: ... los maestros son los que no le dan la importancia a eso (los libros de texto) ... pues porque piensan trabajar con la lengua, con la lengua.. doble trabajo ¿no?.. y lo que hace falta a lo mejor más dominio para poder relacionarlos... con.. trabajando español con la lengua, o con otra asignaturas, porque se presta para trabajar... pero lo que hace falta es a lo mejor un poco del dominio de contenidos para que.. pues, ahorita los que ya se jubilaron si todos manejaban bien la lengua, ahora los nuevos, pues he observado que si tiene.. hay ese problema de.. tenemos una tarea difícil ahora, porque tenemos que trabajar con ellos para que se vallan enfocando también sobre la lengua... no todos, pero algunos.. ahorita que van empezando pues desconocen ... pues desde chicos se enseñaron a hablar y todo, se olvidaron de.. pero considero que poco a poco.. tenemos un reto... (Supervisor de la Zona 053, Orizabita, Ixmiquilpan, Hgo.).

Sumado al poco uso y el desuso de la lengua originaria, los libros de texto en lengua indígena también juegan un rol des-contextual. Los libros de texto describen una versión descontextualizada de los códigos restringidos con relación directa de los contextos étnicos. Éstos también dirigen una recontextualización, una incorporación de lo local originario en lo oficial, de lo restringido a lo elaborado, de lo particular a lo universal.¹¹⁷

¹¹⁶ E: ¿cómo percibe el trabajo de los maestros, ellos trabajan con los materiales, por ejemplo, con los libros de ejercicios y lecturas en Hñä hñu y este libro de educación intercultural bilingüe? ¿Los maestros trabajan con ellos?

ATP: del tiempo que llevo trabajando, dos que tres maestros he encontrado intentándolo, pero los demás lo tienen al olvido, llevamos muchos talleres, llevamos muchos talleres. Yo al menos desde que entré, pues siempre ha habido ¿no?, y luego nosotros como maestros de educación indígena, pues es nuestra bandera, es nuestro.. gracias a la lengua estamos aquí, si no fuera por eso, yo creo ni nos hubieran contratado ¿no?.. pero yo creo que aquí hay otra cosa, es la falta de convicción desde el docente, la convicción, el amar a la lengua, también tiene que ver mucho con el conocimiento o el desconocimiento.. hay unos que conocen y lo dejan al olvido, otros porque de plano no conocen, y tal parece que es traba ¿no?... (ATP de la supervisión escolar 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

¹¹⁷ Los significados universalistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son lingüísticamente explícitos. Si los órdenes de significación son universalistas los significados están menos ligados a un contexto determinado. Los metalenguajes del conocimiento tanto en su aplicación a los objetos como en su aplicación a las personas expresan significados universales. En este caso, los individuos pueden tomar

Los libros de texto en lengua indígena, no representan la cultura y la originalidad comunitaria y étnica, aunque poseen un mínimo de correspondencia suficiente para que los alumnos, en la práctica educativa, identifiquen elementos culturales básicos del contexto inmediato. Ello es acorde con lo que sucede a los demás libros de texto, sus contenidos suelen ser descontextualizados pues agregan: situaciones, imágenes, escenarios, íconos, lenguaje, etc., ajenos al contexto inmediato.

Los contextos escolares, al intentar enseñar la lengua se enfrentan a dos problemas, por una parte, hay una debilidad instrumental y, por otro lado, la pluralidad de los contextos escolares y lingüísticos se contraponen a la normalización de la lengua.

ATP: hay muchas cosas que comentar.. los materiales que nos ha estado mandando de la DGEI, hay dos libros, un amarillo, y un rojito, que dice educación intercultural bilingüe, yo como y hablante de la lengua y lo escribo, pues bien, siento que así lo trabajo, porque antes de ser maestro, yo entré en el 79, yo empecé a escribir mi lengua en el 74, cinco años atrás, y le digo que yo participé en el primer foro de la .. la unificación de criterios lingüísticos, de ahí para acá hemos estado pasando, pues esos materiales están muy mal, o a lo mejor no en el diseño, pero sí en la escritura, o sea, no sé cómo lo escribe con otros grupos étnicos hablantes del Hñä hñu, pero que no es el auténtico de aquí, del Valle, de tal forma que no se puede trabajar con esos materiales, y ha sido como un pretexto, y hasta ahí a quedado, no se ha empleado como debiera ser, aunque lo dice así (ATP de la supervisión escolar 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

Como una expresión más aguda del desuso de los libros de texto en lengua indígena, se muestra la aparición de recursos como el libro de texto auxiliar que no es editado por la SEP. Éste es un síntoma del aseguramiento de los procesos de aprendizaje de lo legítimo, y, además, del prestigio que otorga lo ajeno, tener un libro que no hizo la SEP.

La aparición de estos materiales didácticos en las prácticas educativas de los niños Hñä hñu, refuerza el dispositivo pedagógico, al regular más contundentemente a la práctica, a partir de los principios de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1993: 48; Bernstein, 1998: 38). Es decir, es un mecanismo más de definición de lo legítimo enseñable y las formas legítimas de enseñar. Desfavoreciendo lo local y la lengua originaria.

conciencia de los fundamentos de su experiencia pudiendo transformar dichos fundamentos. Cuando los significados son universalistas, éstos están, en principio, disponibles a todos, porque los principios y las operaciones han sido explícitas (Bernstein, s. f.: 5).

Un elemento a observarse, en el proceso de desplazamiento de lo originario en lo dominante, sucede en la evidencia de la práctica pedagógica. Las numerosas faltas de ortografía en los productos textuales de los alumnos y alumnas Hñä hñu, denotan resistencia, ante contextos lingüísticos que no han sido sometidos completamente. Para ello hay que ver el siguiente ejemplo:

un dia Rafael iba caminando en el bosque cuando derrepente sele apareció un oso y lo corretio hasta un arbol gigantesco Rafael subió al árbol y el osos se fue pero arriba del árbol abia un gorila el gorila lo abento del arbol y un tigre lo quiso comeri lo persguio hasta un lago donde abia un cocodrilo el cocodrilo lo persigio hasta el decierto donde una víbora quería morder a Rafael Pero Rafael se subio en un camello que lo llebo a casa de su mama a donde Rafael queria llegar pero su mama lo regañó Por llegar tarde y Rafael se mato porque paso tanto peligro y lo regañaron (Texto producido por un alumnos de 6º grado, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, el día 12 de marzo de 2010).

En la medida que los niños no van adquiriendo de forma eficiente el código elaborado, los resultados se tecnifican y suelen encontrar para los docentes una justificación explicable por condiciones psicológicas, pero desde una noción sociolingüística se puede entender que la imposibilidad de escribir “bien” también se debe a las condiciones de poder sobre los códigos.

... todos los niños normales adquieren lo que se llama una “conciencia cognitiva”... la realización de esa competencia básica que todos comparten varía según la clase social; las relaciones entre las clases establecen distintas modalidades; de acuerdo con esto, no se trata de que el niño de clase baja vaya detrás del de clase media, sino que se constituye con una modalidad distinta, no inferior (Bernstein, 1984: 14).

Conclusión

Lo que pone de manifiesto, el enorme entramado de acciones dentro de la cotidianeidad de las prácticas educativas, es que la lengua originaria, como contenido y medio de comunicación, no es un elemento legítimo ni de la evaluación, pues compite con otros contenidos legítimos y válidos, que otorgan prestigio y son “importantes”.

Si la evaluación de la lengua originaria es una práctica casi inexistente, se debe a que ni la clasificación, ni el enmarcamiento, corresponden al interés de la legitimidad de la lengua originaria, ni a la formulación de su papel en las relaciones comunicativas y educativas. A la

par de una práctica educativa débil en la enseñanza de la lengua originaria, la evaluación es proporcional, consolidando el desinterés sobre éste acervo originario.

La evaluación conforma un proceso de legitimación del aprendizaje sobre el conocimiento válido, que cierra el proceso de desuso y deslegitimación de la lengua originaria en las prácticas educativas. Al encabezar la práctica educativa, los contenidos oficiales válidos, susceptibles de ser evaluados (por ENLACE, PISA o en las “olimpiadas del conocimiento”) otorgan prestigio individual e institucional. El Hñä hñu, no es evaluado pues no es válido, y mucho menos otorga prestigio.

Todo esto constituye la forma en la que, en las cotidianidades escolares y las prácticas educativas, se opera el desuso y deslegitimación de la lengua Hñä hñu, como medio de comunicación y contenido educativo. Todo ello, también, pone de manifiesto una lógica de aula, que se contrapone con las líneas definidas por el Estado en la política educativa. O muy sospechosamente, describe la contradicción de la política en las prácticas; se promueve la lengua en la escuela, pero paradójicamente, no se pone el suficiente empeño para que en las aulas, la práctica deje de omitirla y se potencie la lengua y la originalidad indígena.

Esta misma paradoja, fomento-omisión, ofrece una respuesta a la pregunta central de este capítulo. Las prácticas educativas están muy lejos de contribuir a que la escuela sea un espacio de desarrollo y fomento la lengua y la cultura originaria. Más allá de ello, la escuela indígena en el Valle del Mezquital, orilla al desuso y desaparición de la lengua y la cultura Hñä hñu. Echa a andar procesos de cierre del desplazamiento de lo original hacia lo elaborado.

De alguna forma la escuela, consciente o inconscientemente, contribuye a un escenario fatal, en el que cabe preguntarse si es posible augurar la desaparición de la lengua originaria y la total incorporación cultural del Ñä hñu a la sociedad nacional. Si es así, se podría entender que después de varios siglos de perseguir éste objetivo, los grupos dominantes estarían haciendo posible el cierre de éste proceso de incorporación, en el que aún se dejan notar resistencias y discontinuidades, como lo expuso este capítulo.

En el siguiente capítulo, se retomarán varios de los aspectos planteados en el presente, pero se abordará más detalladamente la relación entre la escuela y la comunidad.

Capítulo 4. La lengua y la cultura para la comunidad Ñä hñu. Sus interacciones con la escuela.

MF: pos si yo digo que no, no hay pena para hablar el Otomí, es una costumbre ya, ya desde cuando, ya desde un.. cuando empezó a vivir uno pos ya.. y horita uno ya se fue a clase, ya se entendió más, pos ahorita ya no quiere hablar Otomí...
(Señora Marcelina Palma, Madre de Familia, Esc. Ignacio Manuel Altamirano, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

Ante la imposición cultural, llevada a cabo en la educación impartida en la escuela primaria indígena, cuya base de acción está representada en las prácticas educativas, ¿qué papel asumen los padres de familia en particular, y la comunidad Ñä hñu en general?, ¿cuál es la percepción de estos Otros actores del proceso educativo de los niños y niñas Ñä hñu acerca de la reproducción de la lengua y la cultura originaria?

Este par de preguntas es parte importante de la incógnita que impulsa la reflexión de este cuarto capítulo, la cual en adelante se sustentará: ¿Los padres de familia, y miembros de la comunidad Ñä hñu, ante las prácticas educativas de las escuelas primarias indígenas, aspiran a una educación que reproduzca su lengua y cultura originarias?

El abordaje de los apartados del presente capítulo se conducirá a partir de la recuperación de información obtenida de instrumentos cualitativos, que conducirán la discusión sobre tópicos esenciales como lo son: las representaciones sociales que existen sobre el *deber ser* de la escuela, la relación educativa entre la escuela y el contexto comunitario y/o familiar, y los efectos de las dinámicas de imposición y desplazamiento lingüístico y cultural en las identidades de los miembros del pueblo indígena Ñä hñu.

4.1. El *deber ser* escolar. Las nociones de los padres de familia sobre la escuela comunitaria “indígena”.

Qué papel tiene la escuela para los padres de familia Ñä hñu. Para qué enviar a sus hijos. Pues bien, para los padres de familia hay un por qué ir a la escuela. Este motivo tiene que ver con aprender el conocimiento válido. Este es el motor que impulsa la práctica educativa en el contexto comunitario. Pero que también se enlaza con un aspecto crucial, explicable en términos de poder; los padres de familia cooperan con la escuela y su práctica, pero tienen muy poco poder y control sobre ella.

Tomando en consideración los postulados de Bernstein (1984), se puede comprender que la cultura y educación que los niños reciben fuera de la escuela son elementos de suma importancia, en la medida que representan al código restringido, el discurso pedagógico local

y las prácticas de una pedagogía invisible. Pero, también, es posible reconocer que la escuela, en la medida que es un órgano reproductor (y de control simbólico) por excelencia, es también un espacio de los discursos y códigos legítimos, y de la implementación de principios de clasificación y enmarcación, que somete a lo restringido.

Aunque en ésta relación de sometimiento, la vinculación entre los padres de familia y los docentes es de cooperación, el poder y el control lo orquestan los docentes, representantes del Estado en la escuela comunitaria. De ahí que, aunque el comité de la escuela como representante de la asamblea tenga una relación estrecha con la escuela, éste no tiene injerencia ni en el qué, ni en el cómo educar.

En lo concreto de la cotidianeidad del aula y las prácticas educativas, los padres ejercen una autoridad distinta a la del docente. Ello se debe al lindero de la distinción educativa de los espacios formal e informal. Las prácticas pedagógicas en el aula y en la casa, no tienen las mismas cualidades. Se distinguen en la visibilidad e invisibilidad de las pedagogías inherentes a cada espacio, cuestión que Bernstein (1993; 87) explica de la siguiente forma:

Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/sucesión/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo de práctica visible y, si el orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré práctica pedagógica invisible. Sus características de poder y control son distintas. Pero, la casa es una extensión de las prácticas pedagógicas de la escuela.

La división explícita entre la casa y la escuela, como espacios educativos, conlleva un sentido simbólico que abre una brecha significativa de distinción cualitativa. Mientras los padres de familia ejercen autoridad moral, los docentes ostentan autoridad pedagógica y política. Estas cualidades otorgan prestigio o desprestigio a los distintos espacios educativos.

El prestigio del espacio escolar del aula, sumado a la sistematización y los recursos con los que cuenta, le otorgan un alto nivel de legitimidad, en su tarea de enseñar lo válido y de forma correcta. Tanto es así, que la mediación entre padres y docentes se encuentra en la manifestación de resultados, donde uno (el docente) demuestra a los Otros (los padres de familia Ñã hñu) que su tarea tiene un resultado legítimo y esperado por los otros.

La evaluación continua condensa el significado de la totalidad del dispositivo, de la práctica pedagógica. Esta demostración de los resultados educativos a los padres de familia, cristaliza la finalidad de la práctica educativa en el aula. Porque... *el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia*

(Bernstein, 1998: 66). Conciencia de que están aprendiendo, y que también les interesa a los padres de familia, éste es el objetivo de enviar a sus hijos a la escuela.

En la cotidianidad de las prácticas educativas, la relación entre padres de familia y docentes se encuentra mediada por los resultados en el aprendizaje de lo válido. A ello corresponderán el aprecio y aceptación del trabajo del docente por parte de los padres de familia, que así se expresan:

MF: pus, pues antes, ahorita gracias a Dios los maestros ahorita enseñan bien los niños. Los niños no provechan ahorita el estudio que hay. Y antes yo con la maestra llegaba, pone una palabra en el pizarrón, se sale, se va, y nomas llega y dice ¿ya terminaron?, si ya, y llega calificar y ya... ajá sí. Bueno también los maestros de antes, también. Pero lo que... este, es uno maestro que venía a enseñarles a los niños, se enfermó, y ya como que ya cuando se enfermó se bajó un poquito los niños, pero ya se jubiló el maestro, se fue y ya llegó la maestra, y ya con eso ya avanzaron un poquito los niños... (Señora Marcelina Palma, Madre de Familia, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

ATP: ajá, y esto pos nos consta, cuando ha habido este.. este reclamo de los papás, es lo que dicen. Su maestra que mando, le dicen al súper, no puede, no sabe.. o no le enseña casi a mi hijo, le dicen, o mejora o sacamos nuestros hijos. Pero también casos en donde los maestros se ha ganado a la gente, no por chulo, sino por todo el trabajo que ellos realizan, pues yo creo que todo actor educativo este.. se va viendo o se va dando a conocer, la preferencia o la no preferencia, todo está en función de qué hace o cómo lo hace... (ATP de la supervisión escolar 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

La rendición de cuentas, sobre el grado de aprendizaje de lo legítimo en los alumnos, es parte importante en la relación entre padres y docentes. Notificar a los padres de familia los resultados de sus hijos, refiere a un proceso de valoración de su incorporación (y por tanto del desuso del Hñä hñu) y de participación de los padres en este proceso.

E: ¿cree que a ellos (los papás) les importe que se enseñe Hñä hñu aquí?

P: les importa pero hasta cierto punto, como algo extra, porque en sí cuando viene un padre no viene y pregunta cómo va en Hñä hñu, qué palabras sabe, sino dice, que cómo va, sabe leer más o menos, ya entiende lo que hace, hace la tarea, pero o sea no hay mucho interés, pero sí están enterados y si lo creen importante,

pero hasta cierto punto nada más... (Profesor Bernardo, Titular de 2º grado, Esc.

Ignacio Manuela Altamirano, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

Dentro del *deber ser* educativo, hay una idea básica que mueve a los padres de familia para enviar, o no, a sus hijos a la escuela. Desde el punto de vista de los padres de familia, la escuela debe enseñar cosas útiles para la vida, y en ello la lengua originaria no suele serlo. La lengua Hñä hñu, al no ser reconocida como útil, es colocada como algo innecesario, bajo una valoración negativa.

Mientras la escuela reconoce legitimidad en unos conocimientos e ilegitimidad en otros, va definiendo lo que es válido aprender, en términos de “utilidad” para la incorporación. Esta visión pedagógica también permea la perspectiva de los padres de familia gracias a que el currículum va fomentando tal juicio. Pues... *en el aprendizaje formal escolar la motivación tiene que generarse en relación con una utilidad del conocimiento proyectada hacia el futuro* (Paradise, 2005: 18).

Lo útil, o el sentido que los padres dan a los aprendizajes en términos de su utilidad, deslegitima a la lengua originaria desde la perspectiva de los padres de familia. Ello alimenta la dinámica del desuso de la lengua y su gradual desaparición.

Otro factor que, a mi parecer, influye en la extinción o supervivencia de la lengua es la opinión que los hablantes tengan de ella – un sentimiento de orgullo puede frenar el proceso (o aun invertirlo, como ocurrió con el galés; aunque para eso se necesitaría un alto nivel de alfabetismo), y una actitud de vergüenza puede acelerar el proceso (Luke, 2008: 22).

La enseñanza de “algo útil” es parte de la representación de los padres de familia acerca del trabajo docente. Es el sustento de validez de la práctica y fin educativo por excelencia. Para ellos, la escuela suele ser el espacio de preparación, antesala de la migración.

ATP:... Ahora con respecto a la lengua.. pos no digamos que haya rechazado rotundamente, ha habido padres que prefieren el inglés. Pero también porque es a raíz de la emigración, que a veces ellos padecen, viven o se van a Estados Unidos. Ven allá el inglés, la gente que habla el inglés le va mucho mejor en términos económicos o tiene mayor acceso a conseguir un empleo, entons vienen con esa mentalidad... (ATP de la supervisión escolar 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

Al margen del conocimiento válido se deja al conocimiento local, al código restringido. En este tipo de código se cobija a la lengua y la cultura originaria, pero también a la historia de la comunidad. Para los padres y docentes, la historia comunitaria, además de ser sentido común, es patrimonio de una generación sin poder.

Este hecho conduce fácilmente a comprender el profundo momento de peligro y vulnerabilidad que vive la deslegitimada lengua originaria. Cuando los hablantes efectivos del Hñä hñu son esencialmente la generación mayor,¹¹⁸ es posible elucubrar, aunque de forma arriesgada, que la extinción de la lengua lleva el mismo destino de sus hablantes.

La extinción de una lengua es la forma más extrema de cambio pues el cambio resulta universal... Se puede decir que una lengua o dialecto está sufriendo un proceso de extinción cuando el cambio está por llegar a su etapa final que es cuando solamente las personas mayores pueden hablar con facilidad la lengua que está a punto de extinguirse (Luke, 2008: 21).

Al ser la lengua originaria el patrimonio de una generación mayor y deja de ser reproducida cabalmente por la nueva generación, ésta es colocada en grave peligro. Esto se hace manifiesto, en el momento de la cotidianeidad de la comunidad y la escuela en el contexto Nñä hñu. Cuando aspectos como la historia de la comunidad, la lengua y el acervo cultural originario son entendidos como acervo de los mayores, útil en una forma referencial e informal, pero ajeno, como raíz de un pasado que ya no es propio, éste ya no conforma un conocimiento susceptible de heredarse.

En la medida que la historia y la cultura originaria, tienen el mismo estatus que las personas mayores: relegados y sin poder, se convierten en experiencia que queda en el pasado, lejos de ser un tejido en constante elaboración histórica.

Finalmente, en la relación entre padres y docentes, mediada por el interés de los primeros en que sus hijos sean educados y se les enseñe algo útil, ya sea para su incorporación o la migración, aparece de forma muy reciente, cierto nivel de crisis educativa en las comunidades.

¹¹⁸ Algunos autores definen que la desaparición o el desplazamiento de una lengua, requiere al menos tres generaciones:

Recessive use of the old language with intra-ethnic communication leads to the process of language displacement. The changing language behavior of members of an ethnolinguistic minority of this kind qualifies to disturb the fragility of a status quo. This unstable bilingualism may finally develop into monolingualism in the new language. The process of language replacement usually takes at least three generations. This is not a unidirectional development, but in the course of time successive phases with different characteristics modify the process before a language becomes extinct (Brenzinger, 1998: 7).

De alguna manera para los habitantes de la comunidad, la escuela es importante, pero aquella está dejando de ser una garantía de movilidad social.

Ello se explica en la medida que se comprende que, el *deber ser* escolar se concreta en la posibilidad de que la nueva generación acceda a un capital cultural legítimo, pero también, en la búsqueda de un efecto en su capital económico. Sin embargo, parafraseando a Bourdieu, ante la debilidad del capital social y económico, el capital cultural heredado en la escuela no cierra la estructura del capital,¹¹⁹ sino asegura una dominación simbólica. Al final, la educación que reciben los pueblos originarios no es para ellos, ni para el desarrollo interno, sino para el exterior, para su incorporación.

Esta incorporación, no sólo no persigue el desarrollo de la lengua y la cultura, sino tampoco el desarrollo social y económico de los pueblos originarios, su énfasis concentra en la enajenación cultural, un nivel de dominación simbólica importante. Este proceso excluye la conciencia de la enajenación, *porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico* (Bourdieu, 2008: 173).

Ello explica el hecho de que ir a la escuela, continuar una trayectoria escolar, para muchos Nã hñu signifique, primero, buscar educarse fuera de su comunidad, y después, buscar trabajo fuera de ella. Sin embargo, al no poseer capital económico ni social fuera de sus comunidades, suelen verse orillados a regresar al seno local, donde su capital cultural adquirido no tiene forma de ser empleado, provocando desilusión y desinterés por la escuela.¹²⁰

Al final la escuela, el espacio de interacción entre docentes, alumnos y padres de familia, enfrenta un ideal que no suele cumplir. Si bien, en este ideal no entra el uso o reproducción de la lengua originaria, la dinámica social y económica deja ver que tampoco va cumpliendo con una tarea básica, muy bien plantada en el imaginario de los padres de familia, la enseñanza de “algo útil”, en cuyo cumplimiento encuentran las instituciones escolares legitimidad dentro de las comunidades.

¹¹⁹ *El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas... son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural...* (Bourdieu, 2008: 30).

¹²⁰ Fuera del aula, en la tienda frente a la escuela de “La Palma”, tomaban pulque (*sei*) un joven, un señor y el observador. El joven, después de preguntar al observador qué estudiaba, a qué se dedicaba y qué hacía en la escuela de la comunidad, narró que una de sus hermanas terminó de estudiar contaduría (en Pachuca). Que trabajó un rato y “*mejor se regresó al monte*”, pues después no encontró trabajo (Comunicación personal, 12 de marzo, 2010).

4.2. Poder, tensiones y distancias. Relaciones entre la escuela y la comunidad Hñä hñu.

En la relación de la escuela y la comunidad, además de intervenir el “*deber ser*” escolar también, existen un conjunto de aspectos que otorgan una dinámica particular a este espacio y cada uno de sus actores.

Ellos se manifiestan en los efectos simbólicos del desuso de la lengua y el posible peligro de la desaparición de ésta, del desplazamiento lingüístico y los efectos en la elaboración de las relaciones sociales, como también, en la resolución del conflicto que genera renunciar a lo originario.

Como se ha revisado en capítulos anteriores, en la interacción escuela–comunidad, se genera un turbulento proceso de deslegitimación cultural, en el que, en varios sentidos, el currículo coloniza a la cultura originaria. Situación que crea, por un lado, el uso de lo local para recontextualizarlo, y por otro, un distanciamiento entre la cultura oficial y la local, entre lo escolar (válido) y el sentido común (no válido). Este distanciamiento no transcurre sin resistencia de los Hñä hñu, pero sí con poco margen de acción para ser revertido.

4.2.1. Cotidianidad de la lengua originaria: desplazamientos, diglosia y distanciamiento.

El análisis del proceso de imposición cultural parte de un premisa fundamental. Existe una relación tangible entre la escuela y la comunidad, que se expresa fácilmente en los efectos culturales que aquella tiene en las subjetividades de los agentes indígenas, en la medida en que éstos participan en los procesos y las prácticas educativas, como las que genera la escuela primaria de sus localidades. Entre más escolarizado es un agente indígena, es menos hablante del Hñä hñu y más susceptible de abandonarlo.

Esto se debe a que al haber incursionado en contextos comunicativos regulados, los habitantes de las comunidades han logrado el efecto ideológicamente esperado de la reproducción de los códigos y discursos legítimos. Se han incorporado desprendiéndose de lo propio, enajenándolo. Este fenómeno lo constata Paradise (1985: 90), citando a Bruner, de la siguiente forma.

... una consecuencia universal de la asistencia a la escuela formal moderna es, precisamente, la capacidad que desarrollan los individuos para comunicarse fuera del contexto de una referencia inmediata, o sea, para desvincular el conocimiento de sus referencias contextuales más propias.

La lengua originaria, en los contextos comunitarios, corresponde a la trayectoria de vida y escolarización de cada agente. Por ejemplo, los Docentes grandes, tienen como patrimonio a la

oralidad y la escritura en Hñä hñu, no así los Docentes jóvenes. Por su parte, los adultos de la comunidad tienen como patrimonio a la lengua y su oralidad, los jóvenes y niños ya no. Esto evidencia el deterioro de la lengua en una generación, más o menos, a partir de un proceso que puede datar de veinte o treinta años a la fecha. Ello coincide con la historia del subsistema educativo indígena en los contextos comunitarios.

La escolarización, ha favorecido históricamente que en las comunidades Ñä hñu se deje de hablar la lengua originaria, y también que ésta sea patrimonio de los adultos, y cada vez menos de los jóvenes y niños. El hecho de que las nuevas generaciones ya no hablen la lengua originaria, pone en grave riesgo a la lengua, y, al no reproducirla, la orillan a su posible desaparición.¹²¹

Fuera del aula, en la casa de Don Justo (en “El Banxú”) todos estaban comiendo. Todas sus 3 hijas, 2 nueras y su esposa, platican en Hñä hñu sobre un incidente en el camino en construcción, que va de Boxhuadá al Banxú. Las 2 y los 2 nietos de Don Justo, jóvenes de entre 15 y 25 años, dialogan e intercambian comunicación exclusivamente en español. Aunque éstos parecían entender perfectamente lo que las señoras comentaban en Hñä hñu, y participan de la conversación, lo hacían exclusivamente y por entero en español, el cual también usaban intermitentemente las señoras (Justo Gaspar, Comunicación personal, 16 de marzo, 2010).

La realidad de la lengua originaria en el seno de los contextos comunitarios, se expresa con mayor fuerza en el ámbito privado en el que se orquesta el bilingüismo de los adultos, y el monolingüismo de jóvenes y niños. Para unos español y Hñä hñu, y para otros solo español. En contextos y situaciones variadas, la cotidianeidad de la lengua consiste en ir muriendo, en que las nuevas generaciones se distancien de ella, o le reserve a lo privado, tejiendo la diglosia.¹²²

¹²¹ *Researchers in this field are regularly challenged at this point with the presumably central question of whether they can predict language death. In his review of Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death, edited by Nancy Dorian in 1989, R. Hudson expressed his disappointment and concluded:*

The big question, though, is defined by Romaine: can we diagnose incipient language death? Obviously this is easy when no children are learning the language concerned, but are there any other more subtle symptoms, either in the social circumstances or in the language's structure? Knowing little about these things, I expected a positive, and simple, answer, but the book disabused me. The social circumstances under which languages die are surprisingly diverse, and, as we have seen, the language's structure tells us very little (Hudson, citado en Brenzinger, 1998: 7).

¹²² Vale la pena mencionar el testimonio de Muñoz (2006: 140), con respecto a la diglosia en los contextos indígenas migrantes:

Tal distanciamiento se expresa, desde el desuso total, hasta la transición fonológica de los pocos hablantes que, de la misma forma, poco la hablan. Entre la pronunciación del Hñä hñu de los adultos mayores y las de los adultos jóvenes existe una diferencia fonológica clara, es menos nasal.

Sumado a ello, el que los contextos de alfabetización sobre la lengua originaria sean casi nulos, el que la lengua se emplee poco en lo público y menos en lo privado, y el que los Hñä hñu estén sujetos a una educación que propicie un monolingüismo de dominación, representan un conjunto de situaciones que atentan contra la lengua originaria.¹²³ Sin embargo, más allá de esta situación, donde lo determinante pareciera ser el contexto, hay que mencionar que son, también, los propios Hñä hñu los que concurren a la dominación y deciden la incorporación, asumen, aceptan y negocian la diglosia.¹²⁴

Este proceso se traza en las cotidianidades de la lengua, alrededor tanto del contexto comunitario, como del escolar, a través de una variedad amplia de situaciones, pero donde la constante pareciera ser que los niños reciben mensajes hegemónicamente en español. No se les habla en Hñä hñu. El bilingüismo es una dinámica en los adultos y adultos jóvenes. Ellos dialogan en ambas lenguas efectivas.

Con preocupante rapidez, al parecer, las generaciones más jóvenes prefieren hablar la lengua castellana y, eventualmente, el inglés. También son cada vez menos los padres que enseñan la lengua indígena a sus hijos. Muchos estudios etnográficos han mostrado la expansión de la diglosia en los dominios de la intercomunicación en poblados indígenas y en ciudades regionales.

¹²³ ... Se considera que la extinción de una lengua es un tema interesante de estudio puesto que tiene que ver con el cambio rápido que sufre la lengua. Dorian (1973) presenta una lista de factores que afectan la velocidad del cambio: (a) El grado de alfabetización en la lengua en decadencia; es decir, a mayor alfabetismo, más lento el proceso de extinción. (b) El número de hablantes, incluyendo el grado de limitación en el empleo de la lengua; por ejemplo, una lengua que se emplea solamente para los asuntos religiosos desaparecerá más rápidamente que una lengua que se habla en el hogar. (c) El nivel de bilingüismo en la comunidad facilita el proceso de extinción, y quizá propicia la influencia de la lengua dominante sobre la que está a punto de extinguirse. El corolario de lo dicho es que el aislamiento favorece la preservación de una lengua... (Luke, 2008: 22).

¹²⁴ ... ¿el cambio de la lengua estaría más bien determinado por los cambios internos dentro de las mismas comunidades de habla? Sin duda estos cambios ocurren como reacción a presiones externas o a las "dislocaciones" en el sentido de Fishman (1977). La implicación de esto es que los mismos hablantes son responsables en última instancia, con sus actitudes y opciones, de lo que suceda a su lengua materna. Las familias eligen hablarlo en el hogar y enseñarlo a sus hijos, o no. Los ancianos eligen hablar la lengua en ocasiones importantes o no. Los representantes indígenas eligen promover la lengua y posicionar a los hablantes en funciones del gobierno, servicios sociales y escuelas de la comunidad, o no. Es cierto que las opciones de la lengua son influenciadas, consciente o inconscientemente, por los cambios sociales que afectan a la comunidad de diversas formas. Las mencionadas dislocaciones corresponden a aspectos demográficos, económicos, comunicacionales y de status (Fishman, 1977) y se agudizan cuando se rompe el aislamiento de los poblados indígenas: un buen pavimento de los caminos, crea el acceso a una economía del salario, los valores de la gente cambian y promueven el cambio de la lengua (Muñoz, 2006: 141).

En la vida pública y las cotidianidades fuera del aula, los niños y niñas Nã hñu, tienen un contacto, no siempre interactivo sino como testigos, con situaciones lingüísticas variadas (bilingüismo adulto-monolingüismo infantil, español en lo público-Hñã hñu en lo privado). Ello también tiene presencia en la cotidianidad del aula y la práctica educativa.

En esta lógica, los adultos son fuertes promotores de la diglosia. A partir del uso, por un lado, del español para sus hijos y familia, y por otro, del Hñã hñu, inglés y español para sus pares, estos ocasionan la distinción de los contextos y actores correspondientes a cada lengua de uso.

La dinámica de la enseñanza y aprendizaje del Hñã hñu, en los contextos fuera del aula, siguen distintos sentidos. Éstas se caracterizan por presentarse como un ejercicio de no coacción para su aprendizaje. Es la voluntad ante un contexto medianamente promotor, de confianza y familiaridad, o desprestigio, lo que conduce a que los niños decidan hablar, o no, la lengua originaria.

Aprender Hñã hñu, en medio de procesos cotidianos fuera del aula, implica la elaboración de un acto cuyo eje de realización se concentra en la autonomía, no en la coacción. Ello es realmente contrástate con la enseñanza coercitiva del español en el aula.

Respecto a ello, bien puede ilustrar el ejemplo que acota Ruth Paradise (1992: 4), alrededor de la autonomía, en el aprendizaje Mazahua, como elemento central del proceso educativo en los niños indígenas. Mismo que ayuda a comprender a la autonomía como la forma en que los niños Nã hñu aprenden la lengua en el contexto extraescolar.

La actitud y el comportamiento autónomos en la actividad del niño no se presentan simplemente como orientación independiente del individuo, o como un desarrollo individualizado de actividades; su autonomía se manifiesta dentro de un contexto interaccional que implica el manejo de significados y valores relacionados con un conocimiento sociocultural particular.

Para el niño Mazahua este contexto se caracteriza por una manera de estar juntos que no exige que ponga su atención directa en los demás, ni que reciba mucho de esa clase de atención. Se caracteriza con frecuencia por una actitud “pasiva” por parte del adulto u otro participante frente a la actividad del niño, una “pasividad” que apoya y sostiene el comportamiento autónomo del niño. Y, finalmente, este contexto interaccional Mazahua se caracteriza por una cooperación y una coordinación de comportamiento y actividades que se logran sin que nadie organice ni dirija.

El concepto de autonomía que maneja esta autora, explica en buena medida la dinámica del aprendizaje del Hñä hñu. La cual no consiste en una obligación, sino que es parte de la realidad común. Se enseña hablándola, no se obliga. Los nuevos hablantes también deciden serlo o no, de acuerdo a factores subjetivos de la lengua, pero la representación de los padres de familia pueden o no ser un factor del uso. El aprendizaje y uso del Hñä hñu por parte de los niños y niñas responde a un proceso de confianza y familiaridad entre interlocutores, un terreno donde no se juegue de forma intensa un valor de prestigio o desprestigio entre ellos. Este tipo de aspectos deja muy claro la experiencia de los agentes de la comunidad, como lo demuestra el siguiente testimonio:

Fuera del aula, el Delegado de “La Palma, San Juanico” dice que él aprendió Hñä hñu oyendo a su abuelita y a sus papás. Dice que ellos no le hablaban en Hñä hñu, pero que él empezó a hablarles y los demás le hablaron entonces (Señor Sabino Palma, Comunicación personal, 25 de febrero, 2010).

La cotidianeidad de la lengua, sumerge a los niños y niñas Hñä hñu en contextos lingüísticos que ocasionan la no reproducción, pero en ellas se encuentra un importante nivel de familiaridad y reconocimiento de la lengua originaria. Es decir, no hay un corte de tajo en la cotidianeidad, ello en buena medida es parte de la resistencia de la lengua a desaparecer. Al fin y al cabo, la lengua originaria se teje en la cotidianeidad. Siendo patrimonio de los adultos, los niños aún encuentran cierto sentido al escucharla. Lo poco que se aprende de ella, se aprende interaccionalmente.¹²⁵

En medio de éstos contextos poca o medianamente fomentadores del Hñä hñu, los niños accionan su hablar como una decisión individual, pero donde ésta partirá del valor social que el contexto asigne a la propia lengua. En la medida que la comunidad y sus padres valoren socialmente la lengua originaria, los niños y niñas Hñä hñu aceptarán su reproducción. Para profundizar en ello la misma autora puede apoyar con los siguientes comentarios:

¹²⁵ ... el aprendizaje interaccional como un proceso de socialización primaria que tiene sus raíces en la temprana experiencia social no verbal. Por observar y participar en la interacción social de todos los días con otros miembros de su grupo, el individuo, como bebé y luego como niños, va adquiriendo un conocimiento sociocultural que no es ideacional, sino experiencial. Este conocimiento no se presenta como ideas o conceptos, sino toma la forma de principios de acción que definen cómo experimentar y comportarse en la vida social de todos los días, y cómo manejar los significados y valores que este comportamiento interaccional implica. Se trata de un conocimiento que constituye una parte importante de la primera comprensión que tiene el niño de su mundo sociocultural. No es conocimiento que puede expresar verbalmente como ideas o creencias, sino es conocimiento que experimenta, que “actúa”. Sobre todo, no se trata sólo de un conocimiento social, sino siempre de un conocimiento sociocultural de lo más fundamental (Paradise, 1992: 1).

... su motivación se caracteriza también por una estimulación fuerte, por el entusiasmo y el gozo que siente... No parece que su placer en la actividad tenga que ver con el orgullo o la satisfacción de haber logrado un conocimiento en particular o por haber mostrado una capacidad, sino que se siente tan bien porque está participando en una actividad que tiene valor social. Su logro le ha permitido compartir con los demás una actividad de central importancia en sus vidas... (Paradise, 1985: 86).

La motivación que siente el que aprende depende en su mayor grado del valor social que se percibe como parte integral de la actividad misma. Aprender a realizar esa actividad implica la participación directa del individuo en una realidad sociocultural dada, que tiene su valor obvio e indiscutible (Paradise, 1985: 89).

Si se suma al valor social, usualmente pobre, sobre la lengua originaria a la imposición de la escritura de la lengua, o al menos la exigencia formal de la escuela por enseñar a escribir en Hñä hñu, se puede observar que la lengua queda en franca desventaja frente a la efectividad del español. El Hñä hñu escrito no tiene, ni remotamente, el mismo peso curricular que el español escrito.

La consabida concepción de que el prestigio de la lengua escrita puede contrarrestar la estigmatización de las lenguas indígenas mexicanas se retoma en el hiperespacio trasnacional. “Los beneficios prácticos de un idioma escrito son obvios. De mensajes de salud hasta correspondencia familiar, la escritura de nuestro idioma es una necesidad histórica“... (Muñoz, 2006: 139).

Hay que agregar, también, que los procesos de desplazamiento de la lengua orillan gravemente al desuso y desaparición del Hñä hñu. La fonología y la morfosintaxis en el lenguaje, corresponden al desplazamiento de la lengua, aunque también sirven como marcadores de

pertenencia regional, comunitaria, étnica y de resistencia.¹²⁶ Además de patrimonio útil en otros contextos.¹²⁷

Hay que entender que las formas de la lengua a través del habla y su sonido, son útiles en los procesos de identidad individuales y colectivos, pues, por un lado, ésta forma parte en los intercambios sociales, y por otro, es parte de la construcción de la identidad étnica... *la lengua o el lenguaje adquiere un valor como medio de comunicación intragrupal, archivo vivo de la visión del mundo y símbolo distintivo del grupo étnico* (Giménez, 2002: 41).

El lenguaje de los niños Ñã hñu, en las cotidianidades fuera y dentro del aula, está plagado de entonación y acomodados del desplazamiento que sirven como elementos de identificación y pertenencia al grupo comunitario y étnico. También son el reflejo de lo que escuchan, de la transición del Hñã hñu al español en la generación adulta.

Fuera del aula, José de segundo año, junto a varios niños de diferentes edades regresó por la tarde a la cancha de la escuela. Practican fútbol. Al entrenar no le

¹²⁶ La reproducción y más aún el aprendizaje del lenguaje de desplazamiento, sirve como elemento de vinculación al colectivo.

Así una realidad sociocultural más amplia se revela en la situación ordinaria de la interacción social cotidiana... Aprenden cómo integrarse en grupos pequeños a través de la misma coordinación tranquila, de compartir las actividades, el espacio y el tiempo, no a partir de su organización explícita o la imposición de una orden, sino por un consenso que lleva implícito expectativas acerca del comportamiento y actitud autónomos de cada quien (Paradise, 1992: 15).

¹²⁷ Las formas y sonidos del Hñã hñu han generado también elaboraciones culturales alternativas para la identificación local, regional y étnica, útiles al interior y al exterior de la comunidad.

Debido al carácter multiétnico y plurilingüe de los migrantes indígenas mexicanos, han emergido con naturalidad novedosas estrategias de comunicación transcultural, que tienden a balancear necesidades con estilos discursivos y culturales, para las cuales el castellano sigue disponible, aunque como lengua central nacional subordinada (Muñoz, 2006: 130).

Por ello, la experiencia de los Ñã hñu con su lengua materna u originaria, se expresa como una oportunidad o ventaja en contextos como los de migración, y que de alguna forma también expresan una estrategia de resistencia de la lengua originaria:

Fuera del aula, el Delegado de "La Palma" dice que en "La Florida", se usa más el Hñã hñu para cuando no quieren que se enteren los que hablan español (Comunicación personal, 25 de febrero, 2010).

E: .. ¿Usted ha migrado señora?

FM: mm si.

E: si, ¿ha ido a estados Unidos o a México?

FM: a Estados Unidos.

E: ¿Allá usaba la lengua en Hñã hñu?..

FM: si, cuando este.. yo iba al así.. a comprar con mi esposo... pus.. nosotros así nos comunicábamos así. Hablábamos así. Nosotros íbamos comprando o buscando las cosas, pero hablábamos Hñã hñu. (Señora Jovita Verónica Cruz González, Madre de Familia, "El Banxú", Ixmiquilpan, Hgo.).

han pasado la pelota, éste grita en un tono regional pidiéndola, dice – ¡¡Púrense!!

– (José Palma, Comunicación personal, 28 de enero, 2010).

La cotidianidad del lenguaje, teñido de desplazamientos morfológicos y semánticos, intensidades y dinámicas, es causa y efecto de las relaciones con el ambiente o naturaleza, y contribuyen en su comprensión, en la medida que refieren al contexto inmediato, y por ende, más significativo que la cultura del currículum, en muchos sentidos ajeno al contexto originario.

La naturaleza, es un espacio que sirve para la confección del lenguaje, muy ligado a la identidad del colectivo, manifiesta en el lenguaje de los niños y niñas Ñã hñu. Sin embargo, en la medida que se descontextualiza, se extrae como elemento de la identidad étnica, toda vez que en la relación entre hombre (grupo étnico) y naturaleza... *hay una reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social* (Giménez, 2002: 50).

Para los habitantes de las comunidades, y como efecto de situaciones de desarraigo, la concepción sobre el ideal de comunidad, de sociedad, constituye un distanciamiento contextual, una abstracción simbólica y material, para incorporarse, para parecerse al Otro dominante. Ello se debe, en parte, a la educación nacional que fomenta una cultura del desarraigo.¹²⁸

En este proceso tiene un papel importante la trayectoria escolar comunitaria. La historia de la escuela en la comunidad y el efecto de ésta en las orientaciones del pensamiento provocan gradualmente un desarraigo. En esta tónica, hay una representación que une en el pasado, pobreza y sabiduría vinculada con la naturaleza. Pero se antepone la representación de lo actual, como supervivencia económica y razón legítima. En un nivel simbólico profundo, se rechaza lo viejo y se opta por lo nuevo, lo vigente, lo válido.

¹²⁸ *Al desintegrarse las comunidades históricas, por la transformación de una sociedad agraria en industrial, por las emigraciones, por la imposición de un dominio extranjero o de una cultura hegemónica central, los individuos empiezan a dejar de reconocerse en las culturas locales: se han desprendido de su tierra, han perdido su suelo; desarraigados, confluyen con otros desplazados de su misma condición, en nuevas formas de vida y de cultura que ya no se restringen a las comunidades locales existentes. Entonces tienen que inventarse una asociación más amplia, por encima de las comunidades a las que pertenecieron sus antecesores, en la cual puedan reconocerse. Sustituye así las comunidades vividas con otra inventada. La comunidad que se puede ver y tocar deja su lugar a la que se proyecta. Ésta es el nuevo Estado-nación. Se trata de una asociación de un nuevo género. No nos encontramos con ella; hay que crearla. Por una parte, es menester forjar una nueva identidad colectiva, distinta a las de las etnias y los pueblos históricos, en la que puedan reconocerse todos los miembros del nuevo Estado; reinventar para ello el pasado y figurar un proyecto para el futuro. Por otro lado, hay que construir la nación sobre la elección voluntaria de ciertos valores comunes. Frente a las comunidades vividas, se crea una proyectada. En éste sentido, el Estado-nación es una “realidad imaginada”, según la expresión de Benedic Anderson (Villoro, 2002: 37).*

... antes pues no.. horita saben muchas cosas los niños. Este dependen, o sea de la escuela pa que aprenden muchas cosas y.. antes pos no, pura pastorear, este tallar lechuguilla, no pos por eso.. ahorita casi la gente pos no sabe mucho de.. de las cosas.. no que de jugar, que sale en televisión, no pos horita ni televisión, ni radio, ni nada.

... que se levanta uno, se pone a trabajar. Que va por el agua, que va leñar, va pastorear... a tallar lechuguilla. Ahorita pos que.. quién dice eso, no, nadie... si ya hay agua, ya hay luz, ya hay de todo, la mano todo... antes pus no... pos sí. Así, no hay de otro cosa que hacer... (Señora Marcelina Palma, Madre de Familia, “La Palma, San Juanico”, Ixmiquilpan, Hgo.).

Fuera del aula, anoche, Don Cirilo y Don Juan Peña narraban cómo eran las condiciones de vida y pobreza en la comunidad hace treinta años, cuando ellos eran muy jóvenes, hablaron sobre la casa de la luna (un aro que apareció alrededor de la luna), y cómo, observando este tipo de fenómeno, los mayores hacían sus predicciones sobre la temporada de lluvia o de siembra (Cirilo Peña, Comunicación personal, 28 de enero, 2010).

El proceso de imposición de la cultura y la lengua dominantes, sobre lo originario, tiene en el espacio público un ámbito que consolida la incorporación de los Ñä hñu a la sociedad nacional. Todo espacio público es espacio de la lengua dominante (español) y la emergente (inglés), no de la dominada (Hñä hñu).

Esto es porque el espacio público está fuertemente determinado por las agencias de control simbólicas. En particular, por las agencias reguladoras (religiosas y legales), reproductoras (escuela), difusoras (medios de comunicación masiva) y ejecutoras (administración pública y gobierno federal, estatal y local) (Bernstein, 1993: 143).

De ahí que sea entendible, que sucesos como ir al “centro” (Cabecera Municipal de Ixmiquilpan) a comprar, incluye el contacto con un contexto comunicativo hegemónicamente en español y, de manera emergente, en inglés.

Fuera del aula, cuando llegamos a Ixmiquilpan, las señoras pagaron al chofer. En el camino, hay numerosos carteles y espectaculares comerciales, el “centro” también está invadido por publicidad, pero ésta es en español y algunos nombres comerciales en inglés (Anónimo, Comunicación personal, 5 de febrero, 2010).

Ante el contexto que orilla al desuso de la lengua, y a su franca desaparición, los actores comunitarios reconocen el problema que aqueja a la lengua originaria. Sin embargo hay una impotencia y desinterés comunitario, ante su desuso. Se ha naturalizado su desplazamiento. También se ha naturalizado la imposibilidad de hacer algo por la lengua. Ello se debe a que la lengua originaria es minorizada,¹²⁹ y sobre ella hay condiciones de poder, que restan capacidad a los Ñã hñu sobre su lengua, su producción y reproducción, oral y escrita.

Sin poder no hay posibilidad de superar la minorización. Sin superar la minorización no hay trato igualitario entre los grupos lingüísticos...

La minorización lingüística no tiene nada de natural ni de inevitable, sino que es un resultado de determinados procesos históricos. Las comunidades lingüísticas no se minorizan en virtud de su inferioridad intrínseca, sino a causa de políticas de asimilación y uniformización conscientes y dirigidas...

La minorización lingüística sólo se puede superar mediante una redistribución de dicho poder social. En consecuencia, la atribución a la comunidad minorizada de capacidades de decisión y sanción es un corolario lógico inevitable (Calaforra, 2003: 10).

Ante los efectos de la minorización, los desplazamientos, la diglosia y el desuso, que configuran la posible desaparición de la lengua, los agentes, los padres de familia indígena están conscientes, pero poco hacen o pueden hacer.

Fuera del aula, dice el Delegado de “La Palma, san Juanico” que en la convivencia, hay gente que dice que la lengua no se debe perder, pero menciona – ellos tampoco la enseñan a sus hijos – (Sabino Palma, Comunicación personal, 25 de febrero, 2010).

¹²⁹ *En las situaciones de minorización, en cambio, esta función discriminante–integradora no aparece asociada a la lengua que caracteriza al grupo, sino a la dominante... El uso de la lengua minorizada se reduce a ser un derecho de sus hablantes, en vez de servir las funciones sociales de una lengua vigente... El uso de la lengua minorizada no da acceso a mayores capitales simbólicos y materiales, sino que a menudo inhibe la posibilidad de conseguirlos... La minorización consiste también, pues, en una evidente relación de poder, agravada por el hecho de que la comunidad minorizada no es exógena ni advenediza, sino endógena y estable. El poder establecido niega a la comunidad minorizada el poder de instaurar la obligatoriedad de su propia lengua...*

...las situaciones de minorización lingüística se caracterizan porque la comunidad afectada es predominantemente impotente ante la regulación social del uso lingüístico... La impotencia sociolingüística de una comunidad minorizada es directamente proporcional a la cantidad de poder (discriminatorio – integrador) acumulado alrededor de la lengua dominante. Para asegurarse la continuidad de esta situación, el poder construye su legitimidad a través de dos mecanismos: la amnesia y la naturalización (Calaforra, 2003: 4)

4.2.2. La cultura originaria. Lo comunitario como punto de partida de las prácticas educativas.

Para dar continuidad al apartado de arriba, el cual abordó un conjunto de aspectos que están relacionados con las formas en las que se comporta la lengua en las relaciones sociales de los agentes (padres de familia, alumnos y los docentes), y el proceso de desplazamiento, diglosia y desuso de la lengua originaria en los contextos comunitario, en este segundo momento se abordarán aspectos sobre la cultura originaria, pero se analizarán a partir de la relación que ésta guarda con la escuela, y cómo la escuela retoma lo originario para usarlo en el proceso de imposición cultural.

Para ello hay que partir de entender que entre la escuela y la comunidad, hay una relación cultural significativa. En esta relación opera como un proceso de deslegitimación de lo cultural originario, encabezado por la escuela.

Ello es explicable desde la sociología de la reproducción, en el sentido que, por un lado, la escuela es parte del proceso social de distinción y reproducción de la clase dominante, que tiene como base la transformación del capital cultural en capital legítimo, complementando su distinción con un capital económico (Bourdieu, 2008: 118).

Pero aún más, la escuela no solo reproduce la clase social dominante, sino también orientaciones ideológicas, debido a su perfil como agencia de poder y control simbólico, de allí que forme parte de procesos deslegitimadores. El control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder (Bernstein, 1993: 139).

En el aula y las prácticas educativas aparecen un conjunto de producciones culturales que aprenden, producen y reproducen, los niños Ñä hñu. A veces, éste surge como recurso referencial para la didáctica (sujeto a su recontextualización) y otras como parte de la dinámica cotidiana que se desborda de los contextos extraescolares (se hace anécdota).

El aula es trastocada por productos culturales, como los que se abordaron en el segundo capítulo, la cortesía: saludo y despedida; hábitos alimenticios, valores, lenguaje, símbolos, historia comunitaria, la organización comunitaria, solidaridad comunitaria, la cooperación comunitaria, el trabajo familiar: milpa, pastoreo, venta; división sexual del trabajo: familiar y comunitario; el conocimiento de la fauna y la flora: casera y regional; representaciones

espacio-ecológicas-climáticas, los juegos, experiencias de migración: “el otro lado”; la vida pública comunitaria, etc.

Todos ellos configuran una parte de la cultura originaria, que aunque siendo fuerte y producida fuera de la escuela, ésta la norma y re-contextualiza, contribuyendo a los desplazamientos y deslegitimaciones de lo originario en las prácticas educativas y las cotidianidades escolares.

Ello se debe a que, *la institución escolar tiene el monopolio de la certificación, rige la conversión del capital heredado en capital escolar, pero no tiene el monopolio de la producción del capital cultural* (Bourdieu, 1988: 79).

En ésta lógica, la cultura originaria, conformada por valores y prácticas, representaciones sobre la relación naturaleza-tierra-familia-comunidad; la cortesía, el cultivo, etc., tienen un peso importante en la construcción de la identidad de los niños y niñas, e incluso puede entrar en rivalidad y tensión con la cultura escolar en la cotidianidad de las prácticas escolares, y su proceso de recontextualización. En la confrontación entre la razón y la sin razón. Para comprender esto, sólo hay que notar las diferencias en la lógica del pensamiento “racional” y el “originario, como narra el siguiente ejemplo de la cotidianidad:

La maestra pregunta – cómo hicieron su germinado –, Clara dice – luego lo llevé a echar agua- y la maestra escribe en el pizarrón “se le puso agua y algodón”. Luego pregunta – qué más, por qué no se logró –. Jacqueline dice – faltó respeto – la maestra pregunta – por qué –, ella responde – porque no lo cuidamos – la maestra escribe en el pizarrón “modos de cuidado” y dice – faltó rayos del sol – (04-03-2010, 2º grado, Esc. Miguel Hidalgo).

La sobrevivencia o el mediano uso de la lengua y la cultura originaria, ante el fenómeno de la imposición de la cultura hegemónica, radica en el hecho de que la cultura originaria guarda, en sus procesos y dinámicas, cierto distanciamiento e incompatibilidad con la escuela, su práctica y cotidianidad. Ello puede explicar muy bien, que la cultura originaria resiste en la medida de su incompatibilidad con los contextos del aula.

En el aprendizaje escolar, la motivación para aprender por lo común se ubica en algo externo al conocimiento mismo que se aborda; incluso al propio proceso de aprendizaje, aún cuando se intente hacer que éste sea más atractivo. La motivación se relaciona con algún “valor agregado”, un premio o al hacer hincapié en algún aspecto de la actividad, que llame la atención o que pudiera

parecer placentero. En la escuela la motivación se plantea en términos instrumentales, es decir, los maestros intentan asegurar la atención y motivación de sus alumnos por medio de preguntas y materiales interesantes, juegos, maniobras para que no se distraigan, juegos y colores llamativos, tareas agradables y premios y, en caso necesario, algún castigo o represión (Paradise, 2005: 13).

(En contraste)... la motivación en el aprendizaje informal, en contextos familiares y comunitarios, se relaciona con el reconocimiento directo del valor evidente de la actividad en sí, que se quiere aprender. Se percibe de inmediato el valor, y esto se reconoce como de sentido común. En el aprendizaje informal la motivación surge del deseo de participar de manera directa en la vida social, en la identidad y en las actividades que conllevan un valor compartido con los demás miembros del grupo social o comunidad. La motivación se experimenta de forma espontánea, no se trata de una motivación “interesada”, en el sentido de que el aprendizaje representa un medio para lograr algo más allá de la plena participación socio cultural y de identidad.

... La motivación en el aprendizaje informal no se da simplemente porque algo desconocido o nuevo llegue a percibirse y capte el interés. Se da porque los objetos y las actividades conllevan una atracción para los aprendices que les genera un interés por acercarse, conocerlos a fondo, comprender todo lo que pueden al respecto, con una intención intensamente gozosa (Paradise, 2005: 18).

En la medida que las expresiones culturales (materiales y simbólicas) que aparecen en el contexto extraescolar, pueden tener más fuerza o significado que los propios contenidos del currículum, la cultura originaria, o parte importante de ella, encuentra un resquicio de permanencia y resistencia. Lo contextual tiene, en algunos momentos un peso más significativo que lo descontextualizado que conforma el currículum.

Para ilustrar un problema de matemáticas, la maestra dibuja “bolsas” en el pizarrón. Jacciri dice que no le salen – parece renacuajo, así no son las bolsas – (16-03-2010, 2º grado, Esc. Miguel Hidalgo).

En el proceso de imposición cultural, el currículum aprovecha el carácter de la cultura originaria para prenderse de su significado. En ella encuentra un significado para los niños, y se ancla en él para hacerse presente y significativo. En ello radica la cualidad básica del

discurso pedagógico, el ser recontextualizante. Porque... *el discurso pedagógico es la regla que lleva a la inclusión de un discurso en el otro para crear un texto, para crear un discurso... El discurso pedagógico es un principio, no un discurso. Es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su tránsito y adquisición selectiva. El discurso pedagógico es un principio para la circulación y la ordenación de los discursos* (Bernstein, 1998: 62).

Algunos de estos valores, en el seno de las cotidianidades del aula y la práctica educativa, son los fuertes lazos de solidaridad que presentan las niñas, y que tiene su raíz en la convivencia fuera del aula y complementada con lo que sucede dentro. En la práctica educativa, la solidaridad sirve para distribuir lo válido en el aprendizaje. La cotidianidad del aula y la práctica educativa está permeada por valores extra escolares, como la solidaridad, el consenso en colectivo y la honestidad. Éstos son fácilmente aceptados y promovidos por el currículum. Esta recontextualización, conlleva también el contacto cultural que se hace patente entre lo global y lo local, que también es retomado en la interacción de lo cultural originario y lo escolar. La cotidianidad cultural, no es cerrada, es permeada por lo global, y ésta también recibe influencia de lo local, ello no es normal pero si es inherente a la cultura.

Al plantearse como la historia del acontecer de una forma, de su permanecer gracias y a través de alterarse, la historia de la cultura se muestra como un proceso de mestizaje indeterminable; un proceso en el que cada forma social, para reproducirse en lo que es, ha intentado ser otra, cuestionarse a sí misma, aflojar la red de su código en un doble movimiento (Echeverría, 2001: 189).

Y en este ir y venir, de abrirse y transformarse, la cultura local Hñä hñu, claramente recibe y aporta culturalmente a la globalidad.

En los debates sobre globalización no podemos dejar de ver un hecho sorprendente y es que existe la idea de que las culturas particulares tienden a perder toda visibilidad y parecen desaparecer del escenario. En efecto, cuando se menciona es sólo para decir que están desapareciendo aceleradamente ante la globalización. Es evidente que las dinámicas culturales, aceleradas por la globalización y los procesos locales de las mismas, generan una ilusión óptica o, lo que sería más grave, una nueva forma de “etnocentrismo” como dice Giménez, podría llamarse urbano-mediático, por el que se presume que todo el escenario de la cultura moderna está ocupado por una sola de sus especies: la que circula a

través de los medios de comunicación, enviando a la invisibilidad a la gran mayoría de las culturas que viven en el planeta y que lo construyen. Pero analizando más de cerca los comportamientos de lo local, vemos que las dinámicas que se construyen son diferentes y llenas de un sentido específico. Es así que entonces, lo global sólo puede manifestarse localmente, éste se construye y toma sentido a partir de las relecturas que desde las visiones propias se hace de lo global. Desde estas relaciones que se crean podemos decir que lo local se hace visible; a) como resistencia a la globalización; b) como fuente de particularidades y diferencias; y c) como reserva de sentido para los individuos y las comunidades. A partir de estas cisiones, podemos decir que la relación debe concebirse más bien, como una relación de interpenetración, como dice Sandra Braman esto significa, por un lado, que “lo global solo existe en lo local”, y por otro que “en nuestros días no existe una localidad que no esté contaminada en mayor o menor grado por lo global”, o en términos de Renato Ortiz: “La modernidad-mundo solo se realiza cuando se localiza”, confiriendo sentido a los comportamientos y conductas de los individuos (Comboni & Juárez, 2003: 11).

En las cotidianidades comunitarias de los Ñã hñu, está presente un nivel de la generalidad social, política y económica. Lo general, toca lo particular. Las conversaciones abordan desde asuntos tan locales como el cierre del camino por los del *Meje*, el costo de la gasolina en “el centro” y la poca credibilidad de la información de los medios masivos de comunicación sobre la “influenza H1N1”, hasta la guerra de Estados Unidos en “medio oriente”.

Las tensiones que suelen generar aspectos como los desplazamientos o el uso y desuso de lo cultural originario. Encuentran distintas formas de solucionarse, de pasar por una negociación que además de concretarlos en la realidad, significan parte de una solución a la tensión. En ese sentido, los niños se acomodan entre las tensiones de una ética moral y de género, entre lo escolar y lo originario.

Ello se explica como una solución entre lo elaborado y lo restringido, entre lo formal y lo experiencial... *Bernstein afirma que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales donde la cohesión se basa en la solidaridad mecánica, es decir, en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales. En este modelo el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas (Bonai, 2005: 88).*

La cotidianidad expresa su influencia ética y moral mediante la enseñanza experiencial. En la que la... *experiencia los niños adquieren no sólo un conocimiento práctico, funcional, sobre estructuras particulares de interacción y estilos de comportamiento; este proceso de socialización también incluye la adquisición de una comprensión de la manera apropiada de experimentar la vida social diaria. Es esta parte experiencial del aprendizaje interaccional lo que permite la adquisición de actitudes efectivas hacia comportamientos interaccionales, actitudes que implican a la vez el manejo de significados y valores culturales, y no simplemente de hábitos o preferencias* (Paradise, 1992: 5).

La solución entre estas dos perspectivas, en la formación de los niños y niñas Ñä hñu, se resuelve pragmáticamente, y principalmente, el contexto del aula sirve para este acercamiento y su solución. En ella los niños y niñas Ñä hñu, conjugan la división social del trabajo que genera el currículum en las prácticas educativas, son capaces de reproducirlos (hacer labores “propias de mujeres”) pero se consolida una respuesta más firme en la cotidianidad extraescolar. Fuera del aula, los alumnos son sujetos de la división entre lo público y lo privado por género. También, en el aula, aparece lo moral como expresión de la sujeción de las mujeres, con la cual se intenta trastocar el currículum pero con pocos efectos.

4.3. Las lógicas de los procesos de identidad Ñä hñu a partir de la escolarización en la comunidad.

Qué efectos tiene ir a la escuela en la identidad de los miembros de la comunidad Ñä hñu, haber cursado una escuela que se configuró desde un principio con un fin específico: incorporar a los niños y niñas Ñä hñu.

En el contexto de la imposición cultural, ir a la escuela, significó, y significa aún hoy, asistir a una institución que otorga prestigio a los actores comunitarios y contribuye a la distinción e identidad. El acceso a la agencia de reproducción y control simbólico, que constituye la escuela, por parte de los niños, tiene un efecto la constitución de identidades pedagógicas. O como afirmarí Bernstein (1998: 93)... *es el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación. La base colectiva de esa carrera está constituida por el principio de orden social... que se prevé transmitan las escuelas e institucionalice el Estado. La base social de esa carrera está constituida por los ordenamientos del contexto local* (Bernstein, 1998: 93).

El haber cursado la escuela, tener trayectoria escolar, y el poder hablar o comunicarse en español, otorga prestigio y legitimidad entre los integrantes de las comunidades, incluso entre los adultos mayores, entre los que tienen como patrimonio a la lengua y su oralidad.

Fuera del aula, cuando el investigador quería tener acceso a las fuentes monográficas de comunidad de “La Palma, San Juanico”, un señor grande que estaba trabajando en la casa del Delegado, al que le decía “Don Sabino”, me dijo que mejor fuera con Don Fidel (otro señor grande, aunque menor que éste), el delegado propuso a Don Reyes, pero éste señor dijo que luego “se traba”, que mejor fuera con Don Fidel, y que él tampoco – porque nomás estudié hasta segundo año de primaria – dijo (Sabino Palma, Comunicación personal, 11 de marzo, 2010).

La escuela, tiene un papel muy importante en los procesos de identidad. Adheridos al prestigio del conocimiento válido, el haber cursado la escuela también otorga prestigio. Por ello es fácil entender el papel central que la escuela tiene dentro de la comunidad, como espacio de prestigio, pero también es en realidad un centro social y de identificación.

Parte de la explicación de ello se deriva del hecho de que la escuela es un órgano de reproducción cultural, con origen en el Estado, y, por ende, de control de los procesos identitarios. Con ello se debe entender que... *la intervención del poder en los procesos identitarios nos llevan de la mano a lo que podríamos llamar “políticas de identificación” del Estado. En efecto en las sociedades modernas el Estado se reserva la administración de la identidad, para lo cual establece una serie de reglamentos y controles. Incluso se puede decir que el Estado tiene una verdadera obsesión por el control de la identidad de sus ciudadanos, llegando en ocasiones a fabricar documentos de identificación infalsificables. Lo malo está en que el Estado tiende a la mono-identificación, sea porque reconoce una sola identidad cultural legítima para sus ciudadanos de derecho pleno, sea porque tiende a aplicar etiquetas reductivas a las minorías y a los extranjeros que habitan en su territorio (Giménez, 2002: 40).* De ahí que la escuela orqueste procesos de socialización entre agentes de la comunidad (niños y comunidad en general) y con externos (docentes, políticos, médicos, vendedores, etc.), pero también de identificación.

Este espacio, no navega a la deriva, sino que hay elementos que otorgan un cauce dinámico pero claramente dirigido. En este sentido, los cambios económicos y sociales, tienen un efecto

en las condiciones subjetivas, incluidas las identitarias, que se juegan en la escuela y que tiene un efecto en los contextos comunitarios.

Al integrarse a las agencias de control simbólico, pero sobre todo al formar parte de prácticas de pedagogías visibles e invisibles, los niños y niñas Ñã hñu se debaten en la construcción (problemática y contradictoria) de constitución de sus identidades pedagógicas centralizadas prospectivas y descentralizadas terapéuticas.¹³⁰ Entre tener como centro a la cultura nacional o a la cultura local.

Aunque el vaivén se define más hacia lo hegemónico, que a lo local. Para este proceso, muchas de las ocasiones, lo de afuera tiene mayor importancia que lo de adentro. En el aspecto político socioeducativo, ello es evidente, pues el currículum es de fuera, no de dentro. Pero en lo económico tiene mayor relevancia. La economía regional tiene como base las remesas, no la agricultura. Con ello se van cambiando las relaciones sociales y de producción, pero también el simbolismo de la relación con la tierra.

En una sesión de observación el maestro de 6° de la escuela de “El Banxú” preguntó al observador qué tal, cómo los veía, después de estar con ellos unas sesiones. Éste le respondió que bien, y los comparó con los alumnos de 6° grado de “La Palma, San Juanico”. El maestro, desilusionado, le pidió que los comparara con “escuelas grandes”, refiriéndose a las de la ciudad de México (Profesor. Hugo, Comunicación social, 17 de marzo, 2010).

Un elemento más a considerar, en el vaivén de la identidad relacionada con lo originario y la escuela, tiene relación con los procesos de migración y sus efectos culturales. En los procesos

¹³⁰ *Identidades centralizadas: ... están constituidas a partir del pasado, pero no se trata del mismo pasado. La base discursiva de las identidades prospectivas tiene un centro de atención y una inclinación diferentes. Su centro de atención e inclinación son distintas porque esta identidad se construye para afrontar el cambio cultural, económico y tecnológico. Las identidades prospectivas están configuradas por la recontextualización selectiva de características del pasado para defender o elevar el rendimiento económico.*

... en las identidades prospectivas pasan a primer plano las carreras (es decir, las disposiciones o rendimientos económicos), que se sumergen en un pasado especialmente seleccionado. La gestión de las identidades prospectivas dada la importancia que se otorga a los rendimientos que tienen valor de cambio, requiere que el Estado controle tanto los inputs de la educación como los outputs (Bernstein, 1998: 95).

Identidades descentralizadas terapéuticas: ... la transmisión que produce esta identidad va en contra de las categorías especializadas de discurso y de la estratificación de grupos. La transmisión prefiere unos límites débiles, la integración prefiere referirse a regiones del conocimiento, a áreas de experiencia. El estilo de gestión es blando, las jerarquías son borrosas y las redes de comunicación y las relaciones interpersonales disimulan el poder. Mientras la postura del mercado des-centrado proyecta identidades competitivas, contingentes, diferenciadas, idealmente, la postura terapéutica des-centrada proyecta unas identidades estables e integradas, con prácticas cooperativas adaptables (Bernstein, 1998: 97).

de desplazamiento y desuso lingüístico y cultural, la migración contribuye fuertemente, comprobando lo negativo de ser originario.

La asimilación es acelerada por el mismo proceso potenciado en, y por, los contextos de migración. Ésta se efectúa con una dinámica, en muchos sentidos, acelerada y con direcciones que tienen que ver con... *la asimilación sociocultural – también llamada integración o incorporación – (que) es el proceso mediante el cual miembros de grupos o sociedades inmigrantes tienden a asemejarse a la sociedad huésped. Se trata de transiciones económicas y socioculturales que inician con la generación inmigrante, continúan en la segunda y se prologan en la tercera generación* (Muñoz, 2006: 127).

En Estados Unidos, la asimilación estructural se entiende como la suma de tres fenómenos. Uno, es la aceptación de los valores de la población nativa. Otro, más complejo aún, es la desaparición de las diferencias étnicas. Y el tercero – como derivación de los dos anteriores – es el reconocimiento generalizado de las minorías por la sociedad huésped (Muñoz, 2006: 128).

Salir fuera de la comunidad e integrarse a otro contexto, significa una oportunidad para la renuncia a lo originario.

Fuera del aula, en el camino de “La Palma, San Juanico” al “centro”, el chofer del transporte iba hablando en español y en Hñä hñu, con una señora. Ambos narraban sus experiencias de migración y cómo a ella uno de sus conocidos en Estados Unidos le decía haber olvidado el Hñä hñu, cosa que ella dudaba (Anónimo, Comunicación personal, 12 de marzo, 2010).

Al alejarse de la cotidianidad de los contextos mediatos, los migrantes otorgan a los bienes materiales, fruto del trabajo de migración, una relevante importancia en la medida que otorgan prestigio. La pobreza no otorga prestigio. Ello se enseña como valores intrínsecos en los procesos de identidad de las nuevas generaciones.

Fuera del aula, al preguntarle por el delegado, Antonio, alumnos de 6° grado de la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”, intentó decirme el modelo del carro que trae el delegado en vez de decirme su nombre, pero él mismo no se acordaba de su nombre, e incluso le preguntó a Oscar y a otros, pero ninguno lo recordó (Antonio Peña, Comunicación personal, 25 de febrero, 2010).

Sin embargo, y contrastando con lo material, en una dimensión más subjetiva, *ser* indígena tiene cierto significado, por su valor como capital social y cultural útil, con posibilidades de ser explotado al interior y al exterior de la comunidad.

Debido al carácter multiétnico y plurilingüe de los migrantes indígenas mexicanos, han emergido con naturalidad novedosas estrategias de comunicación transcultural, que tienden a balancear necesidades con estilos discursivos y culturales, para las cuales el castellano sigue disponible, aunque como lengua central nacional subordinada (Muñoz, 2006: 130).

Ser *Ñã hñu*, o ser pobre, tiene en sí mismo un capital cultural y político significativo, toda vez que existe la posibilidad de que ello les retribuya económicamente, a partir de políticas populistas.

Fuera del aula, dice Eloy que en el municipio ya no les quieren apoyar muy bien, y les argumentan que es porque la comunidad ya no es considerada de escasos recursos, que allá creen que por tener “el proyecto del ecoturismo ya con eso tenemos. Todo empezó con lo de escuelas de calidad. No, eso nos dio en la madre”. Por eso, él explica, “ya nos juntamos con organizaciones, incluso yo estoy gestionando con la Universidad de Hidalgo un proyecto para mi hermano, un proyecto de cría de pollos” (Eloy Zaus, Comunicación personal, 17 de marzo, 2010).

Como recurso de la identidad, lo originario no transita sin obstáculos ni homogeneidades totales. Hay varias versiones para entender lo originario como elemento fundamental de las representaciones sobre sí mismo. Sin embargo, existe una noción cultural arraigada, que bajo un carácter esencialista, no alcanza a los *Ñã hñu* para identificarse, para encontrarse a sí mismos *Ñã hñu*. Lo típico es insostenible para la identidad.

Lo típico corresponde a una noción esencialista de la identidad, donde ésta es sostenida por una noción inamovible y perpetua, folclórica. En ello radica su insostenibilidad ya que... *la identidad no reside, pues, en la vigencia de ningún núcleo substancial, prístino y auténtico, de rasgos y características, de “usos y costumbres”, que sea solo externa o accidentalmente alterable por el camino de las circunstancias, ni tampoco. Por lo tanto, en ninguna particularización cristalizada del código de lo humano que permanezca inafectada en lo esencial por la prueba a la que es sometida en su uso o habla. La identidad reside, por el contrario, en una coherencia interna puramente formal y siempre transitoria de un sujeto*

histórico de consistencia evanescente; una coherencia que se afirma mientras dura el juego dialéctico de la consolidación y el cuestionamiento, de la cristalización y la disolución de sí misma (Echeverría, 2001: 170).

Sin embargo, el entorno de las relaciones e interacciones entre Ñä hñu y la naturaleza, otorgan un resquicio de esperanza, de sustento de la parte de las identidades Ñä hñu, apegadas a lo originario. En ello lo simbólico y las relaciones comunitarias, otorgan elementos muy fuertes de identificación local y étnica.¹³¹

En ese sentido, elementos culturales y simbólicos de lo originario, como el caso del nombre de la comunidad, constituyen elementos preponderantes de los procesos de identidad. El arraigo tiene como elemento el nombre y el espacio comunitario. Se es parte a través de la comunidad.

Fuera del aula, se pudo observar que el equipo de futbol de los niños se llama “La Palma” y el de los jóvenes “Deportivo La Palma” con ellos se presentan dentro de la liga de futbol, y compiten con otros equipos, los cuales, la mayoría de las veces, portan los nombres de sus comunidades de origen (Anónimo, Comunicación personal, 25 de febrero, 2010).

Fuera del aula, los tableros de la cancha de básquetbol, y que también es la plaza cívica de la escuela, dicen “La Palma” y de igual forma en el caso de “El Banxú” (Anónimo, Comunicación personal, 28 de enero, 2010).

¹³¹ Hay diversos componentes que conforman la identidad étnica, y que remiten a las formas culturales de la comunidad (historia, lenguaje, territorio, linaje y cosmovisión) a la que se adhieren los miembros de la comunidad.

... los supuestos culturales básicos... de la representación social que tienen de sí los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria de carácter nacional, son los siguientes:

- *Una tradición archivada en la memoria colectiva, que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización;*
- *Una reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social;*
- *La valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no solo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.*
- *La valorización del propio sistema de parentesco como fundamento principal de su pertenencia grupal.*
- *Un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte* (Giménez, 2002: 50).

Pero también, la cotidianidad cultural, tiene diferentes significados para las distintas generaciones Ñä hñu, en la medida de su incorporación. La cotidianidad es espacio de la educación informal, una educación implícita.¹³²

En ella aprenden a saludar y despedirse de mano, es el espacio de las costumbres y la cultura originaria. Los niños viven de cerca las costumbres y las formas culturales originarias, pero no les otorgan el mismo sentido que los adultos, sino solo en un nivel de reconocimiento e ilegítimada.

Como parte de los efectos en la cultura de los procesos de diglosia, renuncia, desplazamiento y desuso de lo originario, lo mediático tiene cada vez más presencia en las configuraciones culturales, y ello permea los procesos de identidad.

Ante ello hace falta modificar esa lógica, pero también... *es necesario analizar las formas que deben adquirir los procesos educativos en una sociedad que se caracteriza por la disponibilidad de recursos de información cultural pero no de igualdad en la accesibilidad de la misma. Esto nos lleva a buscar los equilibrios entre la apertura a la universalidad y la consideración de lo que es local y nos proporciona raíces. Y de la manera como pueden interactuar, combinarse, transformarse mutuamente, recuperando las riquezas de uno y otro ámbitos en algo que Canclini y otros autores denomina “glocal”, como espacio en donde se articula lo global y lo local en un contexto de modernidad dado que la cultura fragmentada, responde a consumos específicos, pero bajo ningún punto de vista la cultura local desaparece bajo las fuerzas homogeneizadoras de la globalización, sino que se combina lo global con lo local en una tensión de subsistencia y creación permanente* (Comboni & Juárez, 2003: 34).

Cada vez más, en las cotidianidades del aula y fuera de ella, la cultura mediática forma parte de los discursos en las cotidianidades. Y por lo tanto de la cultura comunitaria. Ello tiene un efecto en las formas de identificarse, de reconocerse a sí mismo como miembro del grupo étnico. Y favorece la renuncia, la incorporación, el abandono de lo étnico.

¹³² ... en general, los niños (indígenas) aprenden por su participación cuando observan a adultos y niños más grandes; pocas veces reciben instrucción como tal... Por medio de este aprendizaje “informal”, a edades relativamente tempranas llegan a estar capacitados para realizar varias actividades, entre ellas las mismas que efectúan los adultos para conseguir un sustento básico. Se espera que el niño tome la iniciativa en el aprendizaje, y que la persona (o personas) de quien aprende tenga una participación pasiva. Cuando el niño practica su destreza, cuando manipula y experimenta con objetos que tienen que ver con lo que está aprendido, lo hace por su lado, sin que alguien esté ahí corrigiendo o evaluando... Lo más usual es que el niño organice y evalúe sus actividades de aprendizaje, muchas veces a través del juego. Así, de hecho, se espera que por sí solo asuma la responsabilidad de su aprendizaje; su motivación y capacidad para hacerlo se presupone de la misma manera en que se entiende que aprenderá a caminar y a hablar (Paradise, 1985: 84).

Conclusión

Como se ha visto en éste cuarto capítulo, la relación entre padres, alumnos y docentes está mediada por la entrega de resultados y el refrendo del compromiso entre ambos, donde los padres tienen una autoridad moral y no pedagógica. La decisión de los padres de familia, al enviar a sus hijos a la escuela, encuentra un sustento en la intención de que a sus hijos se les enseñe algo útil, y donde la lengua originaria no tiene cabida.

Sin embargo, de la escuela impuesta, y para el desarrollo exógeno, egresan, y en malas condiciones, niños Ñä hñu a los que no se les enseña algo útil. Pues su escolarización no cumple con la expectativa de desarrollo en los niños y su cultura, dejando en tela de juicio el sustento y credibilidad que sobre ella tengan los padres de familia.

Las cotidianidades se presentan como un conjunto de escenarios que poco fomentan a la lengua originaria, y recrean la diglosia y la renuncia. Lo que sucede cotidianamente es la expresión de la minorización de la lengua originaria. El Hñä hñu, es una lengua sujeta por el poder, en un posible y franco peligro de desaparecer. Aunque aún encuentra resquicios para su sobrevivencia, se encuentra en un perceptible decline.

También, la lengua originaria, expresada en diferentes lógicas, sirve cada vez menos a los integrantes del pueblo Ñä hñu como elemento que sirva como fundamento de los procesos de identidad.

A raíz de la pregunta que guió este capítulo, sobre si ¿los padres de familia, y miembros de la comunidad Ñä hñu, ante las prácticas educativas de las escuelas primarias indígenas, aspiran a una educación que reproduzca su lengua y cultura originarias?, la respuesta puede ser bipolar.

Para los padres de familia Ñä hñu, la conservación de lengua originaria es importante, siempre y cuando, ésta signifique algo útil, si ésta no entra en el acervo de lo que es socialmente significativo para los adultos, menos lo será para los niños. Sin embargo, no hay un rechazo rotundo, sino un confinamiento, una diglosia, una naturalización del gradual desuso de la lengua originaria. Y ante ello, poco hacen o pueden hacer los Ñä hñu, o poco pueden influir los padres de familia. Aunque siguen siendo agentes esenciales en la movilización por la sobrevivencia y el uso del Hñä hñu.

El siguiente capítulo, abordará un conjunto de aspectos prospectivos, que intentan describir algunos posibles escenarios. Además, se conjetura una reflexión aspiracional que aporta el autor, a manera de propuesta sobre la imposición lingüística y cultural que la escuela ejecuta, a través de los mecanismos de reproducción de la lengua y la cultura en la escuela.

Capítulo 5. La necesaria educación intercultural bilingüe Ñä hñu.

... Cada individuo, para ejercer su libertad personal, tiene que hacerlo en el seno de la cultura a la que pertenece. Para que un purépecha o un tzotzil puedan ejercer realmente el derecho a elegir su plan de vida, tiene que respetarse las formas de vida purépecha o tzotzil. Si le quieren imponer por fuerza una cultura que no es la suya, no podría elegir su plan de vida ni ejercerlo. En síntesis, el derecho de los pueblos no puede verse como contradicción ni opuesto a los derechos individuales, sino como condición para el ejercicio de esos derechos...

Villoro, 2002: 94.

Después de los capítulos primero y segundo, sobre aspectos conceptuales e histórico-contextuales, y del tercero y cuarto, que abordaron un cúmulo de elementos de la indagación y el análisis etnográfico y cualitativo, éste quinto capítulo, viene preparando el cierre del reporte de investigación con un ejercicio de análisis estructural prospectivo.

Con la intención de argumentar una respuesta a la pregunta sobre ¿qué aspectos podrían configurar una educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, para la pervivencia de la lengua y la cultura Hñä hñu?, este quinto capítulo busca esbozar algunos aspectos de análisis estructural, como parte de la configuración de una propuesta de modelo de educación intercultural bilingüe de los Ñä hñu, con la intención del desarrollo de su comunidad, su lengua y cultura originaria.

Para ello, se parte de un primer momento de análisis prospectivo que apoyará la descripción de algunos escenarios futuros posibles, sobre la problemática de la reproducción de la lengua y la cultura Hñä hñu. A partir de ello, como segundo momento, se propondrán algunos aspectos que tendrían que configurar una propuesta educativa realmente intercultural bilingüe de los Ñä hñu, finalizando, como tercer momento, con un breve ensayo sobre la necesidad de un viraje social hacia la interculturalidad en el Valle del Mezquital y en México.

5.1. Los escenarios posibles. Tendencia, énfasis y alternativa de la lengua y la cultura originaria en la escuela primaria indígena.

Qué procesos o problemáticas deparan los futuros posibles a la reproducción de la lengua y la cultura originaria, en el seno de las escuelas primarias de las comunidades Ñä hñu. Esta es una pregunta, a la cual el análisis no puede, por razones éticas, alejarse o dejar de lado en la reflexión. Desatender una pregunta así, significaría deslindarse de un compromiso pedagógico que condujera hacia la configuración, tal vez más utópica que concreta, de una propuesta educativa realmente intercultural.

Por ello surge la necesidad de plantear algunos escenarios exploratorios sobre los futuros posibles a mediano plazo, que planteen sucesos igualmente posibles sobre la reproducción de

la lengua y la cultura originaria como campo de acción de la política, la práctica educativa en las escuelas y en la comunidad Ñä hñu. Esta tarea responde a una intención de revisión de las tendencias y futuros posibles, coherentes y verosímiles.

Por ello, en este apartado se plantearán algunas aseveraciones, como producto de un análisis a partir del *método de escenarios*, retomando a Michel Godet (2000), que parte de varios momentos: un análisis estructural con el método MICMAC¹³³ (para la búsqueda de variables claves), el análisis de estrategias de actores con el método MACTOR¹³⁴ (para la identificación de juegos y objetivos estratégicos) y el método de análisis morfológico (de identificación de campos de lo posible), para concluir caminos en la definición de imágenes y previsiones que describan escenarios de futuros posibles.

5.1.1 Las variables y los actores de la reproducción de la lengua y la cultura originaria. Sus dinámicas, objetivos e interacciones.

Como primer paso, y muy a pegado a lo que se ha desarrollado en la reflexión y la discusión de los capítulos anteriores, el análisis para la definición de escenarios posibles orilla al reconocimiento de las variables fundamentales con las que se teje la problemática de la reproducción de la lengua y la cultura originaria en los contextos educativos Ñä hñu.

El problema al que se hará referencia, está conformado por un sistema en el que las prácticas en el aula, no apoyan la reproducción de la lengua ni de la cultura originaria sino su transición a la asimilación e incorporación, en el que la lengua originaria está en franco peligro de desaparecer por su desuso, y en el que la cultura originaria se encuentra en un acelerado proceso de transformación a raíz de los cambios en las formas de las relaciones sociales al interior de la comunidad, determinadas por factores internos y externos (económicos, políticos y sociales).

Las variables que componen a este problema-sistema, pueden ser identificadas, al menos para el objetivo de este ejercicio, como un conjunto de dieciséis aspectos o características de variación, íntimamente relacionadas con un conjunto de actores, sus intenciones, objetivos e interacciones.

Una de las primeras variables, perteneciente a un nivel macro, se refiere al *modelo de desarrollo económico exógeno* que condiciona las dinámicas internas y externas a la

¹³³ Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada para una Clasificación (Godet, 2000: 70).

¹³⁴ Método de análisis de juego de actores (Godet, 2000: 75).

comunidad Nã hñu. Éste remite a las características del modelo de desarrollo local, regional y nacional, que moviliza acciones de desarrollo a partir de variable exógenas a la comunidad, y que ocasionan fenómenos como la migración.

Íntimamente asociados a la anterior, se encuentran los *modelos educativos para la incorporación*, que se refieren a las características de los modelos educativos para indígenas, que el Estado ha diseñado e implementado para la incorporación, sin la participación, de los pueblos originarios al proyecto nacional.

Estos modelos han sido operados de diferentes formas. La más reciente es la *política de Educación Intercultural Bilingüe segregacionista*, que se refiere a las características e intereses ideológicos (incorporación-asimilación) de la política de educación indígena dirigida exclusivamente a los pueblos originarios, como el Nã hñu.

Dos de los tintes de ésta política educativa se refieren a, por un lado, la *tendencia de la política hacia la calidad*, es decir, a la orientación de la política educativa para lograr indicadores de eficiencia en las prácticas educativas, a partir de lineamientos de procedimientos, como la gestión escolar y la planeación estratégica, y de rendición de cuentas, como la evaluación externa.¹³⁵ Y por otro lado, la *tendencia de la política hacia la pertinencia*, es decir, la orientación de la política hacia la implementación de la lengua originaria en las prácticas educativas (parámetros curriculares) y la consideración de aspectos culturales esencialistas que otorguen una particularidad a las prácticas educativas en las escuelas indígenas Nã hñu.

Una última variable a considerar, en el nivel de lo macro, tiene que ser obligadamente, el reconocimiento de *la subalternidad Nã hñu*, de las condiciones de dependencia política y económica del pueblo Nã hñu, que los sujeta a las decisiones de los grupos dominantes, que ocasionan el desprestigio originario y la asimetría valorativa socio-cultural.

En el nivel de lo meso, se encuentran algunos procesos relacionadas con el papel o *el apoyo de los padres de familia Nã hñu* respecto a la escuela indígena y sus prácticas, es decir, las formas de colaboración que tienen estos actores con la práctica educativa en la escuela comunitaria. Otras variables del mismo corte son; *la valoración de los padres de familia Nã*

¹³⁵ En ésta se inscribe la intención, como parte de la actual Reforma Integral de la Educación Básica, de evaluar las competencias lingüísticas del magisterio indígena. En el marco de la ACE, la DGEI y la SEP de algunas entidades han implementado desde septiembre de 2009, estrategias de evaluación de competencias comunicativas de la lengua indígena, dirigidas a complementar la evaluación para el ingreso de los aspirantes al subsistema. Los reactivos de ésta evaluación de competencias, incluyen el conocimiento de expresiones culturales y tradiciones de los pueblos indígenas de la región (DGEI, 2009, Septiembre).

hñu: la actitud de estos actores respecto a la lengua y a la reproducción de la cultura originaria, y *la diglosia de los padres de familia*: la decisión de los padres de familia por no hablar la lengua originaria, o no enseñarla a sus hijos, prefiriendo u favoreciendo el uso del español o el inglés.

Apegado al papel de los padres, se puede encontrar a los ancianos, miembros activos de las familias, y a la comunidad, como colectivo interactuante con la escuela. Por un lado *la concentración de las prácticas lingüísticas y culturales en los ancianos Ñä hñu*, es una variable que se refiere al valor que tiene la participación de los ancianos Ñä hñu en la formación de los niños desde lo privado, como poseedores de acervo originario. Y por otro, *el interés educativo de la comunidad Ñä hñu*, que se refiere a las expectativas comunitarias, sobre el desarrollo local a partir de la escolarización de las nuevas generaciones.

En el nivel de lo micro se encuentran se pueden ubicar como *el interés lingüístico y cultural de los alumnos Ñä hñu*, es decir, la actitud de los niños sobre la reproducción de lo originario en la práctica educativa y fuera de la escuela. Esta variable está apegada a la *práctica de los docentes indígenas*: al ejercicio de los docentes, relacionado con su perfil profesional bajo el cual argumenta su práctica educativa, que se manifiesta como una práctica relacionada con su condición de *monolingüismo docente*: el carácter hispanoparlante de los docentes, desconocedores o no practicantes de la lengua originaria.

Otra parte de este nivel micro, tiene que ver, por un lado, con el *uso de los libros de texto en lengua indígena*, es decir, con las prácticas de interés o desinterés sobre los libros de texto en lengua indígena e intercultural bilingües en las prácticas educativas. Y por otro lado, con *el fomento que hace el Asesor Técnico Pedagógico sobre la Educación Intercultural Bilingüe en las prácticas*, es decir, la búsqueda que hace este actor sobre un impacto de la Educación Intercultural Bilingüe en las prácticas educativas de la escuela primaria indígena Ñä hñu.

El conjunto de las anteriores variables, están inscritas dentro de un proceso histórico que, en retrospectiva, se ha gestado a partir de un trasfondo central para el análisis: unas prácticas educativas, que desde un principio, con la instauración de la escuela en la comunidad, han impuesto a la lengua oficial y la cultura dominante como vía para la integración de los Ñä hñu al proyecto nacional, y que mira al desarrollo desde factores exógenos de incorporación, pues la riqueza se concentra fuera de la comunidad, no dentro de ella.

Un momento de relativo cambio de esta condición fue el que constituyó la transformación de dicho proyecto, como efecto del proceso de redimensionalización del Estado. Sin embargo, la

condición de subalternidad de los pueblos originarios no se transformó, sino más allá de ello se le asignó otro papel a los padres de familia Ñä hñu, que impactó su acción y su actitud ante la escuela. Esto tuvo como consecuencia una acelerada asimilación e incorporación de los niños Ñä hñu a partir del desuso y desinterés sobre lo originaria, en manos de docentes con perfiles no pertinentes y prácticas que son simuladamente redirigidas por la política a partir del trabajo del ATP, pero que en lo concreto, no impactan en la pertinencia y la calidad de las prácticas docentes.

Todo ello también ha gestado el proyecto de desarrollo local histórico, en donde las viejas generaciones tuvieron que migrar y salir fuera, prolongándose esta dinámica en las recientes generaciones. La migración ha sido el efecto de un modelo de desarrollo desde fuera y para fuera, orquestado, entre otros factores, por la esperanza comunitaria en una educación exógena, que se perpetua a partir de la subalternidad política, económica y socio-cultural Ñä hñu.

La escuela ha encontrado en la esperanza de los padres de familia y ancianos, sobre una vida mejor para sus hijos, para las nuevas generaciones, acompañadas de condiciones económicas mejores, el sostén de su existencia y legitimidad en el seno comunitario. Sin ello, la escuela no tendría sentido en la comunidad.

Mientras que las prácticas lingüísticas y culturales originarias han sido replegadas como patrimonio de los ancianos, lo originario está cada vez más al margen de la formación de las nuevas generaciones. Estos actores, sin poder de decisión ni impacto en la manera formal de educar a las nuevas generaciones, han sido relegados a una participación en lo privado e informal.

Como resultado de la interacción de las variables, cada una de ellas guarda una relación de influencia y dependencia, en la que una determina a otra en distintos grados. Tal interacción, desde el método MICMAC, hace explícito el hecho de que las variables más influyentes, son *el modelo de educación para la incorporación, la política de Educación Intercultural Bilingüe segregacionista, el modelo exógeno de desarrollo comunitario y la valoración lingüística de los padres de familia Ñä hñu.*

En contra sentido, las variables más dependientes son en su gran mayoría de nivel micro: *el interés lingüístico y cultural de los alumnos Ñä hñu, el desuso de los libros en lengua indígena, la tendencia de la política educativa hacia la pertinencia, la concentración de las*

prácticas lingüísticas y culturales de los ancianos Nã hñu y el apoyo escolar de los padres de familia Nã hñu.

En la interacción de las variables las jerarquías de influencia y dependencia, reflejan que lo macro, más que lo meso, es determinante en lo micro del problema-sistema de reproducción de lo originario en el ámbito educativo comunitario. Un cambio, en estas condiciones, tendría que usar como canal, según el método MICMAC, a la posición de enlace de las variables: *la subalternidad Nã hñu, la tendencia de la política educativa por la calidad y la práctica de los docentes indígenas.*

Como siguiente paso, en el análisis de los elementos del problema-sistema, estas variables sólo son parte de una presencia interactiva de un grupo de actores, cuyas características e intenciones también son importantes para la definición de futuros posibles.

Desde lo macro, *el Estado mexicano* tiene un papel fundamental, éste es un ente diseñador legítimo de la política educativa para los pueblos indígenas. Pero también, es el educador legítimo, es quien decide sobre el currículum, es decir, el qué educar y cómo educar. Su objetivo es proveer el servicio público para la educación de los niños y niñas indígenas, definiendo el currículum y gestando la política que hace llegar el servicio y concretar las prácticas educativas.

Después del anterior, hay otros actores que desde lo macro determinan el problema-sistema, uno de ellos es la *DGEI*, instancia pedagógica y administrativa de la SEP que orquesta el servicio educativo que llega a las comunidades indígenas Nã hñu, y que tiene como propósito garantizar un servicio educativo al pueblo Nã hñu, bajo niveles aceptables de calidad y pertinencia.

El *SNTE* también es un actor importante, toda vez que en varios momentos ha guardado una posición importante de poder, incluso más determinante que el Estado. Éste es un organismo gremial, reconocido por el Estado, a cuya sección 15 pertenece el magisterio indígena Nã hñu. Su intención es proteger la seguridad laboral y salarial del gremio magisterial (Nã hñu) a partir de su influencia en las decisiones y acciones de la política.

Otro actor que, aunque marginal en lo concreto de las prácticas educativas, tiene importancia debido a su papel en el SEM, como garante de la perspectiva intercultural en educación, es la *CGEIB*. Ésta es una instancia de la SEP, que tiene como propósito promover acciones de fomento de la educación intercultural bilingüe en la escuela Nã hñu, para contrarrestar la asimetría valorativa sobre la lengua y la cultura originaria.

En el nivel meso, la lista de actores principales inicia con los *padres de familia Ñä hñu*, los titulares, responsables de los alumnos, que tienen un compromiso con la escuela comunitaria, para el cumplimiento del currículum. Además son actores capaces de exigir un servicio de acuerdo a sus expectativas sobre la educación de sus hijos. Su intención es colaborar y participar con la escuela y las prácticas educativas en la concreción de un servicio público, con base en un currículum legítimo (lengua oficial y cultura nacional), a partir de prácticas que logren una educación de la calidad y pertinencia educativa para sus hijos.

Los *ancianos Ñä hñu*, son otro actor importante, estos son los miembros mayores de las familias y la comunidad, conocedores y partícipes de las prácticas lingüísticas y culturales originarias. Su objetivo, más implícito que explícito, es tener un relativo papel en la vida pública de la comunidad Ñä hñu, y un énfasis en su participación laboral y moral en lo privado de la vida familiar, que incluye la educación de las nuevas generaciones y su formación en lo originario (lengua y cultura).

Otro actor importante del nivel meso es *la asamblea comunitaria Ñä hñu*, el colectivo social receptor de las políticas educativas y colaborador, a partir de sus propios órganos de decisión y acción, en el trabajo que se desprende de la política, cuyo objetivo es colaborar en la gestión del propósito escolar (institucional) de educar a las nuevas generaciones, miembros de la comunidad, a partir de la organización colectiva, para que la escolarización y formación de sus miembros contribuyan al desarrollo local, regional y nacional.

Adjunto al anterior, se puede hacer notar la presencia de otro actor más: el *Comité de Padres de familia Ñä hñu*. Éste es una instancia cuyo representante participa y colabora con los docentes para el logro educativo, en la escuela primaria Ñä hñu. Su intención es colaborar con las prácticas educativas que se desprenden de las decisiones al interior de la escuela primaria indígena Ñä hñu, como representante de la asamblea comunitaria.

En el nivel de lo micro el actor principal es el conjunto de *alumnos indígenas Ñä hñu*: las nuevas generaciones, hijos de los Ñä hñu o miembros de las familias y comunidades, que están en un procesos de formación y que participan en prácticas educativas, sujetas al currículum formal y oficial. Dentro de la escuela, su intención es cumplir con los requerimientos de su participación en las prácticas educativas, donde se instrumenta y articula un ejercicio de enseñanza aprendizaje sobre contenidos legítimos: lengua oficial y cultura nacional.

Otro actor de lo micro es *el docente indígena*, el colectivo docente, formado para ser actor principal de las prácticas educativas que realizan con los niños Ñä hñu, en las escuelas del subsistema de educación indígena, para llevar a cabo el currículum formal y oficial. Su objetivo es orquestar una práctica educativa, en el escenario del aula escolar indígena, que sea capaz de concretar el perfil y propósitos de la educación primaria para indígenas (intercultural bilingüe): de calidad y pertinente.

Un actor más, y que otorga particularidad a la tarea del subsistema educativo, es el *ATP*, un docente encargado como autoridad escolar y pedagógica, que participa en del proyecto de la política educativa, que busca ofrecer capacitación y educación continua a los docentes de educación indígena en servicio, por zonas escolares, para la transformación de sus prácticas educativas en el aula, en donde se llegue a fomentar la perspectiva de la EIB y la calidad educativa.

Dos últimos actores de lo micro son: el *plan y programas de estudios de educación primaria nacional*, un elemento central de las prácticas educativas de la escuela primaria indígena, que busca guiar a todos los aspectos de las prácticas, permeando la enseñanza y aprendizaje con su carácter universalista y descontextualizado, y *la asignatura de lengua indígena Ñä hñu*, una asignatura de la modalidad de educación indígena dividida en los tres ciclos escolares, cuya intención, por un lado, es servir en las prácticas educativas como conjunto de aspectos en la enseñanza de/en la lengua originaria, con apego a los referentes contextuales culturales inmediatos de los niños Ñä hñu, y por otro, asegurar la enseñanza-aprendizaje de la lengua y los contenidos oficiales.

En el juego de la interacción de estos actores, sus objetivos, posibilidades de acción, influencia y dependencia, según el método MACTOR, *el docente indígena* es un actor con un objetivo específico, que lo distingue como agente dominante y de suma importancia en un proceso de cambio estratégico. En el mismo sentido también se presenta el Estado, sin embargo, éste se muestra menos accesible a cambios, a diferencia de los docentes.

En la medida que en el plano de las interacciones hay agentes muy débiles, como lo son *los padres de familia Ñä hñu* y *los ancianos Ñä hñu*, se percibe la necesidad de promover su empoderamiento, debido a que éstos tienen un nivel de influencia muy distinto al del Estado y los Docentes, quienes dominan el ámbito público. Si hay que proponer cambios o transiciones, son éstos los que tienen que dominar lo público y lo privado, o entrar en relaciones de igualdad con el *Estado* y *los docentes*.

En las relaciones de fuerza y fortalezas entre los actores y sus objetivos, *los docentes Ñä hñu*, por su papel de enlace frente a la fuerte capacidad de influencia del *Estado y el Plan y programa de estudios de educación primaria nacional*, su fuerte convergencia con la intención educativa de todos actores, la relevancia de su papel y su fuerte capacidad de acción e impacto, se vuelven un agente importante de cambio.

En otro plano de interacción, aparece el objetivo de *los docentes Ñä hñu*. El cual está sumamente distanciado del objetivo de la asignatura de lengua indígena. También, éste muestra una paradójica distancia con el Estado, lo cual significa que el docente no siempre cumple al pié de la letra lo que el Estado define.

Al igual que en el juego de las variables, hay agentes que son muy débiles, y en cuyo juego coinciden en colocar a los *padres de familia y los ancianos* como actores cuyos objetivos, características e interacción, los colocan como enfáticamente dependientes.

En términos generales, éste es el juego de las variables, actores y dinámicas que configuran el problema-sistema de la reproducción de la lengua y la cultura originaria en los contextos escolares de las comunidades Ñä hñu.

5.1.2. De la tendencia a la alternativa: Los escenarios posibles de la reproducción de la lengua y la cultura originaria.

Ante la presencia e interacción de las anteriores variables y actores, qué escenarios futuros posibles se pueden discernir. Éstos tienen que ver esencialmente con los causes que siguen estas interacciones de poder, decisión e influencia que determina uno al otro en relaciones de fuerza, y que encaminan lo que podría deparar a la reproducción de la lengua y la cultura originaria en las escuelas indígenas y las comunidades Ñä hñu.

Los futuros posibles, que a continuación se presentan son hipótesis exploratorias de lo que podría suceder. Se trata de descripciones plasmadas en cinco niveles componentes y tres tendencias, que más allá de describir minuciosamente y sin errores, como posibles se presentan con un alto grado de incertidumbre, pero esta cualidad es la que otorga el carácter mismo de lo posible, y no de determinismo absoluto y seguro, en el que la acción y dinámica social esté completamente determinada.

Como parte de un primer nivel componente de los escenarios posibles, se coloca a lo macro: el de lo *económico* que aglomera los aspectos de la configuración del proyecto de desarrollo exógeno comunitario, determinante en el análisis de la prospectiva de la reproducción de lo originario, en la medida que los pueblos indígenas como el Ñä hñu, se inscriben

necesariamente en el desarrollo de una nación y sociedad poscolonial con estructuras de dominación y subalternidad social, económica y política.

Otro nivel, en una dimensión de los elementos de influencia determinantes, es lo *político educativo*. Éste se refiere al comportamiento de la política educativa dirigida para los pueblos originarios. A éste se agrega un nivel de lo *técnico-pedagógico*, que remite a las formas en las que se irían desarrollando las operaciones de la práctica educativa desde la acción del docente. Un siguiente nivel componente sería lo *socio-pedagógico*. Éste se refiere a la participación, en las prácticas educativas de las escuelas indígenas Ñä hñu, de los otros agentes educativos como los padres de familia y los ancianos de la comunidad.

Un último nivel componente es el del efecto, reconocido en un carácter de lo *demográfico*, es decir, en la presencia o ausencia de hablantes de la lengua originaria y, por añadidura, de la cultura Ñä hñu, que se ven reflejados, aunque relativamente, en los indicadores estadísticos poblacionales.

Los escenarios, que se describirán, resultantes de un análisis exploratorio, se plasman como al menos tres espacios de posibilidad, diferenciados en sus tendencias, mas no en sus componentes. Hay un escenario de *las tendencias*, que se coloca como la posibilidad lenta y gradual de proyección a futuro, en un cauce similar, de lo que hoy se presenta. El escenario del *énfasis*, es un panorama de reconocimiento de una tendencia incisiva hacia un escenario posible y dramático de clima áspero, pero posible. Por último se presenta un escenario, en muchos sentidos *ideal*, pero que debido a los resultados del análisis, y a experiencias previas en contextos indígenas, se plasma como realmente posible. Además, éste último, dará pié a la discusión y aportación del siguiente apartado del presente quinto y último capítulo.

La tendencia. Gradual continuidad de la incorporación y la asimilación.

El escenario posible de la tendencia se explica como un proceso gradual en el que el futuro, se dibuja como consecuencia de un constante proceso de incorporación. Este escenario se caracteriza por un futuro de tendencia en donde el modelo de desarrollo exógeno, continua exacerbando los factores externos de la comunidad, en donde, además de provocar la migración Ñä hñu, éste favorece un conjunto de procesos educativos que, gestados por actores no comunitarios, constituyen parte fundamental de un consolidado proyecto social, político y económico que orilla paulatinamente al desarraigo y la renuncia cultural. Conduce a situaciones educativas en que los Ñä hñu usan, aceptan y reproducen una educación para ser como el otro dominante.

En este escenario futuro, la política de Educación Intercultural Bilingüe continua siendo la manifestación de una actitud segregacionista, con la cual el Estado atiende educativamente a los pueblos originario, como los Nã hñu. Esta política, también, manifiesta un constante impacto en las prácticas educativas, que tienden a demostrar indicadores de calidad, desde los cuales, aún con la pertinencia educativa explícita, ésta es solamente la expresión de una retórica que en la práctica educativa no se manifiesta. El Estado extiende un discurso incluyente, desde la cual la realidad de una práctica educativa de incorporación demuestra una gran contradicción.

Como parte de tal retórica, el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe, se extiende por un espacio estrecho del SEM: el subsistema de educación indígena. Y aunque en lo retórico se incluye a la lengua y la cultura indígena, por su carácter esencialista, no trasciende a una real práctica intercultural, sino que forma parte de una dinámica de incorporación cultural, que aparece ante los Nã hñu como un medio para aprender lo legítimo, como base que justifica la decisión indígena del desuso de la lengua y la exclusión de la cultura Hñã hñu en las prácticas educativas.

El docente indígena, en las prácticas educativas, ha permanecido en el subsistema reproduciendo una extendida contradicción. Si el subsistema educativo se distingue por una supuesta misión de enseñar la lengua, o en la lengua originaria, en la práctica no hace tal cosa, pues mantiene al margen de su ejercicio a recursos como el libro de texto en lengua indígena. Ello se debe a que su perfil profesional no es el adecuado y continúa existiendo en él un relativo desconocimiento sobre la lengua originaria.

Los padres de familia Nã hñu, que también fueron alumnos de la escuela primaria indígena, continúan participando para el desarrollo de las prácticas educativas, colaborando en las decisiones que toman tanto el magisterio como la SEP, sobre el proyecto educativo, aunque sigue quedando al margen de las decisiones.

Los ancianos, cada vez menos hablantes o conocedores de lo Hñã hñu sólo son apoyo, en la medida de sus posibilidades, de las prácticas culturales y educativas relacionadas a la enseñanza de la lengua en lo privado.

Como efecto del deterioro gradual de la presencia o reproducción de la lengua originaria en las comunidades Nã hñu, las cifras del XIII Censo General de Población y Vivienda reflejan que cada vez hay menos hablantes de la lengua Hñã hñu en la región. Y en este fenómeno, los niños Nã hñu son los que van dejando de hablar la lengua originaria, o ya no la hablan.

El énfasis. La posible incorporación y asimilación acelerada.

Un segundo escenario, plasma imágenes de un futuro dramático para el problema-sistema. Por principio de cuentas, el modelo de desarrollo exógeno ha orillado a situaciones extremas, en las que las comunidades Ñä hñu se contraen radicalmente, debido a distintos factores, entre los que destacan la migración. Ello genera consecuencias políticas, económicas, demográficas y socio-educativas graves, que se hacen patentes en la búsqueda de una escolarización para buscar el desarrollo fuera de la comunidad o, en algunos casos, el cierre de grupos y escuelas.¹³⁶ Ello agrava aún más el retorno de los Ñä hñu a la comunidad por la presencia de unas mínimas condiciones de desarrollo.

En este futuro la política de Educación Intercultural Bilingüe no ha tenido el impacto esperado sobre el SEM, pues ha retrocedido ante un gradual rechazo en el que se incluye al propio subsistema de educación indígena,¹³⁷ desde lo concreto de las prácticas educativas, dejando de

¹³⁶ La migración es un fenómeno complejo en el escenario dramático. Sus efectos van desde flujos poblacionales estacionales diferenciados, hasta la salida sin retorno a las comunidades. Esta es un fenómeno que apoya la proyección de un futuro donde las comunidades pueden llegar a vaciarse o contraerse peligrosamente.

La migración, también, se ve reflejada en la población escolar, pues los padres de familia cuando deciden salir de sus comunidades en condiciones migratorias más seguras se llevan a su familia completa. Por ejemplo, desde los datos de las hojas IAE en la escuela primaria de “El Banxú”, las cifras de los ciclos 2005-2006 (78 alumnos) a 2009-2010 (55 alumnos) reflejan una disminución significativa de - 41.818 % de tasa porcentual, ocasionada por la migración de varias familias. Ello se refleja en la presencia de cada vez menos alumnos y grupos más pequeños.

Fuera de la escuela, la Profra. Hortensia, Directora de la primaria de “El Banxú”, mencionó al observador que probablemente en el siguiente ciclo escolar las autoridades de la SEP les ordenarían juntar dos grados en un solo grupo. Y teme que gradualmente suceda lo que le pasó a la comunidad “La Palma, Orizabita”, cuya escuela pertenecía a la misma zona escolar y fue cerrada porque poco a poco fueron menos alumnos, y para el ciclo escolar 2009-2010 ya era insostenible la situación (Profesora Hortensia, Comunicación personal, 17 de marzo de 2010).

¹³⁷ En la medida que la lengua originaria, y la perspectiva intercultural, es segregacionista, en el imaginario docente es asociada fácilmente con la educación para indígenas, una educación minorizada. Las experiencias de inserción de la perspectiva intercultural bilingüe a escuelas oficiales ha mostrado, en la región, un rechazo rotundo. Incluso algunas veces, la propia comunidad indígena rechaza la enseñanza de la lengua originaria en sus escuelas.

Sobre la problemática de la lengua, un especialista de la DGEI (2009, Agosto), como lo es Yesid Sierra Soler reconoce que:

... Actualmente por lo menos el 40% de los docentes de educación indígena no usan la lengua indígena en sus aulas por diferentes razones, entre las cuáles podemos mencionar que: a) simplemente no son hablantes, b) son hablantes de lengua indígena pero no de la lengua que se usa en la comunidad a donde fueron comisionados y c) en algunas comunidades los padres y madres de familia piden a los maestros que usen el español, que el asunto de la lengua es un tema de la familia y la comunidad, no de la escuela...

Aunque en el ámbito discursivo de la RIEB, proceso en el que se incluye a la educación para indígenas, se intenta asegurar la continuidad de la enseñanza de la lengua originaria, enfocando varios aspectos importantes:

... Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural...

atender la discriminación, la asimetría valorativa y la renuncia lingüística y cultural originaria, en la que se inscriben los Ñä hñu.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe continua influenciando prácticas que simulan la inclusión de lo Hñä hñu, e intensificando la incorporación lingüística y cultural Ñä hñu. Su intención, bajo la influencia determinante de un rechazo sociocultural, ha construido, en el imaginario pedagógico del SEM, una noción reducida de la pluralidad cultural que no alcanza a permeare los currícula ni las prácticas en las aulas escolares, dejando campo amplio y abierto a la enseñanza de lo oficial y dominante.

El docente indígena desarrolla una práctica educativa en la que excluye el uso del libro de lengua Hñä hñu, pues, a esas alturas, son hijos o nietos de Ñä hñu que ya no la conocieron o tampoco la enseñaron a sus hijos. Los nuevos docentes indígenas no cumplen con un perfil pertinente y bilingüe que el subsistema requiere, no reciben capacitación y desconocen totalmente la lengua originaria. Pese a no cumplir con el perfil, el poder y de otros agentes como el SNTE y sus prácticas discrecionales, dieron al traste con las pocas y débiles intenciones y voluntad retórica del Estado por modificar la actitud y práctica de los docentes indígenas ante la lengua y la cultura originaria.¹³⁸

Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que se posee una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo... (SEP-DGEI, 2009: 12).

Y la enseñanza de la lengua adicional o indígena, está normada de forma importante desde el perfil de egreso del nuevo plan de estudios:

a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional (SEP, 2008: 40).

Y se haya designado un poco más del 10 % de horas clase semanales para ella, el mismo plan de estudios deja abierta la posibilidad de la elección de otra lengua que no sea la indígena:

... Lengua Adicional, es necesario señalar que su propósito es fomentar que los alumnos cursen desde el último grado de preescolar hasta sexto de primaria la enseñanza de una lengua adicional; la cual puede ser una lengua materna, una lengua extranjera o el español como segunda lengua, para el caso de los alumnos que tengan una lengua indígena como lengua materna. Los contenidos de esta asignatura serán seleccionados y diseñados por cada entidad, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos (SEP, 2008: 44).

¹³⁸ En la imaginación de los futuros posibles, debe haber la distinción del SNTE como un agente determinante en el desarrollo de las políticas educativas, en las que se integran la educación para indígenas. Para el futuro, las acciones del sindicato serán determinantes, ya puede promover acciones y procesos apuestos a las prácticas educativas de promoción de la lengua y la cultura originaria.

Se trata de un agente que, desde hace bastantes décadas ha venido posicionándose como un elemento de poder fáctico. Desde la creación del subsistema, el SNTE adquirió al magisterio indígena debido a que favorecía el ensanchamiento de su cuerpo gremial en medio de un proceso de descentralización. Sin embargo, desde su retórica existe una distinción pragmática entre magisterio nacional y el magisterio indígena, en la que se hace énfasis de separación heterogénea en el momento que se recurre a la particularización que marca la política

Los padres de familia Nñá hñu, como efecto de la migración, han llegado a prolongar la ausencia de sus comunidades, o incluso a abandonar la localidad, debilitando la ancestral estructura de cooperación y participación con la comunidad, y de ésta con las prácticas educativas de escuela comunitaria.

Los ancianos, cada vez menos numerosos y con menos poder, van perdiendo la posibilidad de su participación en las prácticas educativas, y son sólo testigos de un currículum que acentúa su exclusión como referente y/o fuente lingüística y cultural. Ya no pueden apoyar a la formación de los niños Nñá hñu y son excluidos totalmente.

Como un reflejo del escenario extremista, el conteo de población de 2015 y el XIV Censo General de Población y Vivienda 2020, registra un descenso dramático de los hablantes de la lengua Hñá hñu. Argumentando, incluso, la desaparición de los Nñá hñu después de la gradual

educativa, y se hace énfasis de anexión homogénea cuando se reclaman los derechos laborales del gremio, desatando procesos que van, incluso, en contra de la heterogeneidad.

El papel que jugará el SNTE en el futuro del subsistema, probablemente representará un énfasis congruente respecto al desarrollo que ha venido describiendo desde hace varias décadas, donde ha expresado discrecionalidad e incluso corrupción. Ello ha conducido a momentos de tensión y negociación con el gobierno, como en el del estado de Hidalgo, que han dejado un registro de la increíble capacidad de su posición política para lograr, por ejemplo: que el estado de Hidalgo diera, a finales de 2007, 828 millones de pesos a preescolar indígena y 755 millones a primaria indígena, como presupuesto extra, por concepto de “horas de trabajo no pagadas” (Hernández, 2008, enero); que el estado cediera la designación de plazas ante el SNTE, en donde la entidad sólo logro que 14 de ellas se dieran por concurso en 2008, dejando el resto a los que postulaba el sindicato (Martínez, 2008, Julio); que se liberaran 170 millones de pesos para, entre otras cosas, echar a andar el programa de jubilaciones masivas en Hidalgo, durante 2009 (Camacho, 9 de octubre de 2009), que originó una crisis ante la falta de maestros y nuevas tensiones en medio de las negociaciones por cubrir plazas de jubilados a partir de las propuestas del SNTE (hijos de docentes) o a través del concurso de oposición que proponía la SEP Hidalgo, en diciembre de 2009 (Hernández, 1 de diciembre de 2009).

Relacionado con un sindicato discrecional, la DGEI también ha expresado bastantes contradicciones. Así lo manifiesta Latapí (2006: 192), en entrevista a Miguel Limón Rojas, ex secretario de educación:

PL: ¿Cuál es tu opinión sobre la Dirección General de Educación Indígena? ¿No es uno de los grupos más burocratizados y corruptos de la Secretaría?

ML: Ha tenido distintos momentos. Su creación significó un gran avance, pero el personal y los recursos económicos de que dispone no corresponde a sus grandes responsabilidades. Hay también presiones de grupos de interés que pretenden manipular a los indígenas... No se debe olvidar, por otra parte, que son las autoridades de los estados las responsables de la operación de la educación indígena...

La suposición de Latapí, está relacionada con casos como el ocurrido en agosto de 2009, en el que la Secretaría de la Función Pública denunció a la DGEI por un faltante de 7.2 millones de pesos sobre gastos justificados apócrifamente durante 2005 y 2006 (Ramos, 22 de agosto de 2009) o la designación de plazas bajo la influencia determinante del criterio del SNTE a favor de grupos dentro de la DGEI, como afirma el siguiente testimonio:

Hace un año precisamente, en estos días, en.. en noviembre... tuvimos una reunión aquí en el ICATHI, en donde vino el director de educación indígena del estado y el subdirector, y hubo reclamos, específicamente del jefe de sector de Cardonal, en donde decía; pues es que los maestros que me estas mandando de allá no dan para lo que.. y sabe qué contestó el director, dice, pero esos muchachos son hijos de quién... y hasta ahí.. (ATP de la zona 019, Boxhuadá, Ixmiquilpan, Hgo.).

extinción de una generación anciana que era la fuente y última esperanza de salvar lo Hñä hñu, y la imposibilidad de revitalizarlo en las nuevas generaciones. La mayoría de los niños Ñä hñu en el Valle del Mezquital, son hispano parlantes y desconocen, o no reproducen, la lengua originaria. Ésta, prácticamente ha desaparecido.

La alternativa. Una pequeña utopía posible hacia la autonomía y la participación.

Otro futuro posible, se configura como una opción ideal. En él, el modelo de desarrollo exógeno es desplazado por un modelo endo-exógeno, que potenciado por un empoderamiento comunitario Ñä hñu, desde el cual define un proyecto propio de desarrollo social, político y económico, que tiene como complemento un proyecto educativo para el desarrollo de la lengua y la cultura Hñä hñu.

En este escenario, la política de Educación Intercultural Bilingüe logra, lenta y paulatinamente, tener impacto en el SEM, favorecida por diversos mecanismos como la mayor participación de los Ñä hñu que abrió la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)¹³⁹ o la insostenibilidad de un proyecto exógeno en el que la escuela entró en crisis dentro del proyecto comunitario y requirió un conceso con la comunidad Ñä hñu para sobrevivir.¹⁴⁰

¹³⁹ La política educativa actual, ha gestado una transformación educativa, basada en la idea de la gestión, como expresión de la calidad, y la pertinencia, como la forma de hacer posible una educación para indígenas cada vez más adecuada.

En esta medida, la gestión ha tenido como dimensión e indicador a la participación de la comunidad escolar, en la que se le ha asignado un papel importante a los padres de familia y la asamblea como agentes que, con su participación, colaboran y “participan” en la concreción del “logro educativo”. Sin embargo, éstos agentes han tenido una posición subalterna frente a actores (Docentes, SNTE y el Estado) que toman las decisiones dentro de la escuela.

La actual RIEB, está planteando un conjunto de aspectos que podrían suponer un futuro favorable para la educación indígena, con la participación de la comunidad educativa que asegure, desde la pertinencia, la continuidad de políticas y prácticas educativas para la reproducción de la lengua y la cultura originaria en la escuela indígena.

Por la pertinencia, se están configurando: los “*parámetros curriculares*” para la asignatura de lengua indígena Hñä hñu, el índice de desarrollo educativo de los pueblos indígenas, la profesionalización y titulación de los docentes indígenas y la certificación de competencias lingüísticas de los docentes que ingresan al subsistema indígena. Mientras que por la gestión escolar, se está poniendo en acción el PROCICEI, en donde participan la DGEI, SEP de las entidades, CGEIB, CDI, CONAFE, INEA, INALI, IES y autoridades estatales y municipales.

Esta última estrategia de la política educativa, da pauta para suponer una apertura en la toma de decisiones de la educación indígena, a partir de la participación de diversas instituciones que, por un lado, debilita la influencia de acciones como las del SNTE, y por otro, pudiera ofrecer un margen para la posible y paulatina participación de los pueblos indígenas en las decisiones educativas.

Sin embargo, ello dependerá de la delegación de reales espacios de poder que los actores de poder permitan a los padres de familia y la asamblea comunitaria, desde la perspectiva de la gestión escolar. El resto será cuestión de la movilización Ñä hñu para promover su propio empoderamiento educativo.

¹⁴⁰ Un elemento central de sostenibilidad de la escuela en el seno de las comunidades Ñä hñu, se encuentra en el supuesto que la educación detona un desarrollo económico personal y comunitario. Sin embargo, ya se dejan ver

Ambos procesos pudieron gestar una educación en/de la diferencia, contra la discriminación y la desvalorización de lo originario.

El modelo de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido capaz de implementar efectivamente en diferentes niveles de impacto: ético, político, epistemológico y pedagógico, en los que se han incluido democráticamente a la lengua y la cultura originaria Hñä hñu, como los procesos que dan coherencia a las relaciones sociales Nñä hñu y que enriquecen las prácticas educativas y el currículum oficial. Sin dejar de ser mexicanos, los alumnos son educados para *ser y estar*, principalmente, unos y unas Nñä hñu.¹⁴¹

El docente indígena, al recibir capacitación como parte de una política realmente intercultural, fortalece su conocimiento sobre la lengua y los procesos culturales originarios, a los que él

en los escenarios de la comunidad un desgaste de tal supuesto, ante hechos tan concretos como la interrupción de la escolarización de los jóvenes para migrar y trabajar, y ante la desilusión, posterior a la formación escolar, de no encontrar trabajo, adecuado a su perfil, al ingresar al campo laboral regional y estatal.

Estos elementos, junto al paulatino cierre de grupos y escuelas en la región, configuran el tránsito de una crisis de la escuela en los ámbitos Nñä hñu. Ello orillará a procesos de cambio en el que la negociación y el papel de los padres de familia y las comunidades podría tener un efecto positivo para el empoderamiento educativo de los Nñä hñu.

¹⁴¹ Hay elementos, aunque pocos, para poder iniciar un proceso de configuración de Otra educación de los Nñä hñu. Éstos refieren a las acciones que, desde el ámbito académico y oficial, se han realizado con la intención de repensar la problemática y acciones de la pertinencia educativa, o lo inadecuado de la educación para los Nñä hñu, y la necesidad de un cambio.

Entre los referentes más recientes se encuentran las acciones que por la lengua Otomí está haciendo la Universidad de Querétaro con la enseñanza y revitalización del otomí en línea, orquestado por el Ewald Hekking y Pedro Carmona, a partir de un largo estudio etnográfico y con la participación de algunos miembros del pueblo originario (Carmona, et al. 2010). Otro ejemplo es el trabajo que está haciendo la CGEIB en Temoaya, estado de México, la Huasteca Veracruzana y el Distrito Federal, dirigido a la revitalización de la lengua otomí en niños de educación primaria (SEP, 2004: 32). También, Nicanor Rebolledo (2006), está trabajando con esta misma intención, bajo el auspicio de la UPN en escuelas del D.F., atendiendo a niños Nñä hñu del Valle del Mezquital.

En medio de estas acciones, cabe el trabajo de la CGEIB y Luz María Chapela (2005), que elaboraron un trabajo monográfico para las escuelas primarias Nñä hñu, que recopila muchos de los aspectos de las relaciones culturales Otomíes (entre los que se encuentran los Nñä hñu del Valle del mezquital).

Dentro de la investigación de la problemática educativa de los otomíes, se encuentra el trabajo de Arenas y Escamilla (2005), que revisan etnográficamente los avatares del uso y desuso de los libros de texto en la región otomí del Estado de México, o el trabajo etnográfico de Daniel Gutiérrez (2007), sobre la reproducción cultural en las escuelas comunitarias en la zona Otomí de Querétaro.

En el Valle del Mezquital, también es de resaltar el trabajo que ha hecho Leal (2003), en el estudio de niños migrantes indígenas en la región del Mezquital, y su interacción con los niños Nñä hñu. También es importante el trabajo de Raesfeld (2008) sobre la problemática educativa de los niños indígenas, incluidos los Nñä hñu, en los contextos escolares de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. Y el trabajo de investigación de Cortes & Martínez (2007) sobre la configuración identitaria de los niños Nñä hñu en la telesecundaria de El Alberto, Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entre las acciones que se están llevando para la construcción de Otra educación, es destacable la propuesta que están planteando el recién creado Colegio de Ciencias de Hidalgo, que, coordinado por la DGEI (2009a, Junio) a partir de un trabajo de investigación etnográfico en “El Bingú”, Cardonal, Hidalgo (Valle del Mezquital), está elaborando una propuesta pedagógica que considera el conocimiento originario, para su inserción en el preescolar indígena.

también, como Ñä hñu, pertenece. Este actor va enriqueciendo su práctica desde una perspectiva Intercultural Bilingüe con el uso del libro de lengua indígena y la participación de actores educativos comunitarios, como los padres de familia y los ancianos.

Los padres de familia colaboran con la escuela, tanto en sus prácticas como en sus decisiones. Éstos tienen una participación efectiva en la escuela comunitaria, y han sido capaces de negociar las acciones pedagógicas y de gestión con actores como el Estado y el SNTE.

Los ancianos Ñä hñu, por su parte, interactúan activa y efectivamente en las prácticas educativas, no sólo como referente, sino como principal fuente del acervo lingüístico y cultural Hñä hñu, con una trascendencia fuerte en un currículum gestado para el desarrollo de la lengua y la cultura originaria.

Para el conteo de población de 2015 y el XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2020, los indicadores poblacionales y demográficos muestran un repunte paulatino del número de hablantes de lengua Hñä hñu de la región del Valle del Mezquital. En cuyos contextos cotidianos, es fácil reconocer que las nuevas generaciones van revitalizando y usando la lengua originaria en las prácticas sociales de los contextos de lo público y lo privado.

Estos tres escenarios, han sido trazados como futuros posibles, a partir del reconocimiento del papel que juegan diferentes variables y actores, sus características, objetivos y dinámicas. Sin embargo, hay que reconocer que representan construcciones exploratorias, que buscan identificar futuros posibles, más que precisos y absolutos.

La importancia de estos escenarios radica en la definición de aspectos de lo posible, y en esa medida de lo previsible, lo utópico y la prospectiva para la intervención, para hacerlo más posible. En ésta última cualidad, radica, también, la trascendencia de los trazos de futuros.

5.2. La necesaria educación intercultural bilingüe de los Ñä hñu y la autogestión.

Ahora bien, qué hay que hacer, a manera de previsión, para que se concrete un escenario como el que arriba se describe idealmente. La respuesta tiene que ver con la posibilidad de enfocar los procesos que gradualmente se van elaborando, y apreciar espacios de acción o de gestión en los que se favorezca la construcción de tal futuro posible.

Una forma en la que se puede apoyar la construcción de ese escenario ideal, como posibilidad *de y con* los Ñä hñu, y no determinado *para* los Ñä hñu, sería en el trazo de Otra educación, es decir, en un trabajo de imaginación, a partir del cual se puedan reconocer los aspectos que apoyarían otro modelo de educación realmente intercultural de los Ñä hñu.

Estos aspectos tendrían que ver con la puesta en marcha de varios compromisos, en la configuración de los requerimientos políticos, éticos, epistemológicos y pedagógicos que requiere Otra educación, que sea parte y motor que gesticione la dirección de un proyecto de futuro ideal y realmente intercultural

En éste apartado del presente capítulo se esbozarán algunos de estos aspectos, a manera de elucubraciones y propuestas hacia Otra educación. Ello busca, de una forma profunda, orientar las acciones de Otro proyecto histórico Ñä hñu.

Lo político. El necesario marco de participación y autonomía de los Ñä hñu.

Un elemento que resulta importante considerar en el momento de imaginar Otra educación de los Ñä hñu es el ámbito político. Éste tiene que ver con un cambio de posición en la toma de decisiones educativas, donde sean los propios Ñä hñu, ya no sujetos de una acción o coerción educativa, sino reales partícipes de las decisiones y acciones.

Si la imposición de la lengua y la cultura dominantes, funciona a través de una educación que partió de una específica y unidireccional decisión política, de los dominantes hacia los dominados, la propuesta de una Otra educación de los Ñä hñu, debe partir, por principio de cuentas, de Otra posición política de los Ñä hñu, de Otra forma de relación política contraria a la homogeneización y la incorporación, que estudiosos como Luis Villoro (2002: 28) identifican en las relaciones entre la diversidad cultural y el Estado.

La homogenización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. Unidad de la lengua antes que nada. En los países con diversidades culturales es indispensable un instrumento de comunicación único. Una cultura hegemónica impone su lengua tanto en las relaciones administrativas y comerciales, como en la legislación. Pero sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme es el mejor instrumento de homogenización social. El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo, la unidad en los distintos niveles, económico, administrativo, jurídico, educativo, constituyen una nueva uniformidad de cultura. A las culturas nacionales y locales se agrega así una cultura en el ámbito territorial del Estado. En el caso de los Estados multiculturales – como el español o los indoamericanos – es la cultura de una nación hegemónica – Castilla – la que sustituye a la multiplicidad de culturas nacionales. Y esa sustitución sólo puede realizarla el poder público.

La exigencia de esta forma Otra de posición política, parte del reconocimiento de un hecho básico; la educación, al menos la formal u oficial, tiene fuertes implicaciones de poder. Quien detenta el poder es, y ha sido, capaz de influir de forma determinante en la educación de los Otros. Entonces, Otra educación debe partir de un empoderamiento educativo que erija a los Otros como garantes de su propia visión y decisión educativa, y no subalternos a la de otros dominantes. Porque... *para andar (Otra educación) se requiere la participación activa de los pueblos indígenas. La definición de lo que es el conocimiento indígena, su delimitación y la valoración de sus elementos preponderantes sólo puede venir de los propios indígenas* (Carrillo, 2006: 115).

Esta Otra posición educativa, tiene que ver con la propuesta de la educación intercultural crítica. Ya que... *mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacional (uni-nacional por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural (que son los factores que mantienen la racionalidad), la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades del grupo que dominan a las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización* (Walsh, 2009: 35).

Otra educación es entendible como componente de Otra visión de la sociedad. La sociedad tiene que ser Otra, una en donde las relaciones sociales, no sólo expresen las relaciones de dominio y subalternidad, sino sean el detonador de la transformación de estas relaciones, conduciéndolas a Otras formas de relacionarse pluralmente.

Esta Otra sociedad, exige Otra posición política, y Otra forma de ver y verse como integrante de la sociedad. Requiere comprenderse, a sí mismo integrante de la sociedad como sujeto diferente, contra bidimensional: ciudadano (igual) diferente. De esta forma un ciudadano igual-diferente, tiene que ser parte de una sociedad que respete su posición política en la diferencia, que conjugue un proyecto social en conjunto pero en la diferencia y para la diferencia.

Otra sociedad, tendría que reconocer que los individuos son iguales pero diferentes. Que tiene los mismo derechos pero no son iguales, y que sus derechos individuales y colectivos, más allá

de atentar contra los derechos de los demás, son la libre expresión de la libertad relativa que cada ciudadano perteneciente a un colectivo tiene y debe a su colectivo.

En síntesis, el derecho de los pueblos no puede verse como contradicción ni opuesto a los derechos individuales, sino como condición para el ejercicio de esos derechos. Por consiguiente el reconocimiento del derecho de la autonomía de las personas, por el orden legal de una asociación política implica el de las comunidades culturales a las que pertenece. El “derecho de los pueblos” solo puede contarse entre los derechos humanos fundamentales, en la medida en que “pueblo” pueda ser una condición necesaria para la autonomía de las personas; entonces solo puede referirse a la comunidad cultural en cuyo marco se da cualquier elección autónoma; en esa medida, el “derecho de los pueblos” no contradice los derechos del individuo, sino, por el contrario, los refuerza (Villoro, 2002: 94).

Para los pueblos originarios, esta noción no es ajena, ni novedosa. Se trata de reconocer que todos somos a la vez individuos, pero también colectivo. En las comunidades originarias, como las del Valle del Mezquital, lo colectivo y lo individual no son hechos confrontados, sino son parte de un *estar* consigo y con los demás, de trabajar para sí y para los demás en simbiosis, en el bien de todos, en la vida de todos.

En el momento en que un ciudadano, adquiere su estatus, no por edad sino por capacidad y reconocimiento de los otros, adquiere también un compromiso consigo mismo y con los demás. Está comprometido a responder en el momento que el colectivo se lo pide, y él, si los factores económicos no son lo suficientemente adversos, es responsable y cumple con sus obligaciones. Aunque es la misma comunidad la que toma en consideración la capacidad y posibilidad económica de las personas a las que se les encomienda una tarea.

Ser sí mismo y *ser* colectivo, para los pueblos originarios, no implica de facto una confrontación de intereses: es sí mismo, individuo, pero es parte de una familia, de una comunidad, de una organización y de la naturaleza. En él conviven el uno y los Otros, por ello, cuando le toca representar a su comunidad, aprende a regular su decisión ante la decisión colectiva. Si bien la comunidad gratifica la decisión, la voluntad y el liderazgo, también, reprende, y fuertemente, el voluntarismo, la imposición de una decisión individual sobre la decisión de la mayoría.

Toda decisión en la asamblea se concreta como parte de una mediación y convencimiento político, donde se considera el mayor beneficio para todos, y el menor perjuicio para todos. Para los Ñä hñu, *ser* uno y *ser* todos a la vez, no es algo imposible. Esta expresión, conlleva la noción de la autonomía, de la libertad y la capacidad de un colectivo de definir su propio proyecto, en el ámbito de un contexto y un proyecto más amplio, como una forma de *ser* uno mismo y *ser*, también, parte de una nación, de la sociedad nacional.

Los Ñä hñu, como otros pueblos originarios, viven en sus comunidades la política de la diferencia, distinta a la política igualitaria en la que el individuo escapa del colectivo y se sobrepone a él. Como afirma Taylor (2009: 71)... *con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una “canasta” idéntica de derechos e inmunidades, con la política de la diferencia, lo que pedimos que se reconozca es la identidad única de este individuo o de este grupo, el hecho de que es distinto de todos los demás.*

Por ello, es claramente viable Otra educación, donde los Otros obtengan y plasmen una propia decisión educativa. Una educación que, a partir del empoderamiento educativo Ñä hñu, se plantee para sí y a favor de la sociedad nacional, y no tenga, el Ñä hñu ni lo Hñä hñu, que desaparecer a favor de la nación y lo dominante.

Lo ético. La participación de los Ñä hñu en su proyecto educativo.

Lo ético, o el valor ético que guarda otra educación de los Ñä hñu, se refiere, no a la posibilidad o el empoderamiento, sino a la legitimidad de una acción que consiste en suscribir Otra educación de sí, para *ser* y *estar* Ñä hñu, y contribuir a la sociedad nacional.

La validez de Otra educación, su legitimidad, radica en el necesario ejercicio de la real libertad de los ciudadanos de ser iguales-diferentes en la diferencia. Radica en el derecho de *ser* sí mismos para ser colectivo, sin preponderancia de uno sobre otro. En ello iría explícita la legitimidad de *ser* igual y diferente, de *ser* dialógico, uno y todos a la vez.¹⁴²

Por qué una persona no debería tener el derecho de *ser* y hablar diferente, de *estar* y de organizarse diferente, y desde su diferencia contribuir con la vida nacional. Por qué un ciudadano igual-diferente, individual y colectivo, no tendría el derecho a plasmar en su educación el carácter de sus instituciones arraigadas en la originalidad lingüística y cultural. Las respuestas a estas preguntas otorgan el argumento de la legitimidad de la Otra educación.

¹⁴² Somos dialógicos... *necesitamos las relaciones para realizarnos, no para definirnos...El ideal monológico subestima gravemente el lugar que ocupa lo dialógico en la vida humana* (Taylor, 2009: 64).

Tal legitimidad, consiste, en un argumento que rebate la estructura política, económica y social de colonialidad en la que sociedades como la mexicana se encuentran, y que son explicables sólo en términos de dominación material y simbólica de unos pocos sobre el resto.

...el concepto de “interculturalidad” definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento. Esto es, de la toma en serio que el conocimiento no es uno y universal para quienes ingresan a él, sino que está marcado por la diferencia colonial (Walsh, 2003: 10).

Para los Ñä hñu Otra educación es legítima, cuando educan a sus hijos y dan énfasis a los valores y conocimientos cotidianos que consideran importantes, y que en realidad pocas veces se confrontan con los que fomentan la escuela. Ellos construyen un cierto nivel de subalternidad que legitima valores, como el de la solidaridad colectiva, y que la escuela individualiza al no ligar al individuo con el Otro colectivo, sino con un pragmatismo individual.

Lo epistemológico. El conocimiento Ñä hñu como marco para Otra educación.

Un ámbito fundamental para la construcción de Otra educación, es el empoderamiento epistemológico. La búsqueda de legitimidad en el conocimiento originario, que haga de él un marco epistemológico de contenido de Otra educación. La base de una real educación intercultural, que geste Otra educación, no sólo radica en el reconocimiento del Otro conocimiento, sino de la apertura a ese Otro conocimiento en la dinámica de Otros procesos cognitivos y epistemológicos, de otras formas de aprender y de crear conocimiento, diferentes al conocimiento legítimo y dominante: occidental y nacional, que han implementado modelos educativos para indígenas, que sugieren una interculturalidad laxa, como afirma Paradise (2004: 62):

Existen muchas definiciones e ideas sobre cómo construir una educación intercultural efectiva. La mayor parte de ellas se basa en modelos lingüísticos que buscan establecer una equidad en el manejo de las lenguas indígenas y el español, sin perder de vista la importancia del español como lingua franca. En lo que se refiere a contenidos curriculares, siguiendo el mismo modelo, se ha intentado incluir y valorar conocimientos y prácticas locales, y al mismo tiempo asegurar que se cumplan los conocimientos necesarios para una plena participación en la sociedad nacional. De igual manera se ha prestado menos atención a reconocer,

comprender y asegurar que el respeto mutuo esté presente en las interacciones e intercambios que se dan en todas las escuelas que atienden a niños indígenas.

Otra educación, debe hacer posible el reconocimiento y participación del Otro conocimiento. Debe posibilitar que las expresiones culturales originarias, sustentadas en las relaciones sociales que recrean la originalidad étnica así como la tridimensión cósmica Ñä hñu y la calidad morfológica y sintáctica de la lengua Hñä hñu, no sean sólo referentes que aseguren el aprendizaje de lo dominante, sino que tengan el mismo papel determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo de creación de estructuras cognitivas y de conocimiento.

... Cuando en la escuela los profesores empiezan a reconocer y aprovechar de la experiencia de sus alumnos con el aprendizaje informal (con las estrategias, actitudes y orientaciones que lo caracterizan) como un conocimiento socio-cultural valioso y útil, entonces existirá la posibilidad de aprovecharlo para mejorar la escuela. Se buscará entonces la manera de promover, no sólo que los niños sepan responder y aprender a través de los procesos del aprendizaje formal, sino que también utilicen y aprovechen de su conocimiento sobre los procesos de aprendizaje informal. Así, podría ser que la educación indígena represente un paso adelante en la creación del espacio de educación formal en el que se propicien prácticas que conllevan contextos y estrategias que provienen de otras tradiciones de aprendizaje que ahora se reconocen como informales (Paradise, 2005: 20).

La cuestión epistemológica, en el marco de la búsqueda de otra educación realmente intercultural, no trata de instalarse en posiciones o linderos que sobrevaloren lo cultural originario, ni mucho menos de colocar como elemento central a lo occidental dominante, sino de encontrar un terreno dialógico de encuentro y potenciación de lo originario y lo dominante, y no más de la superposición de lo dominante sobre lo originario.

Sería iluso y devastador para la postura intercultural, como lo hace la perspectiva práctica, poner en el centro del escenario cognitivo al conocimiento dominante, para que los Otros diferentes se adapten a él. Pero sería igualmente negativo, colocar, desde una noción esencialista, al conocimiento originario como eje exclusivo de los procesos educativos de los Ñä hñu.

Una postura dialógica, parte del reconocimiento de lo inevitable del contacto de los diferentes y de la posibilidad de construcción de proyectos, que confeccionados en la diferencia, puedan converger para el bien de todos. Porque Otra educación, desde la... *educación intercultural fortalecería la posibilidad y capacidad de los pueblos de construir un nuevo currículum que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión de las poblaciones, sino que se construya en los diferentes contextos culturales y exprese en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita la comprensión de los mundos de vida de sus poblaciones y desde esta construcción se logre un diálogo con la cultura universal* (Comboni & Juárez, 2003: 35).

Otra educación de los Ñä hñu, desde la cuestión epistemológica, tiene que ver con el reconocimiento de infamias, como la que constituye la deslegitimación del conocimiento médico originario, que es colocado como referente para el aprendizaje del conocimiento médico occidental. Cuando ambos tiene, en diferentes formas, la misma calidad epistemológica y validez cosmogónica. Y así mismo, debieran tener, desde Otra educación realmente intercultural, el mismo papel en el marco de la estructura cognitiva que sirve a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos debieran ser enseñados en la escuela, no como elementos de legitimación de unos y des legitimación de otros, sino de validez de ambos diferentes, y en la diferencia.

Lo pedagógico. La Otra educación de y con los Ñä hñu.

Finalmente, habiendo abordado la cuestión política (de poder educativo), ética (de validez o legitimidad educativa) y la cuestión epistemológica (de lo que es válido enseñar) en el marco de la propuesta de Otra educación, realmente intercultural, cabe abordar lo pedagógico, aquello que refiere a cómo propiciar la formación desde Otra educación.

Quién enseña y aprende, y cómo enseña y aprende, lo que es válido enseñar y aprender, resulta una cuestión básica de la relación pedagógica de la que debe partir una propuesta de Otra educación.

Si desde la educación que concreta el currículum dominante, hay una relación de dominación, no sólo de quién educa y cómo educa en el aula, sino de subalternidad del resto de los agentes que intervienen en lo concreto de la formación de los pequeños Ñä hñu, una propuesta de Otra educación parte del principio de que en una real educación intercultural deben participar los Otros; los padres de familia, la asamblea, la comunidad y, preponderantemente, los ancianos, los conocedores de la sabiduría originaria.

No sólo basta, para el logro de una real educación intercultural, de Otra educación, el poder educativo, erigir su legítima ética educativa o colocar como legítimo al conocimiento originario, sino debe haber una relación dialógica curricular, en la que se encuentren los actores educativos, y donde hallen un campo de no confrontación, ni de posesión de un conocimiento y autoridad distintas, sino de simbiosis y diálogo, donde unos no detenten de facto un conocimiento dominante legítimo, ni Otros un conocimiento originario legítimo, sino que en los dos tipos de actores se encuentren en diferentes formas lo legítimo y lo ilegítimo.

Son los Otros junto con los docentes, los que pueden hacer ese diálogo. No bastaría con fragmentar el currículum y segmentar el tiempo en clases de lengua Hñä hñu organizadas por los docentes o a partir de la participación de un anciano o padre de familia, o la enseñanza, en un momento, de la historia universal por el docente y, en otro momento, la historia comunitaria y familiar por los ancianos, sino que se requiere de ambos y al mismo tiempo. Se necesita la convergencia de lo uno y lo Otro en el mismo tiempo y espacio, para que los niños se formen pluralmente y en la diferencia.

Las nuevas generaciones, los niños y niñas Ñä hñu, tendrían que, desde la propuesta de Otra educación, ser parte de Otras relaciones pedagógicas, donde ellos se formen y contribuyan a la formación de los Otros; sus Otros, en prácticas educativas aisladas de la subalternidad, en diálogo lo uno con lo Otro, lo plural con lo universal.

Formarse, desde esta propuesta, tendría que significar para los Ñä hñu, un proceso continuo de diálogo entre *ser* y *estar* Ñä hñu, y *ser* y *estar* como otro. Y no más *ser* y *estar*, de facto, para parecerse al otro y renunciar a sí mismo. Porque una real propuesta de Otra educación realmente intercultural, debe responder a si... *¿Encuentran los niños indígenas la misma apertura hacia su mundo, y el mismo respeto implícito hacia su manera de comprender la autoridad? ¿Encuentran que hay interés por su idioma? ¿Por su manera de organizarse e interactuar? ¿Por sus ideas sobre el conocimiento? ¿Sobre cómo aprenden y se orientan en el mundo? (pues) solo se puede hablar de una verdadera educación intercultural cuando estas preguntas se contestan afirmativamente porque, a fin de cuentas, lo que mejor caracteriza su autenticidad como tal es la aceptación y el reconocimiento mutuo, el reconocimiento recíproco del otro* (Paradise, 2004: 59).

Finalmente, todos estos aspectos de las cuestiones políticas, éticas, epistemológicas y pedagógicas, tienen que ver, para su concreción, al menos con la dinámica de las variables, actores y objetivos que se describieron en el primer apartado de este último capítulo. En su

realización juegan un papel preponderante los aspectos de la autonomía Ñã hñu, es decir, los mecanismos en los que los Ñã hñu irían potenciando sus capacidades y facultades de poder en la definición de un proyecto propio, no para el aislamiento, sino para Otra forma de participar en la sociedad nacional, en la que no se ponga en peligro la reproducción de su lengua y cultura originaria. Aunque ésta, por su compleja composición, es altamente utópica y parte de un futuro posible.

5.3. México intercultural, finalmente una utopía.

Pensar en términos de la narrativa que han abordado los anteriores apartados, implica el reconocimiento de la descripción de lo que en buena medida puede considerarse como una utopía, como el balbuceo de premisas poco reales e inalcanzables. Sin embargo, esta definición utópica de futuro posible, responde más a lo que Zemelman (1997: 31) define como la incesante necesidad subjetiva de los sujetos sociales de encontrar un futuro y la necesidad de apropiárselo que a una noción ingenua e imposible.

Ante el carácter de esta utopía, cabe preguntarse ¿en qué consiste la utopía de un México intercultural?, ¿cuáles son los aspectos clave de dicha utopía? y ¿por qué es necesario rendir muchas jornadas para construirla? Estas son preguntas clave en la configuración seria de dicha utopía, una puerta para la construcción de un México donde quepan muchos Méxicos.

Pensar en la posibilidad de un futuro, de un escenario posible, donde México sea realmente intercultural, tiene que ver necesariamente con dos aspectos que definen centralmente la utopía. Por un lado, la *reversión de la asimetría valorativa*, es decir, de la base de la decisión indígena auto impuesta en la renuncia y la opción de su incorporación a la sociedad dominante, y por otro, la detonación de *dinámicas en las que la sociedad nacional se reencuentre con la diversidad y se reconozca plural*, igual-diferente, donde ésta promueva un viraje sobre sí misma para hacerse intercultural.

En esta problemática bicéfala, la educación y la perspectiva intercultural, tienen un papel preponderante, porque como afirman Comboni y Juárez (2007: 72)... *la educación intercultural bilingüe constituye una promesa de liberación para los pueblos originarios en su esfuerzo por conservar y hacer florecer su cultura, su lengua y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su cosmovisión, prácticas, costumbres, creencias y valores, así como los conocimientos y saberes que pueden aportar a la cultura universal, formando parte de la mundialización del conocimiento, sin perder sus raíces étnicas ni culturales. La interculturalidad fomentada en toda la sociedad y no nada más en el medio marginal, puede*

ser la llave del entendimiento entre las diferentes culturas que están en interrelación e influencias mutuas. La apertura de los miembros de la sociedad mayoritaria es imprescindible para lograr una sociedad que vaya más allá del multiculturalismo pasivo e indiferentes, para construir una sociedad intercultural, en donde la participación de todos contribuya a crear una nueva sociedad y una nueva relación entre los hombres.

Por ello, la utopía debe encontrarse en la viabilidad de estos dos causes. Sin embargo, una educación intercultural para la minorizada población originaria, a modo de una política de segregación, no tiene como finalidad comprometida con la construcción de un México intercultural, sino la continuidad en la intención política de incorporación indígena.

Una política de educación indígena, que no vaya más allá del lindero que la ideología dominante ha marcado, a partir de la definición de lo establecido como conocimiento legítimo, del qué es susceptible de ser enseñado y el margen de las prácticas sobre cómo ser enseñado, que no se atreva a rebasar y minar este territorio con las posibilidades de Otros conocimientos y Otras pedagogías, no hará más que cumplir la falacia política que durante dos décadas ha caracterizado a las políticas de una educación intercultural práctica, para la dominación.

La concreción de la utopía, a partir de estas dos líneas de transformación, deben partir de un reconocimiento básico: es necesaria una transformación educativa, que aunque paulatinamente y a cuenta gotas, vaya modificando la percepción que como sociedad mexicana tenemos sobre nosotros mismos.

La educación en México debe transitar necesariamente, hacia un proceso de revisión que inserte lo *local* en la tendencia que la política educativa ha adquirido, y que ha fomentado una educación para responder a un supuesto requerimiento de formación *global* o para “el concierto internacional”. En éste sentido, la utopía se extiende hasta aspectos generales como la tendencia internacionalista de los modelos educativos y los currícula que han adoptado y generado las políticas.

Lo anterior aparece, en esta sencilla configuración de la utopía, debido al reconocimiento de otro aspecto esencial: *la educación realmente intercultural es por principio de cuentas particularista, específica y contextual*. Algo muy distinto al carácter de los modelos educativos que la modernización han gestado en el SEM desde hace dos décadas, que acentúan la concreción de modelos educativos que proyectan de forma importante un conjunto de currícula universalistas, globales y recontextualizadores.

Sin una política que defina como base de la construcción de momentos educativos sólidos de reconocimiento de lo local, para extrapolarlo a lo global, que tenga un efecto real en las formas de cómo se percibe la sociedad mexicana, y para un modelo de desarrollo que medie realmente entre lo endógeno y los exógeno, será difícil construir una sociedad realmente intercultural.

Mientras la sociedad mexicana no sea capaz, con todo y sus diferentes posiciones sociales y económicas, de reconocerse intercultural, de verse plural y diferente en la diferencia, mientras la clase económica no deje de imponer arbitrariamente sus estilos de vida en la atmósfera de la globalización mediática y mediatizada, y mientras la clase política no resuelva un real compromiso con los pueblos originarios, distinto a lo que ha demostrado, la vía hacia una educación y una sociedad realmente intercultural será una más de las falacias que se configuran así debido a la débil o nula voluntad política y económica.

Tal vez, la lección sobre cómo configurar una real educación intercultural bilingüe la estén dando, como desde hace varias décadas, los movimientos de base que se hallan en los grupos originarios, muchas de las veces, al margen o distanciadas del Estado y el mercado. Ellos son, el EZLN, la UNISUR, algunas dinámicas de las universidades interculturales, los movimientos de los recientes municipios autónomos, como el caso indígena de Guerrero y Oaxaca, y otros movimientos de la organización civil.

Al final, el camino de la utopía no es por motivo alguno un camino fácil, pues se trata de transformar estructuras que han sido consolidadas a partir de la explotación y la incorporación, que tiene un efecto en las ganancias económicas y la superioridad social y simbólica de unos grupos de poder que difícilmente renunciarían a tales beneficios.

Para el caso Ñã hñu la utopía es compleja. El desarrollo histórico de este pueblo los ha llevado al seguimiento gradual, no sin resistencias, de su incorporación. Pero no es descartable la posibilidad de que en determinado momento exista un punto de coyuntura en la que este pueblo originario requiera tomar las riendas de su propio futuro. Hay potencial social para ello, principalmente en el capital social de su organización comunitaria.

Llegado el momento de la coyuntura hay que estar atentos para contribuir a Otra sociedad mexicana y a Otro Valle del Mezquital, por lo pronto hay que preparar el marco de un cambio pedagógico en el que se siga construyendo el complemento originario de la Otra, y futura, educación.

Conclusión

En el marco de la discusión que habían organizado los cuatro anteriores capítulos, el presente se concentró en una discusión prospectiva y de descripción de la utopía que es necesario imaginar. Todo lo anterior apareció con la intención de responder a una pregunta fundamental: ¿qué aspectos podrían configurar una educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, para la pervivencia de la lengua y la cultura Hñähñu?

A manera de conclusión, una respuesta, que permeó la totalidad de éste quinto capítulo, consistiría en la elucubración que se hizo sobre la posibilidad de un futuro en el que se haga concreta la utopía de una educación realmente intercultural, que sea capaz, por un lado, de revertir la renuncia cultural que hacen los indígenas ante un escenario que los orilla a su asimilación, y por otro, de hacer concreta una real sociedad intercultural mexicana.

Para ello, la aportación consiste en la propuesta de cuatro condiciones básicas, para poder configurar Otra educación Ñähñu realmente intercultural: una educación que parta del empoderamiento educativo Ñähñu, de la concreción de un valor ético en la legitimidad de Otra educación y la participación de los Ñähñu en ella, para su autonomía, la configuración de la validez del Otro conocimiento que constituye el saber Ñähñu y la posibilidad de crear Otras relaciones pedagógicas para la formación de los niños y niñas Ñähñu, para *ser* sí mismos y *estar* en su comunidad, y no para parecerse a otros.

En este sentido, la utopía que se espera en la tarea de realizar un México y un Valle del Mezquital diferentes, donde hablar y ser diferente, no sea motivo de exclusión sino de derecho de participación en condiciones democráticas, constituye una vía compleja y difícil, pero que vale la pena lidiar, en la medida que hará de nuestra sociedad una sociedad más justa y mejor, un México donde quepan muchos Méxicos.

Conclusiones

Con el propósito de ir cerrando la discusión del presente reporte de investigación, y después de haber colocado a lo largo de los anteriores cinco capítulos un conjunto de aseveraciones, argumentos y referencias que buscaron cubrir, de la forma más coherente y suficientemente posible, una respuesta a la pregunta inicial que se planteó como eje central del trabajo de investigación. Este momento, constituye una vuelta a aquellos aspectos básicos que se plantearon como cruciales en la discusión y que fueron plasmados a partir de una pregunta, un objetivo y una hipótesis de investigación.

Esto se hace con el doble propósito de hacer un último comentario general sobre lo que en el trabajo de tesis se plasmó y, también, de hacer con ello un final abordaje que haga posible cerrar la discusión y tocar aspectos que tal vez no hubieran quedado claros.

Bajo el supuesto, con fuertes implicaciones políticas y pedagógicas, sobre la existencia de un proceso en el que la escuela indígena ha contribuido al deterioro y la posible desaparición de la lengua originaria a partir de la imposición de la cultura dominante, asegurando en lo concreto de las prácticas educativas la transición a la asimilación *Nã hñu*, la investigación se concentró en analizar el efecto de las prácticas educativas de imposición cultural sobre los procesos de reproducción de la lengua y cultura *Hñã hñu* en el ámbito de dos escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital.

Pese a la delimitación del problema de investigación, el desarrollo del trabajo ha dejado como evidencia la imposibilidad de ampliar de forma más profunda en el aspecto cultural *Nã hñu*, debido al tiempo, extensión y propósito de la investigación, sin embargo, éste será un pendiente para próximas investigaciones.

Para iniciar la acotación de algunas conclusiones del trabajo, hay que partir de la pregunta central que guió toda la investigación. Ésta refiere a si ¿las prácticas educativas en las escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital, representan una vía de pervivencia para la lengua originaria y la reproducción cultural *Hñã hñu*, que haga posible una educación intercultural bilingüe?

La respuesta que se argumentó está compuesta por el sustento que demuestra el análisis desde varias dimensiones. Ésta tiene que ver con las formas en las que las prácticas educativas están relacionadas estrechamente con una dimensión mediata, que las vincula con el Estado a través de las políticas públicas y los principios de poder y control que él, como agente dominante, determina sobre el currículum.

También, en una dimensión inmediata, las prácticas educativas, están relacionadas con el carácter que guarda en ellas la cultura y la estructura de dominación simbólica, mediada por contenidos de una cultura impuesta a través de mecanismos de legitimación y recontextualización, conducidos por las prácticas de docentes que hacen tangible la reproducción de la lengua y la cultura dominantes, y se relacionan con los padres de familia que comprenden a la escuela como espacio de una transformación cultural en la que creen encontrar un beneficio y, sin embargo, contribuyen en la dominación material y simbólica de sus relaciones originarias, pagando el costo de ser incorporados a partir del abandono de su originalidad lingüística y cultural, que les sirve a los Ñã hñu para la configuración de una identidad donde no se *es* sí mismo, sino otro dominado, que intenta parecerse al dominante.

Pero vale la pena detenerse un poco para abordar de manera más amplia las anteriores ideas generales. Retomando la pregunta central, las prácticas educativas en la escuela primaria Ñã hñu, no representan una vía de desarrollo para la lengua y la cultura originaria, ya que desde la política educativa que norma y ordena tales prácticas, y que tiene una fuerte implicación en los procesos de la cotidianeidad, proyecta en ella una intención que rebasa los linderos de la práctica. Esta intención es la de una imposición cultural que expresa el dominio del Estado, sobre el contexto comunitario, de lo general en lo particular. Y ello tiene un efecto en las relaciones sociales y las formas en las que los Ñã hñu se incorporan a unas relaciones de producción y explotación específicas.

Las prácticas educativas no promueven el desarrollo de lo originario, porque son el ejercicio de Docentes que educan a los niños Ñã hñu en escenarios caracterizados por crear contextos comunicativos casi exclusivamente del español, la lengua oficial. Son Docentes que, con plena autoridad pedagógica, a partir de su ejercicio, concretan y legitiman a la política educativa.

Éstos llevan a cabo prácticas educativas que están configuradas para crear y recrear relaciones de transmisión de un acervo establecido por el Estado, a partir del poder y el control que éste tiene sobre el currículum, que norma todo lo que sucede en el aula.

En estas prácticas, el efecto que tiene tal facultad de poder y control se expresa en la naturalización de la imposición cultural que sucede en el aula, y que reproduce valores específicos de la cultura hegemónica legítima, asegurando la dominación simbólica de los Otros Ñã hñu.

Pese a la enorme capacidad de imposición cultural que la escuela indígena efectúa a partir de las prácticas educativas, en la cotidianidad del aula aparece la cultura originaria, aunque

siempre subalterna de la cultura dominante nacional, a la que se suma la cultura emergente mediática. La aparición de lo originario, en las prácticas educativas, no corresponde a una intención de su promoción y desarrollo, sino que sólo se queda como un recurso referencial para la práctica y aseguramiento del aprendizaje significativo de lo dominante.

Una muestra de este aprendizaje significativo, lo manifiesta la cotidianeidad de las prácticas en las que se hace patente la importancia del conjunto de acervos culturales oficiales y nacionales que se considera, retoman, recrean y reproducen en medio de relaciones y prácticas educativas. Éste es el caso de la asignatura de español, matemáticas y formación cívica y ética. No hay que olvidar que el currículum es implementado para la formación de buenos ciudadanos, que se expresen “correctamente” y que resuelvan problemas, aunque no que sigan siendo Ñã hñu.

Las prácticas educativas no favorecerán el desarrollo de una formación para *ser y estar* Ñã hñu, sino para *ser* otro y *estar* fuera de la comunidad. Pues en ellas lo originario, está sujeto a una teoría de instrucción que usa como método didáctico la memorización, vaciando de sentido y significado a la lengua y la cultura Hñã hñu, dejándola al margen de lo que realmente importa enseñar, lo oficial y nacional.

En esta tónica, las prácticas educativas retoman a lo originario sólo para integrarlo en una dinámica de deslegitimación. Es decir, con ellas se enseña a las nuevas generaciones Ñã hñu, el valor de aprender el conocimiento válido legitimo y se deslegitima al conocimiento originario como no válido, cotidiano y empírico.

De igual forma, las prácticas educativas llevan implícitas una premisa que explica con claridad el proceso de imposición cultural: aprender lo válido, implica desaprender lo no válido. Aprender lo científico implica desaprender lo no científico, ello es una de las mayores expectativas del currículum oficial: dejar de lado lo no válido, porque ello no importa, no es legítimo, no es de razón, sino sólo como referente contextual, anécdota, tradición, lo típico, lo vacío de legitimidad, útil para la recontextualización.

A través de las prácticas educativas recontextualizantes, los actores del currículum, aceptan una porción de la cultura del Otro, como referente, en la medida en que se agrega o incorpora sin atentar contra la estructura de dominación. Las prácticas educativas son altamente sensibles a todo aquello que se pudiera percibir como no válido, desechándolo y anteponiendo a ello la validez que otorga la razón científica, por ello a la cosmovisión originaria se le hace mito, leyenda, romanticismo, humor negro.

En esto último radica la recontextualización que hacen las prácticas educativas en la escuela Ñä hñu, un ejercicio que lejos de apoyar el desarrollo de lo originario, abstrae a la lengua y la cultura, los coloca ajenos a lo válido, a lo ideal y los vacía de contenido y significado. Provoca la formación de los agentes como sujetos ajenos al contexto del que son parte y que alimenta de este contra sentido a sus subjetividades como miembros del pueblo Ñä hñu.

Con las prácticas educativas de la escuela, los niños Ñä hñu se forman ajenos al conocimiento del espacio comunitario desde la interpretación originaria, ajenos a la historia de sus pueblos, al simbolismo que guarda lo originario y que otorga un cuerpo de sentido a las prácticas culturales y sus relaciones sociales étnicas.

Son prácticas educativas para que los niños Ñä hñu no *sean* ni *estén* en sus casas, sus comunidades ni en el trabajo, para que sean ajenos a su originalidad. E incluso, éstas logran crear mecanismos de eficiencia y efectividad que se manifiestan en la percepción que construyen los propios dominados sobre su originalidad, en donde a partir de ella aceptan, median y negocian su abandono.

Se trata de prácticas educativas en las que el papel del docente es crucial. Pues son ejercicios que buscan la imposición de lo legítimo a partir de un agente que ha sido formado en y desde lo legítimo, y que, creyendo en su validez, echa a andar prácticas que no son capaces de mirar a lo Otro como una forma viable de conocimiento capaz de integrarse a prácticas educativas que promuevan el desarrollo de lo originario. De allí, que el docente elabore prácticas educativas mostrando, a partir de su lenguaje, la medida del manejo discursivo de códigos y significados válidos, distintos a los que son acervo de los padres de familia y los ancianos.

Las prácticas educativas que en la escuela indígena de las comunidades Ñä hñu, muestran en sus diferentes facetas las formas o mecanismos de asegurar la enseñanza y el aprendizaje de lo legítimo. Pero es en el proceso de evaluación donde se sintetiza gran parte de la intención de imponer un conocimiento válido, pues deslegitima lo originario y otorga prestigio a los que han aprendido lo válido.

Con la evaluación, los niños Ñä hñu, partícipes de las prácticas educativas, observan de manera tangible el beneficio simbólico que retribuye el haber aprendido lo válido, es decir, perciben el prestigio que les otorga el conocimiento dominante y el desprestigio que significa no aprenderlo. Y en ello radica un efecto importante de la evaluación, el logro de la autogestión de la dominación simbólica que es sólo la antesala de la renuncia lingüística y cultural originaria en manos de los propios Ñä hñu, para *ser* otro y ya no *ser* Ñä hñu.

El papel que juega la lengua originaria en el contexto de las prácticas educativas, es una de las expresiones más claras del proceso de deslegitimación de lo originario en medio de dichas prácticas. Como el campo de enseñanza de la lengua originaria no es la escuela sino el ámbito extraescolar: casa, comunidad y trabajo, cuando inevitablemente ésta aparece en el aula es rápidamente sometida por el currículum y los códigos elaborados que le conforman.

Las expresiones del Hñä hñu, que en muchos sentidos ya son débiles manifestaciones de la sintaxis y semántica de la lengua originaria, cuando aparecen en el aula son sujetas a una lógica “natural” de normalización en la práctica educativa, que las alejan de la posibilidad de su desarrollo en el currículum, y las conducen a su recontextualización, como códigos restringidos.

Las prácticas educativas representan espacios caracterizados por favorecer la enseñanza del español, haciendo énfasis en su fonología y morfosintaxis. Pero también, como consecuencia de la incompetencia de un Docente que ya no sabe, o no quiere, enseñar o hablar la lengua y por consecuencia no implementa los libros de texto en lengua indígena en su práctica.

Las prácticas educativas que, como ya se ha argumentado, no apoyan el desarrollo de la lengua originaria, tienen en el padre de familia a un agente que, por un lado, colabora en los procesos que articula y desarrolla la práctica, pero no tiene poder sobre ella, y por otro lado, admite la ilegitimidad de sus originalidad para la práctica y opta por la enseñanza de algo útil para sus hijos.

En la dinámica de la enseñanza de la lengua originaria, los padres de familia tienen un potencial muy amplio, pues son ellos los que pueden fomentar el aprendizaje de ella en sus hijos desde lo privado. Sin embargo, la actitud de sus hijos ante la lengua y lo originario, es apenas el reflejo de aquella que tienen los padres de familia, en donde muchas veces confinan la lengua a lo privado, o la abandonan.

Los padres de familia no son los únicos poseedores del acervo originario, sino también lo son aún más los acianos de las comunidades. Pero ellos no cuentan con poder educativo, sino son relegados o minimizados en el proceso de formación de los niños Nñä hñu.

La actitud de los padres de familia ante la lengua, que favorece a las prácticas de recontextualización de lo originario y legitimación del conocimiento válido, contiene como columna vertebral la esperanza de éstos en que sus hijos en la medida de su escolarización logren establecer las condiciones básicas de su incorporación a través de un cambio gradual en sus condiciones materiales de vida.

Sin embargo, paulatinamente esta esperanza se ha vuelto más difícil y contradictoria para las generaciones jóvenes Nã hñu, que no están encontrando la posibilidad de dicha esperanza, ni dentro ni fuera de la comunidad, y sólo han reproducido sus condiciones de dominados material y simbólicas.

Todo lo anterior hace de la práctica educativa en las escuelas primarias Nã hñu, el campo de un conjunto de aspectos contradictorios y problemáticos que demuestran la imposibilidad de que ésta, y su dinámica, favorezca, apoye o promueva el desarrollo de la lengua y la cultura originaria en la formación de las nuevas generaciones Nã hñu.

Reconocer esta situación es parte importante en la tarea de comprender los procesos de dominación e imposición cultural, que tienen como efecto la renuncia y el desuso de lo originario, que van cristalizando la asimilación y la incorporación Nã hñu, su subjetividad, cosmovisión e identidad a la sociedad, lengua y cultura dominantes.

Como parte de la misma problemática que envuelve, y que acciona, las prácticas educativas de y en lo legítimo, aparece la condición de peligro de desaparecer en la que se encuentra la lengua originaria. Situación que se vislumbra como posible a partir de hechos tan tangibles como el que la alfabetización en Hñã hñu es prácticamente una ficción; la lengua no tiene un espacio tangible de reproducción ni en lo público ni en lo privado, sino que existe sobre ella una naturalización de su desplazamiento por la lengua oficial dominante y la emergente; el monolingüismo es una tendencia clara de las comunidades favorecida ampliamente por una escuela que prioriza, desde sus prácticas, la enseñanza del español sobre la del Hñã hñu; y que la actitud de los padres de familia sobre la lengua, remite a situaciones de diglosia, desplazamiento y renuncia lingüística, que no invitan a que los niños Nã hñu valoren y aprendan la lengua originaria.

Estos aspectos, forman parte también de problemas con dimensiones más amplias. En los cuales, las prácticas educativas forman parte de un proyecto histórico elaborado para los Nã hñu, en cuyo diseño no se ha tomado en cuenta la palabra y la participación de este pueblo originario. Tal proyecto, pensado desde afuera, ha orillado a que el desarrollo de las comunidades mire como punto de arranque los factores exógenos y sirva como vía de integración hacia fuera, para su incorporación.

Con el resultado de las prácticas educativas de imposición cultural, no sólo se reproduce el modelo de desarrollo exógeno, sino que también se asegura la reproducción cultural de los acervos de la clase dominante. Apropiándose los como suyos, sin ser realmente suyos, el Nã

hñu se convierte en heredero de la cultura dominante, sin embargo, no puede ser parte del grupo dominante que ostenta tal cultura debido a sus condiciones de subalternidad. Más allá de ello, deja de ser sí mismo originario.

Aunque en medio de toda esta imposición cultural arbitraria, la cultura originaria encuentra algunas formas de reelaboración y resistencia ante espacios tan culturalmente poderosos como la escuela o los medios masivos de comunicación. A través de la experiencia, de la vivencia de la originalidad, del estrechamiento de lazos comunitarios y otras expresiones de continuidad de lo originario, los Ñã hñu resisten a la dominación.

Como expresión de la contienda y la resistencia en la dinámica de imposición cultural, la construcción de la identidad de los Ñã hñu es uno de los terrenos que muestra las facetas más características. El logro de la imposición cultural que tiene como efecto la renuncia se expresa en la construcción de identidades que rompen con lo originario. Pero la resistencia Ñã hñu, muestra un conjunto de variaciones en las que la identidad adapta e innova las formas culturales que le otorgan coherencia.

Como parte de la resistencia, se muestra la preocupación por continuar participando en la comunidad, de seguir hablando la lengua originaria, de sentirse parte de la comunidad y su entorno social y natural, de migrar pero volver a su comunidad, de educarse sin dejar de sentirse Ñã hñu, de buscar el progreso para él o ella, y los suyos en la comunidad, de no abandonar su tierra, de caminar tranquilo por su pueblo y trabajar a su propio ritmo en sus milpas y sus hogares.

En este tipo de resistencias de los Ñã hñu es donde cabe la esperanza. La posibilidad de revertir el escenario, igualmente posible, en el que se pone en grave peligro de desaparecer de la lengua y la cultura originarias, de pasar a la historia haciéndose notar en las listas que los historiadores, lingüistas y antropólogos como expresiones de un pasado que se extinguió.

Hay que potenciar la identificación de esta resistencia como el punto de arranque de la configuración de una utopía para el Valle del Mezquital y para México, para los Ñã hñu y para los mexicanos, para todos.

Una utopía que sirva para hacer de México Otro México, uno realmente justo y auténtico, que use como llave una educación realmente intercultural, que contribuya en la configuración del respeto de la realidad existente de las *diferencias* culturales de los *diferentes* mexicanos, ya no en oposición, sino en diálogo para la conformación de un pluri-verso de uni-versos.

No obstante, esto sólo es posible en la medida que prevalezca la igualdad y la justicia, es decir, el derecho a la libre determinación de los pueblos, lo cual implica que la autonomía de los pueblos indígenas deje de ser letra muerta en un convenio que nunca se respeta, cuando no es aplastada violentamente. Ello no significa sentarse a esperar la llegada de una nueva era, más bien se trata de construir una forma distinta de relación que contemple otro mundo posible y, en este sentido, el conocimiento indígena es un elemento fundamental... (Carrillo, 2006: 123).

Por lo pronto, nos queda la esperanza, nos quedan veredas que seguir recorriendo, trazando, abriendo e imaginando, y no sin los Ñä hñu, su conocimiento, su palabra y sus manos.

Hamadi.

Coyoacán, México D.F. diciembre de 2010.

Lista de referencias

- Aguilar, Villanueva Luís (2007). Estudio introductorio. En Aguilar, Villanueva, Luís. *La hechura de las políticas* (pp. 15-84). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguirre, Castañares, Alejandra. (2006). Educación indígena. Panorama de la política lingüística: 1920-2006. *Didac*, 48, 26-32.
- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe*. Bolivia: UNICEF-CIPCA.
- Araya, Umaña, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO Costa Rica.
- Arenas, de la Rosa, Marcos David & Escamilla, Gil, Gloria. (2005). El uso y desuso de los materiales de la SEP. Los libros de texto en una escuela primaria bilingüe de la región Hñahñu del Estado de México. *Revista mexicana de orientación educativa*, 3, 7, 24-32.
- ASAP. (2003). El Niño, flor de la vida. Los niños en la cultura Pukara. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. *Huchuy Runa-Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 127-140). Perú: PRATEC.
- Asociación Paqalqu. (2003). Ser niño dentro de la familia aymara. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. *Huchuy Runa-Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 113- 124). Perú: PRATEC.
- Bernal, Pérez, Felipino. (2007). *Diccionario Hñahñu-Español, Español-Hñahñu, del Valle del Mezquital Hidalgo*. México: Humunts'a hem'i. Centro de Documentación y Asesoría Hñahñu, Ixmiquilpan, Hgo.
- Bernstein, Basil, (s. f.). Clases sociales, lenguaje y socialización. En *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Díaz, Mario Trad.). London: R.K.P.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata.
- Bernstein, Basil. et al. (1984). *15 personajes en busca de otra escuela*. Barcelona: Ediciones LAIA.
- Bertely, Busquets María. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, Busquets María. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En Dietz, Gunther. et al. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 267-302). Ecuador: Abya yala.

- Bonal, Xavier. (2005). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Botho, Gaspar, Anastasio M. (1991). La cultura Hñä hñu. En Martínez, Assad, Carlos & Sarmiento, Sergio. *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital* (pp. 249-256). México: CONACULTA.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brenzinger, Natthias (1998). "Language contact and language displacement". *The handbook of sociolinguistic*. Recuperado de http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938_chunk_g978063121193818
- Calaforra, Guillem (2003). *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Recuperado de <http://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf>
- Camacho, Carlos. (2009, 8 de octubre). Firman maestros acuerdo con el gobierno de Hidalgo. *La jornada*, Sección A, p. 31.
- Carmona, Pedro. et al. (2010, Mayo). *YAAK: Plataforma en línea para la enseñanza-aprendizaje y difusión del Otomí de Querétaro*. Documento presentado en el Foro internacional sobre multiculturalidad, de la Universidad de Guanajuato, Celaya, Guanajuato, México.
- Carrillo, Trueba, César. (2006). *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: UNAM.
- Chapela, Luz María. (2005). *Ventana a mi comunidad. El pueblo Hñähñu*. México: SEP-CGEIB.
- Cohen, Ernesto & Franco, Rolando. (2002). *Gestión social*. México: CEPAL-Siglo XXI.
- Comboni, Salinas, Sonia & Juárez, Núñez José Manuel. (2001). Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa en Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 027, 125-152.
- Comboni, Salinas, Sonia & Juárez, Núñez, José Manuel. (2003). *La educación en el marco de la globalización*. Manuscrito presentado para su publicación.

- Comboni, Salinas, Sonia & Juárez, Núñez, José Manuel. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? *El cotidiano*, 146, 61-72.
- Comboni, Salinas, Sonia & Juárez, Núñez, José Manuel. (2009). Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca, México. Preliminares de una evaluación. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. 24, 86-91.
- Comboni, Salinas, Sonia. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y cultura*, 017, 261-288.
- Consejo Nacional de Población. (2004). *Clasificación de localidades de México, según grado de presencia indígena*. 2000. México: CONAPO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2005). México: Gómez Gómez Hnos.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2004). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. México: CGEIB-SEP.
- Coronado, Gabriela, Ramos, María Teresa & Téllez, Javier. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México: CIESAS.
- Coronado, Gabriela. (1987). Identidad étnica y persistencia lingüística. *México indígena*, 17, 22.
- Cortes, Rivera, Dalia & Martínez, Torres, María Elena. (2007). *Historia y tradición oral en la construcción de la identidad hñahñu. La telesecundaria de El Alberto, Ixmiquilpan, Hidalgo*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco).
- De Las Casas, Bartolomé. (1984). *Bravísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid, España: Cátedra letras hispánicas.
- Del Valle, Escalante, Emilio. (2005). La nueva Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe: reflexiones sobre nación y ciudadanía intercultural. *Revista Cultura de Guatemala*, s/v, s/a, 41-61.
- Diario Oficial de la Federación. (22 de enero de 2001). Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. México: SEP. p. 58.
- Dietz, Gunther & Mateos, Cortés, Laura Selene. (2009). El discurso intercultural como fenómeno intercultural: migraciones discursivas y estructuraciones de la educación

- intercultural. En Medina, Melgarejo, Patricia. (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 93-113). México: UNP-CPNACYT-P y V.
- Dietz, Gunther & Segura, Sonia. (2006). Multiculturalismo e interculturalidad. En Muñoz, Cruz, Héctor. (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos interculturales* (pp. 229-261). México: UAM I-UPN.
- Dietz, Gunther, Mateos, Cortés, Laura Selene, Jiménez, Naranjo, Yolanda & Mendoza, Zuany, Guadalupe. (2009). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. 24, 26-30.
- Dietz, Gunther & Mateos, Cortés, Laura Selene. (2010, Mayo). *Entre saberes, entre haceres, entre poderes: hacia un diálogo intercultural entre comunidades indígenas e Universidad Intercultural en Veracruz*. Documento presentado en el 1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación del Ministerio de educación de España y la Secretaría de Educación de México, España.
- Dirección General de Educación Indígena. (2007). *Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP-DGEI.
- Dirección General de Educación Indígena. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica Indígena*. México: SEP-DGEI.
- Dirección General de Educación Indígena. (2009, Agosto). Para la preservación de la lengua indígena, la formación del docente indígena es estratégica: Sierra Soler. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notapp107>
- Dirección General de Educación Indígena. (2009, Septiembre). Se aplica con éxito la evaluación de competencias comunicativas de lenguas indígenas en Veracruz. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notapp116>
- Dirección General de Educación Indígena. (2009a, Junio). Realiza la DGEI Colegio de Ciencias en Hidalgo. Diseño de propuestas pedagógicas, parte de las actividades. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notasec87>
- Dirección General de Educación Indígena. (2009b, Junio). Supera Hidalgo a otras entidades en cuatro asignaturas. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notasec174>
- Dirección General de Educación Indígena. (2010). Breve historia. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>

- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: edicions bellaterra.
- Dussel, Enrique. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En *la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (43-60)*. Argentina: CLACSO.
- Echeverría, Bolívar (2001). *Definición de la cultura*. México: UNAM-ITACA.
- Ejercito Zapatista de Liberación Nacional. (2001). *La marcha del color de la tierra. Comunicados, cartas y mensajes del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*. México: Rizoma.
- Espillico, Teodoncia, Apaza, E., Eliana Amparo, Apaza, E., Raúl Dante & Ponce, Flóres, Julián. (2003). La wawa es la flor de la casa. Los niños así nomás nos criamos en nuestras comunidades. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. *Huchuy Runa-Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 37- 54). Perú: PRATEC.
- Fernández, Droguett, Francisca. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos interculturales*, 3, 004, 7-25.
- Flórez, Ochoa Rafael (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mac Graw Hill.
- Fornet-Betancourt, Raul (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica. En Alcaman, Eugenio (et al.). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 15-30). México: IIZ-DW – CEAAL.
- Francis, Norbert. (1992). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital (México), *Lectura y vida*, 14, 4, 31-39.
- Francis, Norbert. (1998). Mezquital, Malintzi y misión de Chichimecas: lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe. *Lectura y vida*, 19, 2, 21-30.
- Franco, Pellotier, Víctor Manuel. (1983). *Ideología y discurso económico campesino en comunidades del Valle del Mezquital. Cuadernos de la Casa Chata*, 77. México: CIESAS.
- Franco, Pellotier, Víctor Manuel. (1992). *Grupo doméstico y reproducción social: parentesco, economía e ideología en una comunidad otomí del Valle del Mezquital*. México: CIESAS.

- García, Canclini, Néstor. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados*. España: Gedisa.
- Giménez, Gilberto. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
- Giménez, Gilberto. (2002). Paradigmas de identidad. En Chihu, Amparán, Aquiles. (coord.). *Sociología de la identidad* (pp. 35-62). México: Miguel Ángel Porrúa-UAM I.
- Giménez, Gilberto. (2005a) *La cultura como identidad la identidad como cultura*. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf>
- Giménez, Gilberto. (2005b). *Cultura e identidades*. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/CULTIDENT.pdf>
- Godet, Michel (1995). Escenarios globales en el horizonte del 2000. Análisis morfológico y probabilización. *Futuribles*, 1, s. p.
- Godet, Michel. (2000). *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. España: Prospektiker.
- González, Cruz, Juan. (2009). *Método para hablar y escribir Hñähñu-Otomí. La lengua de nuestros antepasados se niega a morir*. México: Juan González Cruz.
- Grimaldo, Rengifo, V. (2003). Niñez y ayllu en la cosmovisión andina. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. *Huchuy Runa-Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 17-33). Perú: PRATEC.
- Gutiérrez, Cristóbal, Martín Genaro. (2005). *Monografía de la comunidad El Banxú. Ñä hñu entre montañas y niebla*. Manuscrito no publicado.
- Gutiérrez, Martínez, Daniel. (2007). Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México. *Convergencia*, 44, 125-154.
- Hamel, Enrique & Francis, Norbert. (1992). La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22, 4, 11-35.
- Hamel, Enrique & Muñoz, Héctor. (1981). Bilingüismo, educación Indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios filológicos*, 16, 127-162.

- Hamel, Enrique & Muñoz, Héctor. (1986). Desplazamiento y resistencia de la lengua Otomí. *Estudios sociológicos*, 16.
- Hamel, Enrique & Muñoz, Héctor. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios sociológicos*, 4, 11, 215-240.
- Hamel, Enrique, et. al. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9, 020, 83-107.
- Hamel, Enrique. (1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y la adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de lingüística aplicada*, julio, 37-104.
- Hamel, Enrique. (1984). Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 1, 177.
- Hamel, Enrique. (1988). Determinantes sociolingüísticos de la educación indígena bilingüe. *Signos, anuario de humanidades*, 319-375.
- Hecht, Ana Carolina. (2009). Desplazamiento de la lengua y educación intercultural. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En Medina, Melgarejo, Patricia. (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México: UPN-P y V.
- Hernández, Francisco. (2008, Enero). 6 mil maestros afectados por haber horas déficit (Versión electrónica). *El sol de Hidalgo*, s. p.
- Herrera, Labra, Graciela. (1988). La participación de los indígenas en la política educativa del Estado. *Pedagogía. Revista de la UPN*, 5, 16, 15-18.
- Heyden, Doris. (2001). El cuerpo del Dios: El maíz. En González, Torres, Yolotl. (Coord.). *Animales y plantas en la cosmovisión mesoamericana* (pp. 19-37). México: CONACULTA-INAH-P y V.
- Huizache, Abel, Olguín, Diego, Gómez, José, Roque, Moisés & Gómez, Victorino. (1991). Educación indígena bilingüe bicultural. En Martínez, Assad, Carlos & Sarmiento, Sergio. *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital* (pp. 257-263). México: CONACULTA.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1979). *Luces contemporáneas del Otomí*. México: ILV-SEP.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2005). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales*. México: INALI.
- Jameson, Fredric & Žižec, Slavoj. (2005). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina: Paidós.
- Janssen, Eric & Martínez, Casas Regina (2006). “Una propuesta para estimar la población indígena en México a partir de los datos censales”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21, 002, 457-471.
- Julián, Caballero, Juan. (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS-CONACYT.
- Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, Edgardo. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (s. p.). Buenos Aires: CLACSO.
- Lastra, Yolanda. (2001). *Unidad y diversidad de la lengua. Relatos Otomíes*. México: UNAM-IIA.
- Latapí, Sarre, Pablo. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Leal, Hernández, Juan Carlos. 2003. Los niños jornaleros agrícolas migrantes en el estado de Hidalgo. Su contacto con la escuela y la lectura. *Entre maestros. Revista para maestros de educación básica*, 2, 7, 82-89.
- López, Aguilar, Fernando. (2005). *Símbolos del tiempo. Inestabilidad y bifurcaciones de los pueblos indios del Valle del Mezquital*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- López, Alexis. (2005). Los indígenas ¿visibles o invisibles? Dilema de la política educativa del gobierno federal. En Noriega, Margarita. *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo* (pp. 61-83). México: P y V-UPN.
- Luke, Gibson, Michael. (2008). *El Munichi. Un idioma que se extingue*. Perú: Instituto Lingüístico de Verano-Ministerio de Educación de Perú.

- Martínez, Carballo, Nurit. (2008, Julio). Anuncian distribución estatal de plazas de maestros (Versión electrónica). *El Universal*.
- Moreno, Alcántara, Beatriz, Garret, Ríos, María Isabel & Fierro, Alonso, Ulises Julio (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.
- Muñoz, Cruz, Héctor, Gómez, López, Paula & Hamel, Raines, Enrique. (1983). *La escuela otomí: entre la castellanización y el bilingüismo. Cuadernos de la casa Chata 78*. México: CIESAS.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (1981). El conflicto otomí-español como conciencia lingüística. En Coronado, Gabriela, Franco, Víctor & Muñoz, Héctor. *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital. Cuadernos de la Casa Chata 42* (83-112). México: CIESAS.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (1982). *Te ngu ra m-yi ra ñ a ahñu J ara ba-tha de ra B-oot-añi. El sistema de vida de los otomíes del Valle del Mezquital*. México: SEP-CIESAS.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (1983). ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?. *Nueva antropología*, 22, 25-64.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (1984). Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?. *Reporte de investigación*. 6.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, 2, 1-22.
- Muñoz, Cruz, Héctor. (2006). Inmigración de indígenas a Estados Unidos: el dilema entre la americanización y la etnodiversidad. En Muñoz, Cruz, Héctor. (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 113-147). México: UAM I-UPN.
- Muñoz, Cruz, Héctor. et. al. (1981). *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital. Informe anual 1980*. México: CIESAS.
- Paoli, Antonio. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-X.
- Paradise, Ruth. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15, 1, 83-93.
- Paradise, Ruth. (1992). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional Mazahua. *Documentos DIE*, 22, 1-7.

- Paradise, Ruth. (2004). Interculturalidad como respeto mutuo. *Educación 2001*, 104, 59-62.
- Paradise, Ruth. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 12-21.
- Pérez, Lugo, Luis. (2007). *Tridimensión cósmica Otomí. Aportes al conocimiento de su cultura*. México: UACH-P y V.
- Piña, Osorio, Juan Manuel & Cuevas, Cajiga, Yazmín. (2004). “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”. *Perfiles Educativos*, 105-106, 102-124.
- Raesfeld, Lydia. (2008). Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México. En Dietz, Gunter, Mendoza, Rosa & Téllez, Sergio. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 175-195). Ecuador: Abya yala.
- Ramírez, Castañeda, Elisa. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Ramos, Jorge. (2009, Agosto). Identifica Función Pública red de corrupción en la SEP. Operó los últimos 2 años de Fox desde Educación Indígena, asegura (Versión electrónica). *El universal*, s. p.
- Rebolledo, Nicanor. (2006). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. *Didac*, 48, 19-24.
- Rodríguez, Antonio. (2003). *La nube estéril. Drama del Mezquital*. México: Jesús Martínez Ventura.
- Rodríguez, Guerrero, Raúl. (1999). *Monografía de Ixmiquilpan*. México: Gobierno Municipal.
- Salcedo, Aquino, Alejandro. (2007). *Tradiciones democráticas e conflicto y multiculturalismo*. México: UNAM FES A-P y V.
- Sarmiento, Silva, Sergio. (1991). Procesos y movimientos sociales en el Valle del Mezquital. En Martínez, Assad, Carlos & Sarmiento, Sergio. *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital* (pp. 190-245). México: CONACULTA.
- Schwartz, Peter. (1993). La planificación estratégica por escenarios. *Futuribles*, S.n., 31-47.
- Scott, James J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: era.
- Secretaría de Educación Pública & Dirección General de Educación Indígena. (2009). *Lengua indígena. Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*. México: SEP-DGEI.

- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica & Dirección General de Educación Indígena. (2009). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: SEP-SEB-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública. (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena*. México: SEP-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Educación básica, primaria. Plan y programas de estudios*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*. México: SEP-SEBN-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Un proyecto educativo para los Hñahñu con la propuesta intercultural. *Educación 2001*, 104, 31-34.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- Sousa, Santos Boaventura de. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. Bolivia: CLACSO-SIEDES-UMSA-Plural.
- Soustelle, Jaques. (1993). *La familia otomí-pame del México central*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-FCE.
- Taylor, Charles. (2009). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: FCE.
- Touraine, Alain. (2001, Mayo). El siglo de las identidades [Versión electrónica], *El Universal*. Recuperado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/editoriales.html?var=7546>
- Uvalle, Berrones, Ricardo. (1999). La importancia de lo público en la vida del Estado. *Iztapalapa*, 46, 53-66.
- Vasconcelos, José. (2009). *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México: Trillas.

- Villamil, Padierna, Omar Iván. (2005). *La Palma, San Juanico, comunidad indígena Hñahñu. Su historia*. Manuscrito no publicado.
- Villoro, Luis. (2002). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM-FF y L.
- Villoro, Luis. (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México-El colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, Catherine. (2003). La geopolítica del conocimiento y la colonialidad del poder. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 1, 004, 1-26.
- Walsh, Catherine. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Walsh, Catherine, García, Álvaro & Mignolo, Walter. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-71). Buenos aires: del signo.
- Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina, Melgarejo, Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). México: UPN-CONACYT-P y V.
- Williamson, Guillermo. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2, 003, 23-34.
- Wright, Carr, David Charles. (1994, Junio). *Manuscritos Otomís del Virreinato*. Documento presentado en el II Simposio Internacional: Códices y Documentos sobre México del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Taxco, Guerrero, México.
- Wright, Carr, David Charles. (2005). Precisiones sobre el término otomí. *Arqueología mexicana*, 8, 73, 19.
- Wright, Carr, David Charles. (2010). *El pueblo otomí: el pasado acumulado en el presente*. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/dcwright/PuebOtom.pdf>
- Zemelman, Hugo. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En Zemelman, Hugo & León, Emma. (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). España: Antropos-CRIM UNAM.

ANEXOS

Anexo 1

Formato de observación de la práctica educativa

Fecha de observación: _____ Escuela: _____ Localidad: _____ Municipio: <u>Ixmiquilpan, Hidalgo.</u>	Maestro: _____ Grado: _____ Tiempo de observación: _____ Observador: <u>Martín Genaro</u> <u>Gutiérrez Cristóbal</u>	Concepto: lengua y cultura Hñä hñu. Variable: lengua y cultura Hñä hñu en la práctica educativa. Indicador: uso y expresiones de la lengua y la cultura originaria en las prácticas educativas en el aula. Sesión de observación:	
Hora-clave	Inscripción	Interrelación teórica	Interpretación

Anexo 2

Guía de entrevista semi estructurada a docentes

Informante

Los docentes de 2º y 6º grado de las escuelas primarias indígenas “Miguel Hidalgo”, el Banxú, Ixmiquilpan, Hidalgo, de la zona escolar 019, Jefatura de Sector 07 de Escuelas Primarias Indígenas, Ixmiquilpan, estado de Hidalgo.

Características del informante

- Un docente, en lo general, es el actor escolar que tiene a su cargo la responsabilidad de ejecutar el plan de estudios oficial de la educación primaria y es responsable de un grupo

escolar, del desarrollo de prácticas didácticas y la evaluación del rendimiento escolar del mismo. En lo particular, es un actor originario de la región y afiliado a la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública.

Preguntas

- Variable: Lengua originaria.
- Dimensión: uso de la lengua originaria en la práctica docente.
- Indicadores: comunicación bilingüe, planeación didáctica, práctica didáctica (uso de materiales intercultural bilingües).

Entrevista

Buenas tardes Maestro, cómo está usted.

Gracias por permitirme hacerle esta entrevista. Las siguientes preguntas buscan saber algunas características del trabajo que usted está realizando sobre el tratamiento de la lengua originaria en el desarrollo de sus actividades docentes. Así que vamos a empezar.

- Para fines del registro de la entrevista, me podría decir ¿cuál es su nombre y qué grupo tiene a su cargo?
- ¿Cuántos años tiene de servicio?
- ¿Usted es originario de la región? ¿Habla la lengua Hñä hñu? ¿Alguien en su familia habla Hñä hñu?
- Maestro, ¿usted se considera indígena o Ñä hñu?
- ¿Podría compartimos brevemente algunos aspectos de su trayectoria profesional?
- ¿Cuál es el grado que atiende? Y ¿cuántos alumnos están a su cargo?
- *Entiendo que su trabajo se guía por un Planeación Anual en el que participan todos los docentes de su centro de trabajo. ¿Así es?*
- ¿Qué papel juega la lengua originaria en la planeación anual?
- *Ahora bien, respecto al trabajo que usted desarrolla en el aula...*
- ¿Qué papel juega el Hñä hñu en su planeación didáctica?
- En su práctica docente, ¿qué asignatura tiene mayor peso? Y ¿Por qué?
- Desde su opinión, ¿cuáles son los mayores obstáculos para la enseñanza del Hñä hñu?
- En su práctica, ¿el Hñä hñu es una asignatura o un medio de comunicación? ¿Por qué?
- ¿Sus alumnos hablan Hñä hñu?, ¿cuál es su percepción como docente?
- ¿Sus alumnos se comunican con usted en Hñä hñu? ¿Por qué cree que pasa así?
- ¿La comunidad le ayuda en su trabajo? ¿cómo lo hace?

- Desde su punto de vista, ¿los padres de familia ayudan a que los niños aprendan Hñä hñu? ¿Por qué?
- ¿Qué expectativas cree usted que tienen los padres de familia sobre la enseñanza del Hñä hñu? ¿Les importa?
- ¿Los padres de familia le hablan a usted en Hñä hñu? ¿Por qué cree que ocurre así?
- ¿Qué tanto se usa en su clase los materiales interculturales y bilingües? Platíqueme más...
- En su opinión, ¿considera que éstos libros de texto reflejan la cultura y tradiciones Nñä hñu? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que la cultura y tradiciones de la comunidad ayudan en su práctica docente? ¿Por qué?
- ¿En su escuela se está haciendo algo por el fomento del enfoque Intercultural Bilingüe?-¿Qué?/ ¿Cree que se debería hacer algo?
- ¿El asesor técnico pedagógico trabaja con usted algunos aspectos de educación intercultural bilingüe?
- Actualmente, existen una serie de acciones por parte del gobierno de normalizar la lengua y de certificar las competencias lingüísticas de los docentes de la DGEI ¿qué opina sobre ello?
- Ante la idea de la posible desaparición de la lengua originaria en las comunidades del Valle del Mezquital ¿qué opinión tiene, es cierto, se podrá evitar, será irremediable, qué piensa? ¿la escuela tendría que hacer algo?
- Por último, ¿le gustaría agregar algún comentario respecto a lo que hemos abordado?

Profesor, no me queda más que agradecerle su tiempo y su amable disposición para esta entrevistas. Muchas gracias.

Anexo 3

Guía de entrevista a madres de familia

(A manera de historia de vida)

Eje temático

- Trayectoria escolar, lengua Hñä hñu y uso de la lengua originaria en la escuela

Sujeto

- Padre de familia de alumnos de alguna de las escuelas indígenas y grupos de observación, que haya cursado su educación primaria en la misma escuela que su hijo(a), durante la década de 1980, y haya cursado educación secundaria, media superior y/o superior. Originario de la comunidad.

Tipo de persona

Persona común

Guía de historia de vida

- ¿En qué fecha nació?
- ¿Usted habla Hñä hñu? ¿Cómo lo aprendió?
- ¿En qué año entró a la escuela primaria?
- ¿Cursó toda la primaria en la comunidad?
- ¿Qué recuerdo tiene de sus días de escuela?
- ¿Qué recuerda sobre sus libros de texto? ¿le tocaron libros de texto en lengua Hñä hñu?
- ¿Recuerda si eran bonitos los libros de texto?
- ¿Cuándo iba a la primaria qué materia le gustaba más?
- ¿Recuerda si sus maestros hablaban Hñä hñu?
- ¿Sus maestros daban clase hablando en Hñä hñu?
- Quién hablaba más Hñä hñu ¿sus compañeros o sus maestros?
- ¿Cómo qué juegos jugaba en el recreo de la primaria?
- ¿De chico alguna vez sintió que lo discriminaran, o vio que discriminaran a alguien por hablar Hñä hñu, o le ofendieran por hablar Hñä hñu?
- ¿Usted cursó la secundaria?, ¿Dónde?, ¿Allí había libros de texto en Hñä hñu?
- ¿Dónde estudió la secundaria? ¿ahí se hablaba en Hñä hñu? ¿quiénes lo hablaban o quiénes no lo hablaban?
- ¿Siguió estudiando después de la secundaria? ¿ahí se hablaba en Hñä hñu?
- ¿Usted ha migrado?
- Dicen que la gente que va al otro lado, allá habla más Hñä hñu que aquí ¿usted qué opina, será así?
- ¿Sus papás hablaban Hñä hñu?
- Cuando usted era pequeño ¿sus papás o familiares le hablaban en Hñä hñu?

- Ahora que usted es adulto, ¿habla con la gente en Hñä hñu o usa otra lengua?
- ¿Dónde usa usted más la lengua Hñä hñu; el trabajo, el mercado o su casa?
- ¿En qué lengua le habla a su familia o a su(s) hijo(a)(s)?
- ¿Sus hijos y parientes pequeños hablan Hñä hñu o español para comunicarse con usted?
- Desde su experiencia de vida ¿cree que sea útil que sus hijos hablen Hñä hñu? ¿por qué?
- ¿Considera que la escuela debe enseñar Hñä hñu u otra lengua? ¿por qué? ¿cuál?
- ¿Cree que usted que es algo bueno que la escuela enseñe Hñä hñu a los niños de la comunidad?
- ¿En qué lengua le habla usted al maestro o maestra de sus hijos? ¿por qué?
- Para usted, ¿ha sido útil hablar Hñä hñu?
- ¿Usted se siente “indígena”?

Anexo 4

Guía de entrevista semi estructurada para ATP y Supervisor Escolar

Informante

Los Asesores Técnico Pedagógicos de las zonas 019 y 053, de la Jefatura de Sector 07 de Escuelas Primarias Indígenas, Ixmiquilpan, estado de Hidalgo.

Características del informante

- Un docente cuya tarea consiste en fomentar la perspectiva de la educación intercultural bilingüe en las escuelas a su cargo y cuenta con amplia trayectoria dentro del subsistema de educación indígena. Además han pasado por un largo proceso de formación y conocen las amplia problemática de las escuelas, procesos y prácticas educativas de su zona escolar.

Preguntas

- Variable: Lengua originaria.
- Dimensión: uso de la lengua originaria en la práctica docente.
- Indicadores: comunicación bilingüe, planeación didáctica, práctica didáctica (uso de materiales intercultural bilingües).

Entrevista

Para fines del registro de la entrevista, me podría decir, ¿cuál es su nombre y su cargo en la zona escolar?

- ¿Cuántos años tiene de servicio?
- ¿Usted nació en la región? ¿Habla la lengua Hñä hñu? ¿Alguien en su familia habla Hñä hñu?
- ¿Podría compartirnos brevemente algunos aspectos de su trayectoria profesional?
- Entiendo que su trabajo se guía por un Proyecto Anual de actividades. ¿Así es?
- ¿Qué papel juega la lengua originaria en su proyecto anual?
- ¿A cuántos docentes asesora en su zona escolar y en qué consiste su asesoría?
- ¿Cuáles considera que son las mayores aportaciones de su trabajo como ATP?
- ¿Cuáles considera que son los mayores obstáculos de su trabajo como ATP?
- Pasando al contacto que usted tiene con los centros de trabajo a su cargo...
- ¿De qué manera usted participa en la definición de la planeación anual de las escuelas a su cargo?
- En su opinión, ¿qué papel juega la lengua originaria en el proyecto escolar?
- ¿Qué está haciendo la planeación anual de las escuelas de su zona por la promoción de la EIB?
- Ahora bien, respecto al trabajo de los docentes a su cargo...
- ¿Cómo valoraría el uso del Hñä hñu en la planeación didáctica de los docentes?
- ¿Qué piensa del manejo del Hñä hñu en el trabajo de los docentes?
- ¿Qué contenidos considera que tienen mayor peso en la práctica docente y por qué?
- En su opinión, ¿el plan de estudios favorece la enseñanza del español sobre la del Hñä hñu? ¿Por qué?
- En su experiencia con los docentes ¿El Hñä hñu es una asignatura o un medio de comunicación?
- ¿Cómo percibe el uso del Hñä hñu en la actual generación de alumnos de su zona?
- ¿Qué piensa sobre el uso que los maestros hacen de los libros de texto interculturales y bilingües?
- ¿Qué impacto ha tenido la CGEIB en la planeación de los docentes?
- ¿Qué se está haciendo por el fomento del enfoque Intercultural Bilingüe en su zona escolar?

- ¿Los docentes incluyen un enfoque Intercultural Bilingüe en su planeación didáctica?
¿Por qué?
- ¿Qué piensa usted que ayudaría a elevar la calidad educativa de las escuelas de su zona?
- ¿Un enfoque intercultural bilingüe podría ayudar a elevar la calidad educativa? ¿Por qué?
- ¿Cómo considera usted que la comunidad podría ayudar a elevar la calidad educativa?
- ¿Cómo considera que la comunidad puede apoyar a una educación intercultural bilingüe?
- ¿Opinaría que la escuela está apoyando a contrarrestar la desaparición del Hñä hñu?
¿Por qué?
- ¿Qué debería hacer el docente, desde un enfoque intercultural bilingüe, para fomentar el Hñä hñu?
- Por último, ¿le gustaría agregar algún comentario respecto a lo que hemos abordado hasta aquí?