



Educación e identidad lingüística en búsqueda de la  
praxis de liberación  
Education and Linguistic Identity in Search of Liberation  
Praxis

Pedro Antonio Muñoz Rangel

<https://orcid.org/0000-0002-8718-795X>

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.  
México

[restrabussy@gmail.com](mailto:restrabussy@gmail.com)

Recibido: 07/02/2022

Aceptado: 01/06/2022

Publicado: 30/06/2022

Citación/como citar este artículo: Muñoz, P. A. (2020). Educación e identidad lingüística en búsqueda de la praxis de la liberación. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, 1(1), 18-32.



## **Resumen**

Teniendo en cuenta las condiciones concretas del postmodernismo en el que estamos sujetos ontológicamente. Nos proponemos un ejercicio crítico a nivel ontológico y lingüístico que permita trascender los límites de lo escolar, lo institucional y lo hegemónicamente calificado como válido a nivel cultural. Por ello encontramos en la educación un fenómeno que conduce a la integralidad humana a través de sistemas de reflexión y praxis, contenidos en la interculturalidad. Para redignificar las alteridades culturales y reencontrarnos con un vínculo comunitario que nos reasuma como sujetos indígenas.

**Palabras claves:** educación intercultural; práctica lingüística; integralidad educativa; educación indígena; náhuatl.

## **Abstract**

Taking into account the concrete conditions of postmodernism in which we are ontologically subject. We do not propose a critical exercise at the ontological and linguistic level that allows us to transcend the limits of the school, the institutional and the hegemonically qualified as valid at the cultural level. That is why we find in education a phenomenon that leads to human integrality through systems of reflection and praxis contained in interculturality. To re-dignify cultural otherness and rediscover ourselves with a community link that resumes us as indigenous subjects.

**Keywords:** intercultural education; linguistic practice; education of integrality; indigenous education; nahuatl.

## Introducción

“... no pretendemos llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual.  
Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión  
sí es verdadera reflexión, conduce a la práctica”  
-Paulo Freire-

Reflexionemos sobre la esencia liberadora de la educación como la realización del ser libre. De aquel ser que vive, siente y que a través del lenguaje no solo interpreta la realidad, sino que la reconstruye para reconocerse parte del entorno y al mismo tiempo se sabe reconocer en la alteridad. Distingue las cualidades buenas y malas en el plano conductual y cognitivo para atender el flujo permanente de la realidad en su amplitud dimensional. A través de la duda: “¿En qué medida o cualidad podemos percibir el impacto conductual sobre nuestro estilo de vida?” este ser también se sabe parte de una realidad compuesta de múltiples esferas históricas y sociales que determinan la condición cognitiva y lingüística del presente. Este ser es empático y sabe que en las circunstancias de vida actuales existen crisis, y convalece reconociendo la desigualdad al tiempo que busca la igualdad, reconociendo la injusticia mientras busca la justicia, reconociendo la opresión y busca la libertad, reconoce la ignorancia y busca educación.

Desde este punto partimos, buscando la educación y haciendo una propuesta para ubicar el proceso de liberación-educación a través de las esferas sociales e históricas que nos determinan. Por ello la necesidad de distinguir entre educación y escolarización se irá haciendo cada vez más visible a lo largo del ensayo. Puesto que la escolarización es caracterizada por la prospectividad en tanto que la educación se hace fluir en la incertidumbre. Así logramos esclarecer la naturaleza espiritual, liberadora, comunitaria y multidimensional que la educación desarrolla en el ser. Ya que, por otro lado, la escolarización atiende a un proyecto institucional, a una directriz política y a la inserción social en la modernidad (o postmodernidad) a través de la formación profesional y los recursos didácticos en el plano curricular. De otro modo, si no distinguimos escolarización de educación ¿cómo es que permitimos que la educación sea un método de imposición lingüística? Situación evidente en la realidad escolar que finca vínculos jerárquicos entre las culturas, lenguas y personas de manera innata. Además, si seguimos redundando en esta confusión estaríamos condenando la educación a la parsimonia academicista de la realidad de nuestra sociedad contemporánea, sin profundizar realmente en las causas del racismo y el clasismo soterrado. O acaso ¿no existe en el mundo evidencia de proyectos de imposición cultural a través de contenidos formativos para una estructura ciudadana tan homologada como jerarquizada? La facultad de dominio cultural a través del sistematizado modelo escolar es conocido desde hace tanto tiempo y tan difundido que no es fácil ser consciente de como determina nuestra vida tanto a nivel comunitario como en nuestro espíritu personal.

La práctica educativa misma nos conmina a vencer la endogamia intelectual del conocimiento científico-académico al reconocer las sabidurías exógenas a la sociedad dominante. Frente a esto, la propuesta es el desarrollo de un constructivismo fundado en la alteridad cultural a través de la vida comunitaria y la práctica interlingüística. Esto como un medio para liberar a los espacios escolares del proyecto de dominio cultural que se desarrolla a través de la formación profesional homologadora. Planteando así la necesidad

de recuperar los saberes otros en las prácticas pedagógicas latinoamericanas, que son sustrato de nuestras identidades nacionales. Que las comunidades fecunden con sus conocimientos a los espacios escolares y gesten así un nuevo horizonte lingüístico-cognitivo, valorando la sinergia que nos obsequia la práctica educativa intercultural en virtud de la armonía y el desarrollo integral logrando así coaccionar con la plataforma legal actual debe ser para generar cambios sólidos en las instituciones.

En la carta magna mexicana se inscribe:

La nación mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], Art. 2)

En torno a este fundamento del republicanismo mexicano y para abordar el primer apartado del desarrollo de este ensayo trabajaremos dos cuestiones: 1. ¿Qué decir del reconocimiento de lo *indígena*? y 2. ¿Qué hay de quienes han perdido estas propiedades sociales, culturales y lingüísticas?

Respecto a la primera cuestión ¿qué decir del reconocimiento de lo *indígena*? En virtud de abonar en este propósito quisiera recordar una anécdota que nos solía contar un maestro procedente de la parte oriental del valle de México, cerca de Texcoco, donde está la ancestral comunidad Acolhua de la que él es originario. Esta anécdota la escuché en el año de 2020, cuando estaba iniciando “*académicamente*” los estudios sobre la lengua y cultura náhuatl. El Maestro nos contó que cierto día en la Universidad Nacional Autónoma de México le presentaron a un antropólogo alemán, quién sería su nuevo compañero en un proyecto de investigación. En cuanto se encontraron, el investigador europeo no dilató en mostrar su asombro diciendo:

- ¡Vaya! usted sí que es un indígena- En una exclamación que pretendía ser parte de una muestra de respeto.

- ¡Ah usted debe ser un alienígena! - Respondió el maestro Acolhua en tono irónico. El maestro nos contó que el antropólogo alemán entendió de inmediato el sarcasmo en la respuesta y así ambos investigadores se rieron y comenzaron una relación de compañerismo y amistad. La picardía y asertiva respuesta tiene todo que ver con la composición etimológica de la palabra “indígena”, resultado de: inde, palabra en latín que significa de allí y *genus* (γένος), vocablo griego que significa *generación* o *nacimiento*. En este sentido todos tenemos un origen, no somos de otro planeta ni nos auto gestamos en el éter. Para empezar, la materia de nuestro ser no la creamos nosotros, sino que la tomamos prestada del plantea; así mismo de forma étnica, cultural, histórica o espiritual, de alguna manera tenemos un origen en el que reconocernos.

Por otro lado, es contradictorio para la integralidad humana refugiar nuestra identidad únicamente en el *urbanismo tarδο-moderno*, conduciéndonos hacia la reducción identitaria. Proponemos dar el paso atrás, recular en el acelerado ritmo del progreso y el modernismo. Si bien vale reconocer que, bajo condición académica y dentro de la vida *moderna* en general no es fácil verificar plenamente que aún late nuestra condición indígena, situación en la que realmente pesa de la lejanía con los referentes de vida comunitaria y las prácticas lingüísticas, aun así la educación debe ser fundamentalmente una vía para reasumirnos indígenas, para recordar que no se han perdido los vínculos que nos llevan a la vida comunitaria y a la intrínseca identificación con los ciclos naturales.

Encontramos así en la educación un vehículo que incansablemente no puede recordar que no se han perdido los vínculos con nuestro origen en todos los sentidos cognitivos, espirituales y materiales que esto significa. Debemos aceptar que todos tenemos el derecho y hasta la responsabilidad de sabernos indígenas.

Se suelen atribuir las cualidades del indígena a los aspectos opuestos de muchas características del modernismo capitalista, como la herencia precolombina, el vínculo con los ciclos de la naturaleza a nivel comunitario y espiritual, la diversidad cultural, la biodiversidad, los conocimientos de sanación divergentes, entre otros saberes y prácticas. En estas cualidades es posible encontrar la vía de una *razón crítica* a la condición postmoderna de consumismo y enajenación social como a las prácticas soterradas del colonialismo. No obstante, la intención crítica, no es considerablemente favorable negar la condición moderna a la que estamos sujetos cultural (lingüística) y económicamente. Sino que a partir de estas condiciones concretas uno pueda generar cierta articulación integral (teórico-práctica) que nos re-vincule dentro de una autoconcepción ontológica concreta: Modernidad → Sujeto ← Indigenismo.

Insistamos en la urgencia de radicalizar el giro de proyecto nacional que se inició a finales de la última década del siglo pasado en torno al indigenismo, pues desde la aparición del estado-nación mexicano, el *indigenismo* se ha visto fuertemente obstaculizado para reivindicarse como aspecto central de la integralidad social, tanto por la omisión de las instituciones educativas y otro tanto más, por las acciones de intolerancia en favor de lo que durante el siglo pasado se consideró el *arché* de nuestra composición nacional: la identidad “*mestiza*”. Con este propósito se puso en marcha la alfabetización nacional promulgada en México en la década de 1920 en la que, bajo la dirección de José Vasconcelos (pilar de la escolarización mexicana del siglo pasado) se pretendía imponer de manera autoritaria la idea de que el castellano era la única lengua civilizadora, que la educación y la cultura eran expedidas exclusivamente desde la urbanidad y sus cúpulas académicas castellanizadas. Visualizando así la vida rural como la *tabula rasa* sobre la que las misiones culturales imprimirían el “conocimiento” y la “civilización”, claramente desdeñando la gran reserva de valores culturales y morales que florecen desde el *México profundo* (Bonfil, 1994, p. 23).

Lo indígena era considerado como “lo que está antes del mestizaje”, lo que espera por castellanizarse, modernizarse y urbanizarse, ese era el *sine qua non* de la escolarización del siglo pasado. Como se escucha últimamente en el entorno socio-político mexicano: “lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer”, por ello el exhorto a radicalizar la reconciliación con nuestro origen, como nación, sí, pero más significativamente aún, bajo el llamado de una búsqueda personal, realizada desde lo más íntimo y sincero de la energía de la voluntad, así se encausará con la fuerza comunitaria, fuerza que difícilmente (pero no imposible) se lograría desde el plano de la imposición curricular y la masificación escolar. Por ello buscamos en la educación el vínculo con lo indígena; ¿qué significa, que dimensiones de nuestra vida cotidiana necesitamos trascender para comprender el eco universal que esta búsqueda puede alcanzar?, ¿qué perspectiva le damos al *indigenismo*? y principalmente ¿cómo es que entendemos al sujeto de la condición indígena?

Para redondear el primer punto del desarrollo de este ensayo, retomaremos la segunda cuestión propuesta sobre el artículo segundo de nuestra constitución nacional: ¿qué hay de los pueblos que han perdido estas propiedades sociales, culturales y lingüísticas?

Para *detonar la chispa* de la reflexión basta reconocer que las transformaciones culturales en las poblaciones son testimonio de la suma de muchos otros factores: Sociales, Políticos, Históricos, Económicos, Geográficos, Lingüísticos y Demográficos. No podemos abandonar el análisis de estos cambios a la “inocente” naturaleza del progreso o la evolución social. Hoy día las lenguas más habladas en nuestro continente son el castellano, el inglés, el portugués y el francés. Estas lenguas llegadas hacen no más de 500 años se han propagado vertiginosamente y multiplicado el número de sus hablantes. Por otro lado, las lenguas que estaban aquí desde antes de que a este continente se le llamara América, no crecen al mismo ritmo, al contrario, el número de hablantes disminuye. No es coincidencia, dada la ponderación de las lenguas europeas del presente en nuestro continente, así como el sello burgués en la urbanidad y la escolarización; que realizamos la lectura de que el aparato estatal es, en este sentido, corruptible a la ponderación cultural de la hegemonía en turno. Factor que se cataliza si la nación es presa del “hambre” de la modernidad y aspiracionismo, como lo vivimos en los peores tiempos del neoliberalismo.

Por lo expuesto hasta ahora, las causas de injusticia social que se ven reflejadas en el curso histórico por nuestro legado cultural europeo son reflejo del postergado reconocimiento respecto a nuestra herencia de las culturas originarias como guía para alcanzar una relación intercultural sobre un plano de mutua dignidad, evitando asumir que, la cultura de la que “estoy sujeto” es “más digna”, y que, para relacionarme con la alteridad tengo imponer mi visión de ver la vida bajo los sistemas explicativos con los que me siento más familiar. Esto es esencialmente el colonialismo soterrado en nuestra formación ética.

Lejos del intento por romantizar un origen étnico en específico, mejor hagamos prospectivo un escenario de transformación, que no arrincone ningún elemento de nuestros legados culturales, y que no amenace nuestra integridad identitaria con abandonar la lengua y la cultura en favor de no quedarnos rezagados en el ritmo del desarrollo o subdesarrollo global. Busquemos así la reconciliación con la alteridad social e histórica y las condiciones de bienestar a través de la relación inmediata con otras y otros, con el diálogo como sustrato de la educación intercultural. Ello implica un reconocimiento sobre las características propias de cada vínculo, cuya complejidad y especificidad jamás podrían ser atendidas a través de un proyecto macro social, o por la masificación de este objetivo. Pues, a grandes escalas poblacionales es peligrosamente polarizante masificar la formación identitaria.

Históricamente se comprueba que ello deviene en la imposición violenta de una cosmovisión cultural sobre otra. Como ejemplo, el proceso de la “reconquista, es decir la lucha contra el Islam que habría de marcar a España por 800 años” (Frey, 1995, p. 74), un proyecto social coaccionado por diversas instituciones ligadas a un modelo económico, social, aristocrático, lingüístico y religioso con el fin de generar la expansión del cristianismo (los entonces oprimidos que aspiraron a la opresión) en detrimento del Islam (los opresores a derrotar). Sin embargo, la intolerancia y el expansionismo no pueden autolimitarse y así “Santiago de Matamoros se convirtió en Santiago de Mataindios” (Grunberg, 2020, p. 72). Este plan en el que cada campesino libre “servi” era formado ideológicamente para retomar el territorio de la península Ibérica, con la metodología de la “*Pressura*” se fundió con terrible “éxito” en la cultura peninsular, y al pasar del tiempo se siguió transmitiendo la *Pressura* a los euros descendientes en América, que convirtió desde entonces la identidad lingüística castellana y la identidad religiosa católica como elementos de ventaja en la estructura social. Tal como en el referido evento de la castellanización nacional del gobierno postrevolucionario de México. La formación de la *Pressura* y el

proyecto de reconquista son un claro ejemplo de que, si no se liberan oprimido y opresor al mismo tiempo, continuará esta dialéctica de lucha de clases. Desde luego que las prácticas de colonización están justificadamente relacionadas con la herencia cristiana-europea, pero no son insolubles, al contrario, hay elementos dentro de ese linaje cultural que nos invitan a rechazar el expansionismo, el dominio, la xenofobia y el aspiracionismo.

La educación tiene la necesidad de observar este fenómeno histórico-social y seleccionar cuidadosamente los elementos culturales necesarios para romper la irónica “admiración que tiene el oprimido a las facultades de su opresor” (Freire, 2016, p. 35), es decir, intentar negar la condición de oprimido buscando oprimir a otros. En cambio, a través de la conciencia de las condiciones concretas del oprimido, hay que liberarse liberando al opresor. Es decir:

La liberación no llegará por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la falsa generosidad. (Freire, 2016, p. 34)

De este modo buscamos que sea posible reconstruir los lazos del tejido comunitario y llevar conciencia sobre el curso ideológico al que masivamente nos intenta conducir la oligarquía.

Insistamos en lograr la transformación de la práctica cultural euro-ascendente en nuestro continente. En primer término, debemos liberar a las instituciones escolares, que ya no sean antenas de reproducción ideológico-político, sino espacios al servicio de la comunidad, en donde prime la consecución del bienestar comunitario y, en segundo término, se faciliten elementos para el desarrollo social a base de la integración consciente de la diversidad cultural. Ya no más el lenguaje como práctica formativa de la endoculturación hegemónica. Ya que nuestros pueblos nos conminan a trascender el embate del designio colonizador, para tener siempre presente el respeto por la alteridad en su amplitud ontológica y epistemológica. Haciendo explícita la necesidad de reconocer “las filosofías de los pueblos originarios, porque permiten mostrar alternativas de pensamiento para hacer frente a diversas problemáticas sociales y culturales, presentes en las sociedades contemporáneas” (González, 2021, p. 19).

### **Giro educativo sobre la economía**

El diseño social del capitalismo hace necesaria una segunda gran distinción en torno a la educación, esta vez con respecto a la política y la práctica económica moderna. Recordando que la educación no es necesariamente escolar, y a su vez, la educación tampoco es intrínsecamente una práctica de la economía política. Sobre todo, si notamos que la práctica económica en nuestros días poco tiene que ver con la relación inmediata con otras y otros, y más bien con el dominio o el control que el sistema aristocrático tiene sobre las cadenas de producción y consumo. La economía que impera en la modernidad es muy política y muy técnica, olvidando su valor educativo y comunitario, que si bien, no se ha perdido por completo, el esfuerzo educativo que se tiene que hacer para volver a esta práctica económica- comunitaria, es muy grande.

El impacto de los modelos económicos modernos en la institución escolar ha logrado que se produzcan “*profesionistas competentes*” en serie para atender la reserva laboral

necesaria que busca el desarrollo macroeconómico, así como las corporaciones industriales fabrican masivamente productos catalogados para mantener en constante crecimiento las cadenas de producción y consumo. Al mismo tiempo se proyecta ideológicamente en los alumnos una noción aspiracionista y trivial sobre la educación, por ejemplo, la “OCDE describe a la educación, especialmente a la superior, como una forma atractiva en la que los individuos pueden crear riqueza personal” (Morales, 2011, p. 3).

Hay que liberar nuestra noción general de educación de la influencia de las hegemonías financieras como el Banco Mundial y sus múltiples delegaciones institucionales, por lo que es sumamente valioso el ejercicio crítico sobre las imposiciones conceptuales de las organizaciones internacionales al servicio del sistema financiero anglo céntrico/neoliberal. El liberalismo financiero pretende justificar la escolarización como un ejercicio masivo en favor de un adiestramiento técnico que optimice el desarrollo económico del país, siempre y cuando coaccione con el control demográfico. Sin embargo, a nivel cultural ello dificulta el arraigo comunitario, pues el individuo ve reducida su actividad económica al binomio salario-consumo en el que se limitan las opciones racionales de la persona: *trabajado asalariado* ← (sujeto moderno) → *capacidad de consumo*. Este proceso de enajenación, tanto laboral como productiva, fomenta la endoculturación homologadora que busca que la única noción de autoconcepto sea en torno al individualismo y, a su vez, que la única prueba de autonomía repose en la autonomía financiera para sentir el logro de la civilización que retóricamente presume su génesis en los pueblos originarios. Mismos pueblos que, son evidencia del trabajo como práctica comunitaria, de la producción de bienes materiales como procesos de vinculación directo con la tierra, con los elementos y con los ciclos de la naturaleza. Es en las comunidades donde no se termina de perder la identidad del trabajador con el producto final, es decir, desde la semilla hasta la tortilla se conserva el complejo ciclo social, también el ciclo con la naturaleza, y así también, la técnica y el conocimiento necesario para cada proceso.

Para variar, el modelo económico y social resultado de las revoluciones industriales implica el “sometimiento del campo al imperio de la ciudad” (Marx & Engels, 2004). Esto se puede confirmar en la asimetría económica y política con que se relacionan la ciudad y el campo. Siendo que en las zonas rurales de muchos de nuestros países es en donde perviven las culturas ancestrales con paradigmas sociales alternos al capitalismo, al urbanismo, alternos a la noción de propiedad privada, alternos al modelo de trabajo asalariado, y culturalmente resilientes. Sin embargo, el contacto con el mercado urbano-capitalista ha transformado significativamente el entorno económico de las comunidades.

La cuestión es que se ha visto el plano educativo como un campo donde la política económica vierte sus proyecciones y en cambio los planteamientos educativos y éticos no han permeado en la misma medida a las instituciones económicas. Tenemos que reivindicar el paradigma comunitario, no como una categoría retórica de la antropología sino como una práctica educativa necesaria. En donde reencontremos una cultura económica autónoma dentro de la comunidad. En virtud de regenerar el vínculo social y sobre todo de cambiar la manera en la que se intervienen las zonas naturales, como el caso de las fértiles tierras boscosas que son deforestadas para cultivos intensivos, para transformarlos en potreros o las minas a cielo abierto. Todo esto es resultado de la idea burguesa de que los recursos son infinitos, así como las cantidades monetarias y económicas asequibles, implicando una relación inerte, abusiva y agresiva del humano para con su entorno natural.

## El post-modernismo

En el imperante modernismo postindustrial reconocemos la sobre representación de hábitos y modelos conductuales que nos orientan al hedonismo. Ya no como un aspecto filosófico tal como lo llegaron a postular las doctrinas cirenaicas y epicúreas en el “hedonismo racional” de la antigua Grecia, sino todo lo contrario, es decir, a un hedonismo irracional. Asumimos de tal forma, debido a que el sistema industrial le ofrece al ser humano moderno todos los recursos que este pueda financiar, sin evaluar el costo que le lleva al planeta sustentar un estilo de vida apoyado en el perpetuo consumo energético y material al ritmo que llevamos. Así es como el hedonismo moderno, el hedonismo irracional, se ha volcado sobre la explotación de recursos naturales, cuyos márgenes de acción parecen sólo respetar los cánones financieros, justificando el consumismo personal como un hábito inherente a la existencia humana contemporánea. Se intuye que el consumismo moderno tiene más relación con la autocomplacencia que con las satisfacciones justas para una vida digna. Este insaciable fetiche moderno nos invita a evadir la tristeza, el aburrimiento y hasta el esfuerzo de pensar en el significado de la vida. En otras palabras, el hedonismo consumista fundado en el confort tecnológico es la evasión de la conciencia. Si nos ceñimos a este modelo consumista ¿qué consecuencias reflejadas en nuestra vida podríamos llegar a ignorar? ¿Qué ruta estamos trazando para la consecución de la felicidad, es acaso una ruta coherente? ¿Qué perspectivas encontramos en la práctica filosófica para desarrollarnos como sujetos de la condición posmoderna? Estando íntimamente relacionados a la tecnología postindustrial, ¿cómo sería posible aprovechar esta condición en virtud del desarrollo humano integral, crítico, autónomo, creativo, participativo, cooperativo y respetuoso?

La postmodernidad es un referente concreto de espacio y tiempo. El espacio es fundamentalmente las ciudades y el tiempo tiene que ver con la era del financierismo postindustrial. En principio, la modernidad es un paradigma social exportado desde la Europa de finales del renacimiento italiano y la gestación de la burguesía. ¿Cómo es que este modelo socio-político ha llegado a un incontable número de sitios al rededor del mundo, trascendiendo fronteras geográficas, lingüísticas y culturales? El filósofo y sociólogo Polaco Zygmunt Bauman (2003) lúcidamente lo atribuye al proceso de “*licuefacción cultural*” (p. 9). Un mecanismo de la modernidad para desarrollar el proceso de integración social a un mismo sistema, político, financiero e individualista. Sin embargo, el sistema moderno visto desde su totalidad no es líquido ni suave, ni fluye con otros sistemas, sino que es robusto sólido y avanza con paso de plomo por sobre los otros sistemas socioculturales. En cambio, aquello que pierde la solides es la alteridad cultural, la “otra” teoría ontológica de interpretación social, de organización y de manifestación cultural. Esta es disuelta y sometida a un proceso de licuefacción para así ser deglutida y convertida en un bolo homogéneo que pueda ser aprovechable por el sistema hegemónico-moderno. Así las regiones y países megadiversos corren el peligro de olvidar su riqueza cultural, que viene de antaño, por ser víctimas de la seducción financierista y desarrollista que pondera una práctica cultural homogénea, basada en el liberalismo neocolonial. Con ello se resuelve lo que se considera el estorbo problema de la diversidad lingüística y cultural. De ese modo se consume la principal embestida contra la alteridad ontológica multicultural, a través de “la profanación de lo sagrado: la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la tradición (bajo la aspiración de) alcanzar un sistema con una solidez perdurable, volviendo al mundo predecible y controlable” (Bauman, 2003, p. 9).

El hedonismo que subyace como promesa al estilo de vida moderno se vale de la *seducción continua*, la cual, dota a todos los productos a nuestro alrededor de signos que apelan a la fetichización, en una gama de matices ultra detallada, con el único propósito de convencernos de que nuestra voluntad es comprarlos, usarlos y consumirlos. Así el impacto de las tecnologías en la era de la cuarta revolución industrial con relación al modernismo, encuentra en la innovación tecnológica un potencial desarrollo del narcisismo. Fenómeno evidente en el uso telefónico, donde el impacto de las tecnologías-psi como herramientas de seducción convierten al usuario en un sujeto de consumo publicitario y al mismo tiempo en un trabajador de la distribución de información personal sin que este sea conciente. Así:

Con el reino de los mass media, cada cual se observa, se comprueba, se vuelca sobre sí mismo en busca de la verdad y de su bienestar, cada uno se hace responsable de su propia vida, debe gestionar de la mejor manera su capital estético, afectivo, psíquico, libidinal, etc. (Lipovetsky, 1983, p. 24)

Al parecer los proyectos escolares influenciados por las instituciones hegemónicas trasnacionales no tienen mayor reparo en la reproducción del postmodernismo acríptico como estilo de vida. Pero esperar que desde la política económica se tiendan vías para hacer consiente el contexto postmoderno es como *pedirle peras al olmo*. El vicio del narcisismo y del individualismo postmoderno no se pueden trascender si no se experimenta la vida comunitaria y así poner al servicio comunitario las herramientas tecnológicas. Hay que ejercer la verdadera reflexión que nos conduzca a la praxis.

### Sobre los espacios escolares

La escolarización más que un espacio de aprendizaje y desarrollo a plenitud de todas las facultades ontológicas, se convierte para la juventud en un proceso de capacitación para la inserción social a través de un modelo económico fundado en la explotación de los recursos naturales de la tierra y la disociación laboral del entorno comunitario.

Las instituciones escolares como subsistema social del estado nación moderno han priorizado los mecanismos de integración demográfica, con el objetivo de consolidar la identidad nacional para la realización de los proyectos federales. Pero muchos de los planes sexenales formativos que de ahí manan, no han podido liberarse del sello de la homologación, del cual el neo-liberalismo globalista se sirve para imprimir el yugo financierista a todas las instituciones públicas, como en el caso de los anteriores cinco Programas Sectoriales de Educación en mi país correspondientes al proyecto neoliberal. La aplicación de políticas tecnocráticas ha ponderado en la atmósfera escolar la “*competencia*” y “*eficacia*”. A través de estos ejes curriculares se catalizó la conversión de las instituciones escolares en industrias de capacitación laboral. Con poca o nula atención para el desarrollo de virtudes orientadas a la comprensión de un “heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica o cultural, así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2012, p. 15). También es importante recordar que en los espacios escolares la noción en torno a lo *curricular*, representado didácticamente por el eje del trabajo en competencias (rápido, efectivo y útil), pretende convencernos de que la educación es como una carrera cuya meta es la conquista de la estructura laboral corporativista. Desgraciadamente, la educación humanista que guíe a las

personas a un entendimiento comunitario e intercultural, de relación benéfica con la naturaleza ha quedado históricamente postergado, o en su defecto estudiado a la carrera. Busquemos desligar esta predisposición de la educación a la carrera, construyendo una oportunidad para rescatar los valores históricos que nos dan identidad y perspectiva de nuestro presente como sociedad y así ofrecernos un abanico de posibilidades que nos permitan desarrollarnos plenamente como personas, que nos ayuden a valorarnos y respetarnos, a llenarnos de curiosidad tanto por nuestro origen como por otras culturas y sus propios métodos de transmitir conocimientos así como de imprimir en los sujetos un auténtico asombro por el entorno que nos da vida. Por ello la competencia en detrimento de la cooperación en la sociedad humana es un duro traspie en la integridad educativa.

A pesar de que los procesos de titulación y acreditación académica tienden al ejercicio del conocimiento como poder de dominio, haciendo renacer el proceso de colonización, y así se van asemejando los grados académicos a los títulos burgueses y a las jerarquías cortesanas y escolásticas. Es precisamente por esto que no debemos perder de vista los proyectos de escolarización hasta no realizar la autonomía de la escuela sobre el poder político-económico y transformarla como un espacio al servicio de la comunidad, con sus propios procesos de legitimación en cuanto a la toma de decisiones y manifestación de prácticas educativas. Siendo así la comunidad, el principal gestor de la directriz formativa.

En este orden de ideas podemos contar con la diversidad lingüística como potencial dentro del desarrollo social, así como catalizador de la autonomía escolar. Claro que de esta propuesta surge el debate en torno a la unidad del estado-nacional y cómo es que debería servir para los objetivos de mantener la libertad lingüística de las comunidades. Para ello, se hace necesario un esquema educativo fundado en la atención a la diversidad y a la incontable miríada de alteridades culturales e identitarias que podemos ver manifestadas en la sociedad. Buscando de este modo reconciliarnos progresivamente con las comunidades que no han perdido esa identidad. El gran reto estriba en que este novedoso esquema educativo no puede ser una receta lineal y reproducible a nivel masivo-nacional, puesto que queremos evitar caer en el autoritario ciclo de “innovaciones educativas” que, sexenio tras sexenio, se van negando o reafirmando de acuerdo al proyecto político en turno, pasando sin tomar en cuenta la participación de las filosofías originarias de las diversas lenguas y culturas.

El desarrollo educativo aquí imaginado, por el contrario, atiende al ejercicio crítico de los proyectos de formación que ponderan la cobertura como sinónimo del éxito, así como al flujo piramidal de las “políticas educativas” en general. Reconociendo la alteridad en la educación como una crítica radical al sistema de educación de masas. No obstante, debemos hacer buen uso de las redes institucionales ya establecidas, que se han consolidado a través de los siglos con el sacrificio de todos los sectores de nuestra sociedad, pero especialmente duro; vale recordar, ha sido el sacrificio de quienes no negaron su identidad precolombina. Por ello es importante, no negar el escepticismo que se despierta al considerar la corruptibilidad de las instituciones democráticas y judiciales, así como la temible posibilidad del regreso al poder ejecutivo de personas sin escrúpulos morales y al servicio de las hegemonías.

Existen diversos campos teóricos que se pueden agrupar y reorganizar para crear el gran corpus de constelaciones pedagógico/educativas que nos guíen a través de las instituciones escolares. Como el factor intercultural y su compromiso por el “diálogo entre

saberes, intercambio de valores y conocimientos, así como nuevos aprendizajes que conllevan el enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que integran la sociedad multicultural” (Hernández, 2009, p. 134). También encontramos la necesaria perspectiva decolonial que permite liberarnos del etnocentrismo y eurocentrismo urbano/burgués del que muchas veces uno mismo es copartícipe sin darse cuenta. No obstante, el énfasis de esta propuesta recae en que las constelaciones teóricas sin vida comunitaria y sin práctica lingüística alterna pierden su fuerza.

### **Alteridad intercultural y vida comunitaria. Herencia ancestral**

La identidad lingüística nos orienta en la búsqueda por hacer de nuestras culturas una realidad evidente de la mega diversidad y la riqueza humana. A partir de la condición presente debemos formular escenarios en donde la diversidad lingüística ya no sea parte de una lucha por la hegemonía, donde las lenguas no estén compitiendo entre sí (sobre todo con respecto a las lenguas hegemónicas). Hay que cambiar la práctica sociolingüística en virtud de la heterogeneidad y la interculturalidad necesarias para la armonía social. Y reconocer la dignidad de una lengua con referentes culturales distintos, cuyas expresiones lógicas atienden a un sistema explicativo propio. En el caso de las lenguas nacionales la cuestión es como acceder a este conocimiento, más allá de la inteligibilidad académica ¿cuál es la virtud de la práctica lingüística autóctona en la transmisión de saberes y en la noción de concepción intercultural?

En torno al aprendizaje de nuestras culturas desde la conciencia intercultural, lo fundamental es entender la “*dimensión alterna*” que se nos puede ofrecer a través del lenguaje: “*tomaseual tlachialistli* (nuestra visión del mundo) se entiende a través de los siguientes ejes de construcción de vida-mundo: *ixtlamachtlistli* (educación), *Tekitl* (trabajo), *tlatepanitalistli* (respeto) y *totlajto* (nuestra palabra)” (Santiago, 2018, p. 88). Cada eje requiere un ejercicio analógico con pertinencia intercultural. Así la concepción que le atribuimos al término *educación*, tendrá sentido finalmente bajo la práctica cotidiana que le atribuya una perspectiva alterna al referente escolar. “*Ixtlamachtlistli*” trasciende a una simple equivalencia lingüística, debido que al tiempo que se predica la palabra se describe un fenómeno en particular de integración social.

Estas divergencias semánticas propias de cada lenguaje son las que convierten el fenómeno educativo en un proceso de liberación, en el sentido de que los procesos de enseñanza- aprendizaje trascienden los moldes escolares y la perspectiva hegemónica-académica de la transmisión de conocimiento. Y por otro lado nos motiva a la necesidad de incluir las propiedades lingüísticas y prácticas comunitarias en el marco en virtud de la integralidad ontológica y epistemológica que haga justicia a la condición mega-diversa de nuestras sociedades.

La sabiduría comunitaria-rural, así como el desarrollo de la práctica lingüística necesaria en nuestra educación parten de la dignificación de la vida a partir de un giro ontológico en el que el individuo se debe a la comunidad y a la familia. Perder la identidad comunitaria es perder la fuerza o *Chikawalistli*, como se dice en náhuatl. Esto es como decir que, si uno emigra de la comunidad, tiene que regresar, cuando menos para las celebraciones, también para hacer *tekyo* (faena comunitaria) ya que conservar la fuerza individual depende del vínculo comunitario *tochikawalis*. Cuando empieza a flaquear el vínculo comunitario y falta esa fuerza es cuando uno es susceptible de caer en depresión y

armonía social misma también lo reciente. Así, la educación comunitaria va más allá de la formación técnica con el objetivo de la retribución salarial.

La educación, más allá de una temática institucional o escolar, se realiza cuando logramos apreciar el entorno, a partir de las prácticas propias de una comunidad, de los grupos familiares que la conforman, de los elementos domésticos y de la naturaleza. Como también desde la construcción cognitiva en que se fundamenta en el lenguaje. De modo que se hace necesario entender las prácticas educativas y los procesos de integración a través de las prácticas lingüísticas y las dinámicas diarias de la vida dentro del contexto comunitario. ¿Es necesaria la imposición de recursos didácticos como el control, la cohesión, la jerarquización y la imposición de contenidos en escenarios educativos donde no los hay? Es mejor que no, pues la enseñanza cotidiana dentro de la vida en comunidad se reconoce un proceso de integración al neófito a través del gusto, el interés, la observación y la participación, y así, tanto como en el caso del trabajo en la milpa y en el campo, como dentro del hogar y en el pueblo la educación emocional y el asertividad ético son imperativos constantes en la educación comunitaria.

En virtud de generar una red de diálogo educativo se hace importante generar una reflexión intercultural que durante el proceso educativo se verifique a través de la capacidad de articulación sobre una práctica de la misma naturaleza. Desarrollando respeto a la multidimensionalidad de la alteridad. Para ratificar el compromiso y la responsabilidad socio-histórica de nuestra generación en torno a la deconstrucción del totalitarismo escolar y hegemonía cultural que representan las prácticas colonizadoras del grueso de las instituciones políticas.

Tenemos que comprender la importancia de los referentes culturales desde la práctica lingüística, para así poder llegar a entender cómo es que la estructura del pensamiento se define a través de los niveles lingüísticos, tanto desde la naturaleza semántica del idioma como a través los detalles dialectales. Nuestra base cognitiva está cimentada en nuestro dominio lingüístico. Incluso cuando estamos asustados, una expresión lingüística es la que podría salvarnos a través de alguna explicación, lo que pensamos está condicionado por la lengua, el campo literario de nuestra visión del mundo. Cada lengua que uno aprende es la posibilidad de acceder a una base cognitiva distinta, una nueva manera de acercarse al mundo. Ya que el lenguaje le da forma a la realidad, a la auto concepción y a los elementos que utilizamos para vincularnos con la alteridad. Bajo esta aclaración, podemos comparar la naturaleza del castellano con el náhuatl. Consideremos que la divergencia fundamental que genera en nuestra operatividad cognitiva es que el castellano es una lengua predicativa en tanto que el náhuatl es una lengua descriptiva (como la mayoría de las lenguas mesoamericanas). En castellano todo tiene nombre, en náhuatl puede no tenerlo, pero es posible referirnos a ello, con la capacidad de aglutinación de morfemas. Así mismo el náhuatl prepara nuestra mente de manera continua para proponer neologismos a través de los cuales describir los sustantivos. Por ejemplo “Sabiduría” es un sustantivo abstracto que no se explica por sí mismo en castellano, sino que nos remite a una raíz etimológica propia de otro idioma: “*Sapere*” en latín. En tanto que en Náhuatl el término “*Ixtllamachilistli*” se puede explicar por el fenómeno mismo que se describe en este sustantivo. Ya que se compone por una raíz verbal en el corazón de la palabra “*Mati*”, (o “*machi*” en este caso por su adaptación fonética) que significa sentir o saber. Esta raíz verbal está rodeada por un sufijo absolutivo a la derecha: “*listli*”, que es una marca de los sustantivos en el idioma. Y a la izquierda un morfema que refiere a un objeto indeterminado “*tla*”, precedido por el prefijo “*Ix*”, prefijo locativo que

significa “frente a”. La composición de la palabra que interpretamos como sabiduría en náhuatl quedaría como:

### **Ix – tla – machi – listli**

Esa es la naturaleza del náhuatl, que desde luego se asemeja más con las lenguas y culturas de este continente (en especial con las de la región de mesoamericana) que, con la lógica de las lenguas originadas al otro lado del atlántico. Sin embargo, no olvidemos que la divergencia lógico-cognitiva en ningún sentido es una desventaja social, al contrario, si llevamos a la práctica la conciencia intercultural ello implica el núcleo de nuestra riqueza humana.

#### **Contribución de autoría**

Pedro Antonio Muñoz Rangel fue el único autor.

#### **Fuente de financiamiento**

Autofinanciado.

#### **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.

#### **Referencias**

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bonfil, G. (1994). *México Profundo: una civilización negada*. Grijalbo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2001), art. 2.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Frey, H. (1995). *La Arqueología Negada del Nuevo Mundo*. Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Banderas Negras.
- González, O. (2021). *Tlamatiliztli: la sabiduría del pueblo nahua: Filosofía intercultural y derecho a la tierra*. Universiteit Leiden.
- Grunberg, B. (2020). Signos y profecías en el mundo de los conquistadores. *Arqueología Mexicana*, 89.
- Hernández, N. (2009). *De la Exclusión al Diálogo Intercultural con los Pueblos Indígenas*. Plaza Valdés Editores.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Marx, C., & Engels, F. (2004). *El manifiesto comunista* (1ª ed.). Editorial Akal.

Morales, E. (2011). *Los rendimientos de la Educación en México*. Banco de México.

Santiago, S. (2018). *Tenciones entre Sabidurías/Conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca Veracruzana* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://n9.cl/lhcs0>