

Recuperación de experiencias y prácticas culturales-educativas

*Una contribución
de los estudiantes de la LEI*

LUCINA GARCÍA GARCÍA (Coordinadora)



Este libro es una compilación de artículos elaborados por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Indígena del Plan Curricular 2011 de la Universidad Pedagógica Nacional. En cada una de las aportaciones, sus autores demuestran cómo el programa educativo en cuestión incide propositiva y afirmativamente en su formación profesional, y en ellas se vislumbra el papel que socialmente van a cumplir en el ámbito de la educación indígena.

Algunos de los trabajos aquí presentados, además de describir, reflexionar y analizar sobre las temáticas que abordan, tienen la característica de plantear propuestas educativas pertinentes para la población indígena tanto rural como urbana, tomando en cuenta la perspectiva de diversidad e interculturalidad; pero, sobre todo, valorando lo cultural y lingüístico de los pueblos originarios de los cuales provienen.

La riqueza, originalidad y diversidad de las temáticas que se pueden encontrar en estos trabajos, sin duda alguna, pueden incitar a percibir de forma distinta a los sujetos, las culturas y lenguas que ellos representan y, especialmente, las formas en que pueden incidir como futuros profesionales de la educación indígena. Esperamos que quien se acerque a estas experiencias pueda ver la complejidad que contienen y valorar su inserción en proyectos donde la vida cultural y lingüística sigue y seguirá viva.

**Recuperación de experiencias
y prácticas culturales-educativas.
Una contribución de los
estudiantes de la LEI**

Lucina García García

Coordinadora

**Recuperación de experiencias y prácticas culturales-educativas.
Una contribución de los estudiantes de la LEI
Lucina García García (coordinadora)**

Primera edición, febrero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-393-6

F1234
R3.2 Recuperación de experiencias y prácticas culturales educativas:
 una contribución de los estudiantes de la LEI / coord. Lucina
 García García. -- México : UPN, 2021.
 1 archivo electrónico (226 p.) ; (2.65 MB) (Archivo PDF).
 -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-393-6

1. INDIOS DE MÉXICO - EDUCACIÓN 2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL
3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA I García García, Lucina, coord. II ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9

Lucina García García

**LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA
COMO ALTERNATIVA Y SU IMPACTO
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL** 17

*Eliseo Palacios Jiménez, Sixto López Guzmán,
Reynaldo Rivera Guerrero y Nicolás Gómez Girón*

**FOMENTO A LA LECTOESCRITURA DE LA LENGUA
MAZATECA PARA LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE PROF. CARLOS A. CARRILLO** 29

Hugo González Martínez

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
A TRAVÉS DE MATERIALES DIDÁCTICOS** 37

Florydali Gregorio y Daniel Pérez

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN SAN FELIPE DE LA ROSA, COMUNIDAD AUTÓNOMA MAZAHUA DEL ESTADO DE MÉXICO	47
--	-----------

Ingrid Belén Román Rosas

LA LENGUA TSOTSIL DE SAN ANDRÉS LARRÁINZAR, CHIAPAS. UNA BREVE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA	55
---	-----------

Cecilia Díaz Gómez

CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN SAN LORENZO ACOPIILCO EN CONTRASTE CON LA LEY DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	65
---	-----------

Miguel González Peralta

LOS CONOCIMIENTOS DE LOS CHAMANES SOBRE EL USO DE LOS HONGOS ALUCINÓGENOS DE LA COMUNIDAD MAZATLÁN VILLA DE FLORES, OAXACA	75
---	-----------

Joel Landeta Ortega

ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS ANIMALES NO HUMANOS. UNA VISIÓN EPISTÉMICA DESDE LA CULTURA TSELTAL	85
--	-----------

Miguel Germán López Morales

SLO'ILAL ANTS'ETIK BUCH'UTIK XCHI'IN YOLIK.	97
(LA MUJER EMBARAZADA EN LA CULTURA TSOTSIL)	

Andrea Santiz Santiz

B'ITS'ÉN NIÁKJÓ KOJÓ NDOKJOA EÉN KJOA NGA TS'ÉN NDI INCHIÍN XI CHJIÁ NANGUÍNÁ.	105
(CONCEPCIÓN DEL EMBARAZO Y DEL PARTO EN LA CULTURA MAZATECA)	

Ma. de Lourdes Bautista Fernández

LA ÚLTIMA VISITA	113
<i>Sonia Hernández Silva</i>	
EL PASADO ES PRESENTE	117
<i>Eliseo Palacios Jiménez</i>	
FIESTA EN CHICHICAXTEPEC	123
<i>Carlos Artemio Tomás Nolasco</i>	
IEEN: VIBRACIÓN SONORA Y PODER MÁGICO DE LA PALABRA	127
<i>Juan Diego Landeta Ortega</i>	
REFLEXIÓN SOBRE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN LA LEI DE LA UPN	139
<i>Eustolia Ramírez</i>	
AUTOBIOGRAFÍA: MIS RECUERDOS, MIS PALABRAS	151
<i>Rolando Vasconcelos Mota</i>	
AUTOBIOGRAFÍA	159
<i>Fermina Ramírez Rosales</i>	
EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO A SU PAPEL EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS EN LOS ALTOS DE CHIAPAS	171
<i>Fabiola Concepción Díaz Pérez</i>	
EL SISTEMA NUMERAL MAZAHUA VISTO DESDE LA ETNOMATEMÁTICA: APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN	181
<i>Ruth Filomeno Manuel</i>	

EL CUERPO EN LA CULTURA HÑÄHÑU Y EN LA ESCUELA PRIMARIA.	193
<i>Cirila Pérez León</i>	
RECONSTRUIR LO YA SABIDO.	203
<i>Anabel Galván Vásquez</i>	
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE PLAN DE ANENECUILCO DE CHIAPAS	209
<i>Karen Alejandra Guillén de la Cruz</i>	
ACERCA DE LOS AUTORES	219

PRESENTACIÓN

Lucina García García

A finales del 2017, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional presentó el proyecto Fortalecimiento Integral de la LEI en respuesta a la convocatoria del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), de la Dirección de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El PFCE es un medio estratégico que apoya la consecución de las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo. A través de dicha línea, las Instituciones de Educación Superior (IES) presentan proyectos académicos sustantivos que impacten en la calidad de los programas educativos que éstas ofrecen, y el programa de fortalecimiento puede proporcionar recursos financieros extraordinarios para llevar a cabo los proyectos presentados.

En este marco, la LEI presentó el Programa de Fortalecimiento Integral de la LEI, en el cual una de sus metas fue impulsar la producción y compilación de materiales sobre temas pedagógicos y didácticos de educación indígena.

Luego de haber obtenido los recursos financieros, la coordinación de la LEI, junto con sus estudiantes y académicos, organizó la publicación de trabajos escritos por los propios estudiantes del programa educativo, con el objetivo de cumplir con la citada meta.

En esta publicación se presentan 22 trabajos organizados en dos partes. En los textos que la conforman podemos vislumbrar y reconocer algunos de los planteamientos sobre la formación y el que-hacer profesional que el egresado de la LEI debe cubrir; los textos apuntalan lo que se afirma en el Plan curricular 2011, es decir,

mirar y reflexionar los problemas [y situaciones] desde nuevas perspectivas, para identificar oportunidades y espacios de intervención educativa, para tener una clara perspectiva para la intervención y la innovación permanente de los procesos educativos con pertinencia cultural y lingüística (Reestructuración curricular 2011 de la LEI, UPN, p. 36).

Consideramos que los artículos de esta compilación son una muestra de lo que nuestros estudiantes y egresados producen durante su proceso de formación universitaria, lo cual evidencia el cumplimiento de los objetivos del programa educativo.

En la primera parte, los trabajos de los autores muestran cómo desde distintos momentos y espacios del plan curricular de la Licenciatura en Educación Indígena abordan elementos que corresponden al ámbito central de su formación profesional. Son productos académicos elaborados, casi siempre, al culminar los diversos cursos impartidos en la licenciatura, en los cuales se manifiesta la reflexión, el análisis, e incluso, la aplicación práctica de los diversos aspectos y contenidos temáticos de las asignaturas para los que fueron elaborados. Estos trabajos fueron escritos en uno de los diversos semestres (de primero a séptimo) y para una de las líneas o campos que conforma el Plan curricular 2011. Las colaboraciones se enmarcan dentro en las siguientes líneas y campos, como son: Línea pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía; Línea procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural y su campo Escuela y formación docente en contextos de diversidad; Línea y campo educación bilingüe; Línea educación comunitaria y su campo Educación comunitaria en contextos multiculturales.

En lo general, los autores presentan en sus trabajos elementos culturales, educativos y lingüísticos propios de los pueblos originarios de los cuales provienen, situándolos en el contexto del ámbito educativo; no obstante, algunos autores también reflexionan sobre su propia formación universitaria y su participación en el espacio educativo comunitario. Sus trabajos no sólo son descripciones, sino que son formas de vida. Con ellos procuran manifestar y recuperar la identidad y la profundidad de las culturas y lenguas originarias propias. Temas que revelan las formas específicas de entender, explicar, asumir y vivir los conocimientos y saberes a partir de principios culturales, lingüísticos y educativos diversos.

Así, sin que necesariamente se apunten explícitamente en los textos, en ellos se describen, analizan y finalmente proponen las maneras a partir de las cuales los planteamientos que delinean podrían perfilarse como contenidos académicos en, desde y para la educación indígena, es decir, no únicamente relatan y examinan, sino que también en la gran mayoría de los artículos, sus autores apuntan los elementos pedagógicos y didácticos con los cuales podrían trabajarse propuestas acordes a los contextos diversos de la educación indígena, esto es, en los ámbitos rurales o urbanos.

Considero importante señalar que dos de los textos se presentan en forma bilingüe, tsotsil/español y mazateco/español, porque en su origen el objetivo central del taller para el que se elaboraron fue precisamente hacerlo en dos lenguas. Los dos textos son transcripciones de pláticas llevadas a cabo con personas de las comunidades, mujeres expertas y especialistas en el tema en cuestión.

La segunda parte está integrada por artículos que surgieron de los productos de titulación de sus autores. Estos trabajos en modalidades distintas se defendieron en los exámenes de titulación correspondientes durante 2018, salvo uno que corresponde a la segunda mitad del 2017. Cada uno de los textos contiene elementos que sus autoras consideraron relevantes. De manera crítica, pero también propositiva, las creadoras asumen su papel como profesionales de la educación indígena, esto es:

Impulsar procesos para lograr cambios en lo cultural y lo educativo en el futuro inmediato, pero también en el mediano y largo plazo, con el fin de favorecer prácticas educativas con pertinencia cultural y orientada a la mejora de los procesos educativos en las instituciones y otros ámbitos (Reestructuración curricular 2011 de la LEI, UPN, p. 37).

Los artículos muestran, sin duda alguna, riqueza y profundidad en su abordaje, y nos invitan a conocer e interesarnos en las temáticas fundamentales y pertinentes del campo de la Educación Indígena; algunos enmarcados desde y para los espacios institucionales, mientras que otros se ubican en ámbitos externos, aunque con la misma perspectiva educativa. Además, los autores exponen sus conocimientos al mostrar su capacidad de análisis, intervención, investigación y diseño de sus propuestas educativas, desde perspectivas teórico-metodológicas, temáticas y ámbitos de incidencia específicos, pero diversos. En esta parte como en la primera, los trabajos representan los tres campos que conforman el Plan curricular 2011 de la LEI.

Asimismo, habría que recalcar el acompañamiento puntual que tuvieron los estudiantes por parte de sus profesores responsables de los cursos en los que fueron presentados dichos productos, así como de algunos tutores, al corregir estos escritos para su publicación. Por supuesto, todos los docentes involucrados en las revisiones de los artículos respetaron las formas particulares de manifestar las ideas de los autores.

Por último, quisiera recalcar que consideramos una gran oportunidad la difusión de los trabajos académicos que los estudiantes de la LEI elaboraron durante su proceso de formación profesional. La riqueza, originalidad y diversidad de las temáticas que se pueden encontrar en ellos sin duda alguna puede incitar a percibir de forma distinta a los sujetos, las culturas y lenguas que ellos representan y, sobre todo, las formas en que pueden incidir como futuros profesionales de la educación indígena. Esperamos que quien se acerque a estas experiencias pueda ver la complejidad que contienen y

valorar su inserción en proyectos donde la vida cultural y lingüística sigue y seguirá viva.

Septiembre 2018

PRIMERA PARTE

**LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA
COMO ALTERNATIVA Y SU IMPACTO
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL***

*Eliseo Palacios Jiménez, Sixto López Guzmán,
Reynaldo Rivera Guerrero y Nicolás Gómez Girón*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer la importancia de la Licenciatura de Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y su impacto en la formación de los jóvenes que cursan esta carrera en la universidad. Para ello se partió de la interrogante ¿qué significa ser estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional? Posteriormente se presenta un análisis crítico de la misma destacando el compromiso que representa su formación académica para enfrentar los desafíos de los pueblos indígenas. En el trabajo destaca la importancia que tiene para los estudiantes asumir la responsabilidad de formarse y colocarse como sujetos activos en la construcción de nuevos conocimientos. Consideramos importante lograr un alto desempeño académico en la

* Este artículo se elaboró durante el curso optativo Introducción a la investigación de la escuela y a la formación docente, el cual fue impartido por la doctora Cecilia Navia, durante el sexto semestre de la LEI.

carrera y la universidad, con el fin de lograr una formación profesional que nos permita adentrarnos y enfrentarnos a un mundo competitivo.

También se abordan los grandes retos que enfrentan los jóvenes indígenas al llegar a la Ciudad de México, y en particular a la UPN, y se reconoce la importancia de desarrollar prácticas autoformativas, para que los alumnos adquieran conocimientos a partir de su interés y el deseo por superarse en el ámbito profesional. Por último, se presenta una conclusión sobre el análisis de la investigación realizada en esta universidad.

Este trabajo se desarrolló desde el paradigma cualitativo a partir de una entrevista abierta a estudiantes de licenciatura de la UPN, partiendo de la interrogante ¿qué significa ser estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional?, se obtuvieron concepciones diferentes de los alumnos de la LEI y la resignificación de nosotros como estudiantes indígenas en educación superior. Nos preguntamos si para muchos estudiantes estar en la LEI estaba vinculado con el sueño de alcanzar una formación profesional universitaria.

Los casos analizados recuperan experiencias vivenciales que fueron interpretadas de diferentes maneras, de acuerdo con la percepción de los alumnos, partiendo de los conocimientos previos y los conocimientos recibidos durante su transcurso escolar. Tratamos de identificar resultados significativos desde las perspectivas de los estudiantes.

Se realizó una descripción y análisis de las ideas sobresalientes en las entrevistas permitiendo formular la interpretación y la resignificación de cada idea obtenida. Las entrevistas se aplicaron a mediados de marzo de 2018 y se eligió a los estudiantes como sujetos de estudio, a partir de los siguientes criterios: que los alumnos pertenecieran a diferentes licenciaturas, que fueran alumnos activos y no activos de la LEI y que tuvieran disponibilidad de tiempo. No obstante, debido a la familiaridad y confianza con los estudiantes de nuestra licenciatura, únicamente se entrevistó a estudiantes de la LEI.

LA COMPLEJIDAD DECISIVA ANTE EL DESCONOCIMIENTO DE LA LEI

La UPN se ubica en la alcaldía de Tlalpan de la Ciudad de México. Es una de las universidades de mayor prestigio en el ámbito nacional en el campo educativo. Su oferta educativa comprende las licenciaturas en Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Desde su fundación en 1978, en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se creó la LEI. Su principal objetivo fue atender a los profesores que ingresaban al servicio docente con nivel bachillerato. A la fecha cuenta con dos reestructuraciones curriculares: 1990 y 2011. Czarny dice que “La Licenciatura en Educación Indígena nace bajo la premisa de formar docentes para el medio indígena. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública 1978” (2016, p. 142).

La licenciatura tenía como responsabilidad profesionalizar a los docentes en servicio que provenían de diferentes partes de la república mexicana. Sin embargo, a través de los años, y con la entrada en vigor de las nuevas reformas educativas, la última en 2013, muchos profesores bilingües ya no tuvieron la oportunidad de seguir preparándose, pues a partir de 2015 la beca otorgada por las instancias estatales desapareció. Esto ocasionó que muchos de los docentes no tuvieran la oportunidad de profesionalizarse en la LEI. Hoy en día, este programa cuenta con muy pocos alumnos de maestros bilingües en servicio, por su poca difusión en los sectores de población indígena, lo que ha provocado una disminución en el porcentaje de estudiantes indígenas. Ante este nuevo obstáculo, la universidad recibe en su mayoría a jóvenes que han concluido sus estudios de nivel bachillerato.

A pesar de ello, la UPN sigue siendo un espacio para preparar a jóvenes provenientes de diferentes partes del país y garantiza su acceso a una amplia población exigiendo para su ingreso un

promedio mínimo de 7.0, además de ser preferentemente bilingües (lengua indígena/español).

Aunado a lo anterior, hoy en día nos enfrentamos a nuevos desafíos que nos llevan a ver la realidad de otra manera. Cada año disminuye el número de estudiantes provenientes de las comunidades indígenas que desean ingresar a la LEI, por lo que se acepta a jóvenes de la Ciudad de México, aunque algunos de ellos también son de origen indígena. La integración de nuevos jóvenes, con prácticas y visiones distintas, ha generado una ruptura en las relaciones de compañerismo y amistad en la licenciatura. Algunos comportamientos, como actitudes negativas hacia los indígenas, o distintas formas de relacionarse con los demás, no concuerdan con el de los jóvenes de las comunidades, cuyo principio se basa en la solidaridad, cooperación, respeto mutuo, ayuda, entre otros. Sin embargo, Mendoza Zuany apunta que “las tensiones que se generan dentro y fuera de la universidad influyen en la construcción identitaria de los estudiantes indígenas” (2017, p. 2).

Ante esta situación, cada año que pasa se pierde la principal finalidad de nuestra carrera, que es preparar a jóvenes indígenas y no indígenas que se sienten identificados con los valores culturales de las comunidades originarias de México. Con todo, la falta de estudiantes indígenas genera preocupación y conlleva a la universidad a un nuevo reto: promover y difundir mediante los diferentes medios de comunicación a todos los interesados de las comunidades indígenas del país, con la finalidad de lograr una óptima difusión y el reconocimiento de la upn. Para Reyes y López:

Los grupos de jóvenes que viven en zonas rurales tienen dificultades para incorporarse en el sistema educativo a un nivel de educación superior, aun cuando la educación pública y los gobiernos se han propuesto llegar a todos los sectores de población, la tasa de ingreso y permanencia de estudiantes de grupos económica y culturalmente marginados sigue siendo baja, concluir una licenciatura se constituye en un gran reto, una hazaña (2017, p. 19).

Los jóvenes al terminar el bachillerato siempre optan por estudiar carreras como derecho, arquitectura, odontología, medicina, entre otras, pero creemos que, si conocieran lo que la LEI ofrece, podrían incluirla como una opción formativa. Aunque en muchos casos, cuando conocen las opciones de estudio que ofrece la UPN y, en particular, la LEI, hemos observado que no comprenden fácilmente qué significa formarse en esta licenciatura y muchos menos el campo laboral que les ofrece en el futuro. Por esta razón creemos importante que debe ampliarse y mejorar cualitativamente la información respecto a la LEI. Es por esto que muchos de los jóvenes no ven a la LEI como una carrera de relevancia, y optan por otras opciones profesionales. Para muchos padres de familia, la UPN representa la oportunidad para lograr una preparación universitaria. Otros la consideran de mucha ayuda por ser barata y permite ofrecer en esas condiciones estudios superiores a sus hijos. Para varios estudiantes entrevistados, la universidad posee un alto nivel académico y consideran que los formará para su futuro.

Ciudad de México. Significa orgullo de dar un paso más y no quedarme en el camino, conlleva una serie de responsabilidades y hacer conciencia de que ya estamos en otro nivel de conocimientos. Las cosas que hacemos ya son con más conciencia y disciplina. Ser estudiante es querer ayudar a los demás con nuestros conocimientos (GMA, entrevista personal, 2017).

Los jóvenes estudiantes reciben apoyo de familiares, amigos y personas con las que se relacionan, que los orientan y los motivan a integrarse a la comunidad universitaria de la UPN. Una vez que ingresan a la carrera, los jóvenes se identifican con la licenciatura, con los alumnos y con los maestros. Es grato mencionar que, dentro de ésta, los maestros asumen uncompromiso y responsabilidad con sus alumnos, manteniendo siempre una relación profesional, logrando una buena comprensión, respeto y tolerancia hacia los alumnos.

Cabe aclarar que varios jóvenes vienen a la universidad porque en ella encuentran una oportunidad de superación, otros por su

propio interés y algunos por la obligación de cumplir con los padres para terminar una carrera.

Ser estudiante de la UPN conlleva una serie de significaciones ligadas a mi formación profesional y personal. En primera, la Licenciatura en Educación Indígena me ha dado distintos elementos académicos, históricos, jurídicos y de reflexión acerca de los componentes lingüísticos y culturales que por una parte han sido ocultos dentro de la educación de nosotros y algunos más que han incidido en nuestra formación (LVPE, entrevista personal, 2018).

También encontramos ideas de rechazo y poco conocimiento de la carrera, lo que hace que algunos estudiantes tengan dudas respecto a las posibilidades que la licenciatura les otorga. Por ejemplo, algunos entrevistados cuestionaron la denominación de Educación Indígena. Por lo tanto, es importante que los maestros y la coordinación, en conjunto con los alumnos de la licenciatura, lleven a cabo un plan que permita fomentar la promoción, el reconocimiento y el valor curricular que representa la LEI y la universidad ante los nuevos retos de la educación indígena en México.

RETOS Y OBSTÁCULOS QUE TIENDEN A ENFRENTAR ALUMNOS DE LA LEI

Ser parte de una comunidad indígena de cualquier lugar de la República mexicana, representa casi siempre el desconocimiento de las grandes ciudades de nuestro territorio. Ante esto, los jóvenes que estudian el bachillerato en diferentes escuelas del nivel medio superior del país, principalmente de los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero, al culminar sus estudios tienen un reto importante para su vida, ya que necesitan determinar el camino a seguir. Ante esto, muchos estudiantes temen enfrentar un mundo nuevo y desconocido y prefieren quedarse en sus comunidades. Otros

emigran a Estados Unidos y sólo unos cuantos deciden enfrentar nuevos retos, tales como ir a la universidad para lograr una preparación profesional.

Como ya se mencionó, la UPN Ajusco, con la Licenciatura en Educación Indígena, representa para muchos jóvenes una oportunidad para sumergirse en el mundo de la formación profesional, que les permita mejorar las condiciones de vida ante el mundo actual. No obstante, para llegar a ser parte de la universidad, se les presenta como un obstáculo la distancia geográfica respecto a las comunidades indígenas de origen. Al acceder a la universidad los estudiantes se enfrentan con diferentes obstáculos que no les permiten vivir de manera tranquila y con pleno interés en su desarrollo académico en la institución, como podemos distinguir en la siguiente respuesta:

Al llegar a la ciudad no conocía nada, me trajo un compañero, y poco a poco fui conociendo la ciudad y la escuela. La verdad, el primer día se me hizo muy complicado llegar a la universidad. Después vi que no me alcanzaba el dinero y me metí a trabajar, ahora veo que es muy pesado, llego de la escuela y ya no tengo ganas de hacer tareas (JVY, entrevista personal, 2018).

Los alumnos provenientes de diferentes partes del país llegan a la Ciudad de México con un alto grado de desconocimiento del espacio territorial, social y cultural de la misma, lo que les dificulta no sólo el acceso a la universidad y a otros centros educativos, sino también el desarrollo de sus actividades académicas. En principio se enfrentan a la búsqueda de un lugar para vivir, tener las condiciones económicas para mantenerse, conseguir un trabajo, abrirse al mundo exterior, relacionarse con personas desconocidas, asumir responsabilidades que tal vez no se tenían en casa, crear un desarrollo autónomo, vivir con armonía respetando a los que los rodean, entre otros.

En la universidad existen muchos jóvenes sin apoyo económico suficiente por parte de sus padres, por lo que para seguir estudiando

se ven en la necesidad de trabajar y ser autónomos económicamente. Por ello, muchas veces se ven obligados a desatender las tareas y los trabajos escolares, y al culminar los ciclos académicos no alcanzan los resultados esperados.

Por lo tanto, estudiar en la UPN representa un gran compromiso y responsabilidad para cumplir las metas propuestas tanto por parte del alumno que estudia, los padres, que apoyan con la economía de sus hijos para el logro de una preparación profesional, como por parte de los maestros y la institución educativa.

Es importante que seamos responsables con el estudio, con nuestro trabajo y no esperar a que el maestro nos esté exigiendo, al contrario, debemos ser conscientes sobre nuestra preparación y asumir nuestra responsabilidad (GMA, entrevista personal, 2017).

Como podemos observar en el testimonio anterior, aunque de manera diferenciada, varios alumnos reconocen la importancia de ser ellos mismos actores importantes de su formación, aun cuando enfrenten amplios obstáculos y dificultades.

POCA EXIGENCIA DE LOS MAESTROS ANTE EL DESINTERÉS DE LA AUTOFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEI

Hoy en día nos enfrentamos a nuevas formas de aprender y de construir conocimientos; se requiere una formación más crítica y constructiva que permita adquirir el conocimiento desde una perspectiva individual y colectiva. En algunos casos se puede apreciar que existe poco interés por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La libertad de la construcción de conocimiento está basada en la tolerancia, la autoformación, la autocrítica, y esto se da en la medida en que cada alumno aprende desde su propio interés y para el

desarrollo de sus conocimientos. Así lo señala uno de los estudiantes entrevistados:

Asimismo, considero que es importante que los maestros nos exijan para poder cumplir con nuestras obligaciones, ya que nosotros estamos acostumbrados a que alguien nos exija. Pero es importante también ser consciente que a este nivel debemos ser capaces de construir nuestro propio conocimiento desde el interés que cada uno de nosotros tenemos (GMA, entrevista personal, 2017).

Pero, cuando se da amplia libertad a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, cuando no han desarrollado capacidades de autodidactas y autoformativas, esto puede generar cierto desinterés por parte de los estudiantes. Ocurre por ejemplo que los estudiantes, ante la falta de lectura de los textos sugeridos por los profesores, convierten las clases en momentos de aburrimiento y no de análisis ni de reflexión. Esto nos lleva a ver la otra parte de la realidad que cuando no hay presión de los maestros hacia los alumnos, éstos no se ven obligados a leer ni a asumir la responsabilidad de la autoformación. Por ello es importante mayor exigencia de los maestros para lograr una mejor interpretación y comprensión de los contenidos a trabajar.

Es primordial recalcar que algunos maestros dejan que el alumno aprenda a su modo (de acuerdo con sus posibilidades, a su ritmo y a sus propias formas de organización dentro del trabajo individual o colectivo), lo que ha generado que los alumnos en ocasiones abusen de las libertades que los profesores conceden para su autoformación. En la actualidad es importante reconocer que los maestros son la guía y el acompañante que apoya y asesora para alcanzar una reflexión crítica y constructiva del conocimiento, para lograr la formación del estudiante desde el interés propio y desde sus propias formas de aprender para la vida.

Es de suma importancia analizar la situación actual de la LEI y buscar los mecanismos que permitan que los jóvenes provenientes

de diferentes pueblos indígenas puedan lograr una formación más competitiva para poner en alto la imagen de nuestra Universidad Pedagógica Nacional. Así como el reconocimiento y el esfuerzo de los maestros que laboran en esta institución. Es importante que los maestros reconozcan y amplíen su mirada sobre los estudiantes indígenas, reconociendo su capacidad de enfrentar los nuevos retos que la licenciatura pide y exige.

CONCLUSIÓN

La LEI es una carrera exclusiva que pertenece a una de las ofertas de formación profesional de la UPN; es un programa complejo debido a que sus estudiantes tienen una gran diversidad social, cultural y lingüística. Cabe destacar que el impacto que genera estudiar o pertenecer a la LEI, a partir de la afirmación de los estudiantes que pertenecen a este mundo diverso, es muy significativo. Por lo tanto, es esencial reconocer la transformación de los jóvenes durante la carrera. Si en un principio carecían de conocimiento sobre la licenciatura, al final vemos su transformación ante la preocupación por lograr una educación que permita a las comunidades indígenas alcanzar un desarrollo competitivo en los diferentes espacios educativos a escala nacional e internacional. Pero también, es necesario que los jóvenes de las comunidades indígenas sean competitivos ante los nuevos retos que enfrentan cada día. Es de suma relevancia que los jóvenes indígenas transformen su visión con miras a aportar conocimientos que permitan el desarrollo de sus comunidades, con el uso pleno de sus valores culturales que se practican en cada comunidad y población a la que pertenecen.

En consecuencia, los jóvenes de la LEI representan para las comunidades un apoyo importante para lograr el desarrollo y la oportunidad de un cambio en la educación y formación de las comunidades, las que han estado olvidadas por siglos sin oportunidades para que sus jóvenes puedan continuar sus estudios profesionales e incidir

en su desarrollo. Aunado a todo lo anterior, la LEI seguirá siendo un espacio significativo para la formación profesional de indígenas que permita ofrecer propuestas educativas innovadoras para las comunidades, permitiéndoles una mejor vida a las poblaciones indígenas de nuestro país, en el contexto de desarrollo y transformación nacional.

REFERENCIAS

- Czarny, G. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (1), 137-151.
- Mendoza Zuany, R.G. (2018, octubre-diciembre). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 20 (4). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1169/1708>
- Reyes Pérez, O. de J. y López Santiago, N. (2017). El acceso a la educación superior: el caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista electrónica Educare*, 21 (2), 372-396. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.18>

**FOMENTO A LA LECTOESCRITURA DE LA LENGUA
MAZATECA PARA LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE PROF. CARLOS A. CARRILLO***

Hugo González Martínez

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento una propuesta para fomentar el uso de la lectoescritura en mazateco. A través de tres estrategias invito al docente a organizar actividades que lleven a los niños a trabajar con la lengua indígena, lo que a la larga seguramente influirá para impulsar una verdadera educación bilingüe.

Actualmente los lineamientos generales para la educación intercultural de los niños indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establecen el uso de la lengua materna de los niños indígenas como la lengua de instrucción y como objeto de estudio, según el Convenio 169 de la Organización Internacional para el Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 (OIT), que expresa en su Artículo 28: “Deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua

* Este trabajo fue realizado durante el quinto semestre en el curso Didáctica en contextos de diversidad sociocultural de la LEI, que impartió la doctora Jessica Rayas Prince.

indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”.

Mientras tanto en México, en marzo de 2003, se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDL-PI) y la reforma a la fracción cuarta del Artículo 7º. de la Ley General de Educación (LGE). Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Respecto a la educación bilingüe, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas expresa en el Artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Inali, 2003, p. 2).

También con el propósito de proteger los derechos de los niños, la federación emitió la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la que específicamente en su Artículo 37 señala que se reconocen los derechos a un mejor crecimiento y desarrollo humano, a una vida digna y a una cultura propia: “Niñas y niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social” (*Diario Oficial de la Federación*, 2010).

CONTEXTO

La Escuela Primaria Bilingüe Prof. Carlos A. Carrillo se ubica en la comunidad de Santa Elena, municipio de Santa María Chilchotla,

Oaxaca. Cuenta con 45 niños distribuidos en los seis niveles de educación primaria, que van de primero a sexto grado. Los docentes que laboran en dicha institución son bilingües. Todos los niños son hablantes de la lengua mazateca, su lengua materna. Uno de los problemas en esta escuela es que no se toma en cuenta la asignatura de Lengua indígena, y por lo tanto en las aulas no se lleva a cabo la lectoescritura en lengua mazateca. Los señalamientos siguientes surgen de las pláticas y una entrevista que llevé a cabo con algunos docentes de esta escuela, lo que fundamenta lo afirmado líneas arriba. Por razones como:

- No les alcanza el tiempo para cubrir los contenidos de esta materia a causa de que le dan más importancia a las otras materias, y por ende les dedican más tiempo.
- Los niños no le toman mucha importancia a esta asignatura.
- Los docentes no se interesan en implementar y realizar actividades en esta asignatura.
- Los padres de familia piden que no se enseñe la lengua mazateca en el aula porque piensan que no tiene valor como el español.

A pesar de los argumentos de los docentes entrevistados, habría que insistir en que es de suma importancia implementar la materia de lengua indígena en las aulas para el fortalecimiento y desarrollo tanto de la escritura y la oralidad en la lengua mazateca. Ya que ésta es una herramienta esencial para el aprendizaje de los niños porque por medio de ella se adquieren los conocimientos cotidianos; interactúan tanto con los compañeros de la escuela, como con los maestros, con integrantes de la comunidad y, por supuesto, con sus padres. Y desde luego también desarrollan sus habilidades y destrezas mediante esta lengua al momento de aprender. Cummins, retomando a Tucker (1977), apunta: “Cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres incitan activamente a aprender la lectoescritura y cuando se sabe que el niño tendrá éxito,

parecería más apropiado empezar la escolaridad en su primera lengua” (1983, p. 39).

Es momento de diversificar el currículo según Lamas, “completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo” y el de rediseño, que “afecta a todos y cada uno de los elementos de la propuesta curricular oficial” (1999, p. 36), como es el caso de los contenidos a desarrollar en la lengua mazateca o las estrategias a utilizar como el fomento a la lectoescritura en dicha lengua en la escuela donde se lleva a cabo esta propuesta.

UNA PROPUESTA DE FOMENTO A LA LECTOESCRITURA EN LENGUA MAZATECA PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA

Propósitos:

- Fomentar la lectoescritura en la lengua mazateca.
- Desarrollar en el niño el hábito de la lectura y la escritura en la lengua mazateca.
- Incitar en los niños la capacidad de leer y escribir en la lengua mazateca.
- Que los niños puedan leer y escribir en la lengua mazateca.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Interrogación de cuentos, leyendas y fábulas

La estrategia de interrogar a los textos se usa con el fin de desarrollar en los niños la capacidad de predecir el contenido del escrito que se leerá, donde ellos podrán dar sus ideas e hipótesis sobre el contenido de éste a partir de los indicios (conocimientos previos) que tienen: ilustración, tipo de texto, en su caso los cuentos, leyendas y fábulas de la comunidad, letras y palabras conocidas, entre otras cuestiones.

La función del docente en esta estrategia es enseñar a los niños a diferenciar los tipos de textos que existen, como pueden ser: cuentos, leyendas, fábulas o cualquier otro de texto sencillo.

Objetivos:

- Estimular a los niños en la interrogación de textos.
- Activar sus conocimientos previos.
- Motivar a los niños a leer.
- Promover la comprensión lectora.
- Impulsar la reflexión sobre el texto.
- Identificar los tipos de textos: cuentos, leyendas y fábulas.
- Conocer las características de los textos leídos.

Actividades de inicio:

- El docente explica que van a leer textos, y los niños deberán ir formulando predicciones: de qué se trata, y qué es lo que va a ir sucediendo a medida que vayan leyendo.
- El docente muestra el texto a los niños y les pregunta: ¿Qué tipo de texto es? ¿De qué creen ustedes que tratará?
- El docente lee en voz alta a los niños.
- El docente explica qué es un cuento.

Actividades de desarrollo:

- El docente lee el título y posteriormente lee el cuento completo.
- Durante el transcurso de la lectura, el docente va preguntando a los niños sobre los sucesos y acontecimientos en el cuento.
- El docente solicita a los niños que se vayan guiando por las imágenes del escrito.
- Una vez que hayan terminado de leer, el docente invita a los niños a un diálogo para que digan de qué trató el cuento.

Actividades de cierre:

- El docente pregunta a los niños: ¿De qué trató el cuento? ¿Qué les gustó y qué no les gustó del cuento? ¿Por qué? ¿Cuáles son los momentos más emocionantes y cuáles son los momentos más tristes del cuento? ¿Qué enseñanzas les deja?

Actividad 2. Recopilación de cuentos

Los cuentos de la comunidad son hechos reales o ficticios, transmitidos con un asomo de terror o de alegría y que se ha ido construyendo gracias a la tradición oral y con el paso del tiempo pasan a ser parte de la comunidad, y donde se moldean sus historias, vivencias y tradiciones.

Tareas a desarrollar:

- Se pide a los niños que investiguen con sus papás, abuelos o integrantes de la comunidad algún cuento, fábula o leyenda.
- Que los niños escriban lo que van escuchando del narrador (abuelos, papás o integrantes de la comunidad). Todo esto lo llevarán a cabo con ayuda del docente.

Actividad 3. Registro de cuentos

Las narraciones, cuentos y fábulas que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conductas, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. Estas enseñanzas regulan la conducta de las personas en familia. Por eso es muy importante que los niños escuchen y registren estas historias que forman parte de la cultura.

Tareas a desarrollar:

- Se pide a los niños que transcriban en sus cuadernos o en hojas blancas los cuentos que han recopilado de sus papás, abuelos e integrantes de la comunidad.

Una vez que hayan terminado de transcribir los cuentos solicitar a los niños que:

- Compartan con el grupo sus cuentos, leyendas o fábulas que recopilaron, tanto en español como en lengua mazateca.

Evaluación

Aspectos para evaluar	Logrado	En proceso	No logrado
Los niños se interesaron en interrogar los diferentes tipos de textos: cuentos, leyendas y fábulas.			
Estimularon su atención al estar escuchando el cuento.			
Se desarrolló el hábito de lectura en los niños.			
Traducción de los cuentos del español a la lengua mazateca.			
Aprendieron a leer y escribir en la lengua mazateca.			
Leyeron cuentos de la propia comunidad.			
Se sintieron motivados al momento de estar leyendo los cuentos.			
Estimularon su atención al estar escuchando el cuento.			
Enriquecieron su imaginación.			
Despertaron su entusiasmo por los cuentos y por la escritura de los cuentos en lengua mazateca.			

El docente podrá enriquecer o transformar estas ideas a partir de su experiencia con los niños. Una sugerencia podría ser invitar a alguna persona de la comunidad a narrar o contar algún cuento o cualquier otra historia que motive también a escuchar y practicar la oralidad en mazateco. Los temas pueden ser muy ricos y amplios, tal y como lo son la cultura y lengua mazatecas.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

La finalidad de esta propuesta es el fomento a la lectoescritura en la lengua mazateca a través de cuentos, leyendas y fábulas de la propia comunidad, y así poder desarrollar en los estudiantes el gusto por la escritura y lectura en dicha lengua. Me parece importante que los docentes, padres de familia y los propios niños tomen en cuenta la asignatura de Lengua indígena que es de suma importancia, porque además de incentivar su uso comunicativo, también se pueden alcanzar mejores resultados académicos cuando se emplea durante el desarrollo de las clases. Y qué mejor que desde el propio mazateco para empezar a leer y a escribir textos literarios para fortalecerlo. Aunado a lo anterior, esta propuesta puede ser adaptada de acuerdo con el grado escolar y el contexto de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Caribe, O. O. (2014). Convenio *núm. 169 de la OIT* sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61. Recuperado de coordinadorandl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf
- DGEI (2008). *Parámetros curriculares para la educación indígena*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Diario Oficial de la Federación* (2010). Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5155834&fecha=19/08/2010&cod_diario=231701
- Lamas, P. (1999). *Tratamiento curricular*. Diploma en Estudios en Educación Intercultural. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Inali.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE MATERIALES DIDÁCTICOS*

Florydali Gregorio y Daniel Pérez

INTRODUCCIÓN

Se dice que quien no conoce su historia está condenado a repetirla. Por ello, la materia de Historia es muy importante, ya que recupera la memoria histórica y construye la identidad nacional en los alumnos, además de que posee grandes conocimientos, refleja el pasado y permite comprender el presente. De acuerdo con nuestra experiencia es una asignatura que ha generado poco interés por quienes la enseñan y aprenden debido a la forma en que se enseña en las escuelas.

Por esta razón, nos interesa hablar de la historia en el mismo nivel en que se habla del español y de las matemáticas en el ámbito escolar. Ante esos motivos decidimos retomarla y ver si es posible abordarla de una forma diferente, didáctica y divertida, y atraer la atención y el interés de los estudiantes sin generar aversión o aburrimiento. Para la enseñanza de la historia se parte del uso del

* Este trabajo fue elaborado en el curso Elaboración de material didáctico, en el sexto semestre de la LEI, Plan 2011, que impartió la maestra Marisela Castañón.

material didáctico en el aula y de este modo facilitar el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, y que el conocimiento de la historia sea de interés para los alumnos y los motive a conocer más acerca de los acontecimientos que seguramente provocaron los cambios que actualmente estamos viviendo.

A continuación, les presentamos el siguiente texto, esperando cumpla las expectativas.

REFERENTES TEÓRICOS

Para los pueblos indígenas la historia es de gran importancia, en ella se centran todos los conocimientos y saberes que hoy nos identifican y que tenemos presente y conducen al futuro. Enseñar la historia nos lleva a explorar nuestro pasado, observarlo y resignarlo para mantener nuestras culturas y raíces. La historia engloba el todo, la relación con la madre tierra, nuestras prácticas socioculturales que realizaban los antepasados y que ahora las continuamos con algunas modificaciones positivas o negativas.

Para asumir una concepción más amplia de la enseñanza de la historia, partimos de los postulados de algunos autores que consideramos importantes, como Santacana y Prats (2011), Carretero (2011), Lima (2011) y Acevedo (2011), entre otros.

¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Para Santacana y Prats (2011), la historia es una materia de construcción de conocimientos, que hace críticas y análisis del porqué y del cómo sucedieron las cosas, posee un inicio, desarrollo y final, pero debemos hacer debates conforme a lo que nosotros consideramos que nos corresponde o que estamos inconformes con tal hecho, y no sólo aceptar tal evento e incluso llegar a comparar con la propia realidad.

Los hombres estamos hechos de historia, en ella tenemos un pasado que nos hace ver de dónde somos. Quizá para muchos, al recordar la materia de Historia en la escuela, les viene a la mente lo aburrido y tedioso, el aprendizaje memorístico de fechas, lugares y nombres de personajes históricos.

La memoria no se parece a la historia, en la primera recordamos sólo lo que consideramos importante y la segunda engloba todo el hecho. La historia no se basa en fechas y en datos, sino en procesos y hechos desde el inicio hasta el final.

COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Según Carretero (2011) la historia nos ayuda a conocer nuevos conceptos, nos aumenta y nos enriquece la perspectiva de ver la vida y lo importante de la forma de comprenderla, nos lleva al conocimiento y reflexión sobre la realidad. No se trata de comprender o determinar tales conceptos, sino la forma en cómo los comprendemos.

La didáctica de la historia en la actualidad demuestra que el pasado nos enseña cómo vivía el hombre, cómo era su vida cotidiana, qué comían, qué vestían, cómo se comunicaban, qué diferencias había entre unos y otros. La historia nos muestra lo interesante que puede ser la vida pasada de una comunidad, de un país y del mundo. Entre sus propósitos al igual que en los de las otras materias es la resolución de las dudas, con el objetivo de enseñar a pensar, a construir y resolver problemas. Para poder lograrlo se debe tener una estructura bien establecida de lo que se pretende abordar, igualmente definir bien los problemas, sin generar confusión. El problema bien definido es aquel que presenta claridad, con puntos específicos a los que se quiere llegar.

A través del estudio de la historia se construyen nuevos problemas, para tener mayor claridad de los hechos. Algo muy importante es que el problema no debe ser sencillo, más bien debe generar un análisis, y para ello debemos tener sustentos claros del porqué.

Las evidencias del pasado son un punto clave para la construcción de una explicación clara, para obtenerla se tiene que indagar. La interpretación y las actitudes juegan un papel importante para el razonamiento histórico. No es una tarea fácil, sino que los detalles se deben ver minuciosamente, tomando las características del lugar, de los sujetos, prácticamente todo el contexto social y cultural. Corroborar nuestra información nos lleva a sustentarla y asumir que se tienen distintas perspectivas de un mismo tema.

La enseñanza de la historia trabaja con las imágenes como un punto clave, para llegar a una postura crítica, pero además sirven como testimonio, estas imágenes permiten contextualizar esa época, el tiempo, la ubicación que explican de alguna forma el hecho histórico. El uso de imágenes para la enseñanza de un hecho histórico facilita enormemente la adquisición del conocimiento de forma no necesariamente gráfica, sino conceptual (Dussel y Gutiérrez, 2006). La imagen no indica el todo, sino una percepción de las cosas. Interpretar las imágenes permite tener un punto de vista realista de las personas que hacen el análisis. Muchos de los casos se relacionan con eventos presentes o con vivencias personales. El docente debe dejar que los niños interpreten a su manera la imagen que observa, ya que cada alumno posee una perspectiva diferente y no se puede llegar a decir lo que se debe ver. Las fotografías como material didáctico permiten construir historias de la familia, escuela, comunidad y de las culturas, para crear identidad en los niños.

El objetivo es comprender y analizar la información del pasado, crear un mejor aprendizaje en relación con la historia. Saber el pasado de nuestro país nos hace reconocernos de dónde somos y crear una identidad. Saber de nuestra propia historia nos hace analizar los aspectos de la realidad, de las sociedades democráticas; crear dudas, dilemas, hipótesis nos permite relacionarlos con los hechos actuales.

CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

A lo largo del tiempo, la historia se ha enseñado de forma teórica con extensas lecturas, haciendo el estudio tedioso y aburrido para los alumnos, pues no les llama la atención. Algunos docentes han tratado de enseñar la historia con diferentes técnicas para atraer la atención de los estudiantes, pero no ha sido suficiente, puesto que los resultados no han cambiado mucho. En los programas de estudio para la educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP) marca muy claramente los contenidos que los niños deben aprender sobre la historia, dando paso a los llamados aprendizajes clave que brindan nuevas herramientas a los niños y jóvenes.

La historia tiene como hechos relevantes los acontecimientos que pasan, sea cual sea su índole, como se menciona en el documento Teoría y práctica curricular en la educación básica: “Los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, entre otros, podían ser considerados hechos históricos porque tienen importancia para la vida del hombre. Los exponentes del historicismo defienden que la historia es una construcción mental creada por el hombre” (SEP, 2011, p. 105).

Los docentes al impartir la clase de historia deben hacerse la pregunta ¿por qué es importante la historia? Los acontecimientos de la vida cotidiana nos van marcando de una o de otra forma, y dejan una huella en nuestras vidas, más en unos que en otros, pero siempre hay algo que es importante aprender. A muchos niños y adultos no les gusta la historia, tal vez porque la forma en la que se las enseñaron no fue la más idónea y pertinente.

Los maestros deben construir estrategias idóneas y materiales didácticos para lograr que la historia sea interesante para los niños, que les permita reflexionar acerca de cómo es que hemos llegado hasta el punto en que nos encontramos. En todos los países del mundo la historia se considera un eje fundamental para la identidad de cada sociedad. En este sentido, durante el desarrollo de la

educación escolarizada, sería importante que los docentes fomentaran en los niños la importancia de conocer nuestra historia para poder entender nuestro presente y resolver los problemas que se nos están presentando; al conocer los antecedentes podemos dar algunas soluciones que nos pueden funcionar. En la educación primaria, muchas veces a los niños se les enseña sólo con un libro de texto, el cual no es suficiente para motivarlos a aprender la historia, y con lectura tras lectura, método que para muchos resulta aburrido; así como hacer resúmenes, lo que no les permite comprender los contenidos y hacer su análisis. Con el tiempo esto ha ido cambiando, y se han buscado nuevas formas de enseñar la historia, aunque en algunas escuelas su enseñanza sigue siendo tradicional, repetitiva y memorística, sin que exista una reflexión de los contenidos históricos por parte de los docentes.

En la actualidad, aunque los métodos de enseñanza sean diferentes los resultados no han cambiado por varias situaciones, entre otras: escasos materiales didácticos, o pésima aplicación de ellos en el aula por falta de la planeación de estrategias didácticas adecuadas a cada situación de aprendizaje. Es necesario el diseño de materiales didácticos significativos para los alumnos, y se quite ese paradigma de que la historia es aburrida; motivar al alumno de que la historia se puede aprender y ser muy divertida e interesante, y de este modo dejar atrás la idea de la historia tradicionalista como muchos la nombran.

Otra situación en la enseñanza de la historia es el tiempo en horas que se le dedica a su estudio. En sus programas, la SEP le asigna un tiempo reducido en comparación con otras materias, como son las matemáticas o el español, a las cuales se les dedican más horas de clase. En el mapa curricular la historia como tal ha pasado por diversas transformaciones de nombre y de contenidos. En los aprendizajes clave del nuevo modelo educativo, el alumno debe poner en práctica lo aprendido, de ahí la importancia de que los temas consideren una relación con su comunidad para que el alumno obtenga un aprendizaje significativo.

Además, el docente también juega un papel fundamental, ya que es el encargado de acompañar el aprendizaje y debe tener las herramientas necesarias para transmitir de manera más adecuada los contenidos que se deben aplicar a su vida diaria. “Asimismo, la pertinencia de un contenido no puede dissociarse de cómo se enseña este. Su valor se expresa realmente cuando se utiliza en el aula, de ahí que un contenido sea tan solo aprendizaje en potencia” (SEP, 2017, p. 110).

Aunque los tiempos para cada una de las materias están establecidos de antemano, el docente tiene la posibilidad de aplicarlos en el aula según su criterio para darle un poco más de espacio a la enseñanza y aprendizaje de la historia, y así poder abordar los contenidos necesarios del programa curricular, y buscar las estrategias y materiales didácticos que el alumno necesite para aprender y tomar el gusto por la historia.

Es preciso tener en cuenta los recursos didácticos como un medio divertido para enseñar la historia, cabe mencionar que esos recursos pueden ser de distinta índole. Asimismo, los materiales tendrán un propósito específico de acuerdo con el contenido del aprendizaje.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Consideramos que en la enseñanza de la historia los materiales didácticos son excelentes recursos, ayudas o auxiliares para poder trabajar con los niños de una forma diferente, que motiven su interés, y lo más importante es que propicien una buena enseñanza y aprendizaje. Pero todo ello depende de la iniciativa del docente y de cómo los lleve a la práctica, ya que el material por sí solo no puede generar logros.

Ossanna, Bargellini y Laurino (1994) apuntan que el material didáctico es un vehículo para la dinamización de la enseñanza, ya que juega un papel de incentivador al fortalecer el aprendizaje no

sólo en una asignatura, sino en varias. Es una forma más fácil de generar enseñanza, pues profundiza la comunicación, sustituye la memorización por análisis, deja que el alumno explore a su manera y cree sus propias hipótesis.

Por todo lo anterior, en este trabajo proponemos desarrollar los contenidos de aprendizaje a través del diseño y construcción de materiales didácticos, para fortalecer el conocimiento de la historia. De lo que estamos seguros es que se obtendrán resultados al interesar a los alumnos por aprenderla. Los contenidos serán fáciles de enseñar y más divertidos y ellos querrán aprender. El maestro podrá diseñar diferentes materiales didácticos como mapas, rompecabezas, cuentos, guiones para representación, maquetas, juegos de mesas, tarjetas de identificación, textos narrativos de historias de personajes históricos, entre muchos otros. Los materiales serán acordes a los contenidos escolares, al contexto y realidad de los alumnos. La construcción y creación no deberán ser de alto costo, ya que podrían realizarse con materiales reciclados, o con algún material que se pueda encontrar en la comunidad, así que el docente puede elegir cómo retomar los contenidos y su relación con la comunidad para generar un aprendizaje significativo. También cabe mencionar que un resultado importante será la construcción de una conciencia histórica acerca de cómo se han ido dando los acontecimientos que marcaron este país, generando en ellos una identidad y conciencia histórico social, que los hará reflexionar sobre dichos acontecimientos y al final le servirá al docente para vincular otros contenidos.

CONCLUSIONES

Como discusión final se podría comentar que la elaboración de materiales didácticos tiene un objetivo en común: facilitar el aprendizaje de contenidos, pero no sólo eso, sino la relación con la historia cercana y lejana a su comunidad. El material didáctico debe ser

significativo. La enseñanza de la historia en México tiene un antecedente complicado, ya que no es una materia que guste mucho por la forma en que se enseña.

Para la SEP, los maestros juegan un papel fundamental a la hora de enseñar la historia: son los encargados de transmitir los contenidos de una manera divertida y lúdica, aunque esto en la realidad no se cumple del todo debido a que los profesores muchas de las veces no tienen la preparación para poder transmitir los contenidos de una manera adecuada e interesante para los alumnos.

El docente debe conocer el plan y programas de estudio de la asignatura para tener un buen manejo de los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados, a fin de que seleccione y dosifique los temas y actividades, de acuerdo con los tiempos destinados en el calendario escolar y con la organización interna de la escuela (SEP, 2009, p. 306).

Con el nuevo modelo educativo los maestros tendrán más armas para enseñar los contenidos de historia de una manera interesante, y con la libertad de poder desarrollar diversas actividades que se relacionen con la comunidad. Los alumnos también pueden participar a la hora de escoger materiales didácticos y en conjunto con el profesor diseñar materiales que favorezcan los aprendizajes de la historia.

Como una pequeña reflexión podremos mencionar que los materiales didácticos juegan un papel preponderante a la hora de enseñar cualquier materia, sobre todo en el caso específico de la historia, ya que es una materia que por su extenso contenido teórico se presta a que los alumnos no tengan un interés real por aprenderla.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. del C. (2011). El docente y la enseñanza de la Historia. En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 155-178). México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.

- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp 69-104). México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lima, L. (2011). Articulación curricular en la educación básica. En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 179-190). México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- Ossanna, E., Bargellini, E. y Laurino, E. (1994). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Madrid, España: Graó.
- SEP (2009). *Plan de Estudios Educación Básica 32 puntos: 4* “Articulación curricular de la educación básica”. México: SEP.
- SEP (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN SAN FELIPE DE LA ROSA, COMUNIDAD AUTÓNOMA MAZAHUA DEL ESTADO DE MÉXICO

Ingrid Belén Román Rosas

Soy estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En mi trayectoria he tenido la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes actividades, entre ellas



Mural organizado a partir de dibujos de los niños. Fotografía tomada por Ingrid B. Román.

relataré mi participación en una comunidad mazahua del Estado de México.

Por medio de las redes sociales se convocó a participar en la conmemoración del primer año de la lucha por la libre determinación de San Felipe de la Rosa, comunidad perteneciente al municipio de Villa Victoria, en los límites del Estado de México.

En respuesta a la convocatoria, tres compañeros y yo, Ingrid Belén Román, todos estudiantes de la LEI: Itai Cruz Lucas, Cinthya Díaz Méndez, Antonio Flores Carrillo, decidimos participar con una charla-ponencia acerca de la “3ra. Declaración de Barbados” para retomar la construcción de la libre determinación,¹ además de un taller de revitalización de la lengua mazahua para niños.

San Felipe de la Rosa es una población que busca su libre determinación, debido a que la cabecera municipal Villa Victoria concentraba toda clase de apoyos y recursos federales y pocas veces o nunca les llegaban a los pobladores de San Felipe de la Rosa. Por esta razón se convocó a las 53 comunidades indígenas que la conforman para exigir se repartieran los apoyos que les pertenecían legalmente.

San Felipe de la Rosa² es una comunidad de 803 habitantes, de los cuales 421 son mujeres, el resto son hombres; la mayoría son hablantes bilingües mazahua-español. Las condiciones en las cuales viven sus habitantes son precarias, pues de sus 150 hogares, 35 aún cuentan con piso de tierra y 135 tienen electricidad, y en cuanto a la adquisición de aparatos electrodomésticos sólo 4 cuentan con lavadora y 87 con televisión. Es curioso que, pese a que la comunidad no cuenta con computadoras, la convocatoria para el evento la haya lanzado por internet; pues bien, el jefe del Consejo de Ancianos, quien trabaja en el centro de Toluca y con ayuda de otras personas,

¹ En esta comunidad la libre determinación es entendida como la toma de decisiones sobre el reparto de presupuesto y apoyos destinados a San Felipe de la Rosa.

² Según datos obtenidos del portal <http://www.nuestro-mexico.com//Mexico/Villa-Victoria/San-Felipe-de-la-Rosa-Hacienda-Nueva>

abrió un perfil en una plataforma y desde ahí hizo la convocatoria, a la que nosotros respondimos con mucha emoción de apoyar.

La cita era el 21 de agosto de 2016, a las 10 de la mañana. Y para evitar contratiempos llegamos a la comunidad un día antes, pues mis compañeros y yo vivimos en distintos lugares de la Ciudad de México y del Estado de México. Una compañera mazahua que también formaba parte del grupo llegaría hasta el día siguiente. En la terminal de Toluca nos esperó nuestro anfitrión, el señor Arturo, habitante de la comunidad, quien además de darnos un recibimiento muy grato, nos brindó su casa para quedarnos. Durante el trayecto de Toluca a San Felipe de la Rosa, el señor Arturo nos habló acerca de las problemáticas que presentaban en ese momento, además de preguntarnos sobre nuestra formación académica. El viaje fue tranquilo; hicimos algunas paradas para comprar elotes y pan al pie de la carretera y llevar algo a la casa que nos hospedaría.

La cena en casa de nuestros anfitriones (señora Andrea y señor Arturo) fue larga, pues nos quedamos platicando mucho rato sobre la vida en la comunidad, donde la mayoría de los hombres migran a la ciudad para buscar trabajo, mientras que las mujeres se quedan al cuidado de los hijos y a seguir con la labor en el campo, que normalmente corresponde a los hombres, pero al estar ellos fuera



Reconociéndose como indígenas mazahuas. Fotografía de Ingrid B. Román.



Las actividades artísticas no pueden faltar. Fotografía de Ingrid B. Román.

las mujeres tienen que hacerlo, sin duda una dura tarea para estas mujeres, que sacan adelante el trabajo con mucho esfuerzo.

Respecto al tema de la lengua, la señora Andrea nos comentó que su situación fue muy difícil, pues cuando era pequeña su familia era monolingüe en mazahua. Nos contó que para comprar artículos de primera necesidad en las tiendas era necesario hablar español, a los indígenas mazahuas los ignoraban, y contó que en una ocasión uno de sus familiares tardó mucho tiempo en la tienda hasta que el dueño quiso atenderlo. Ella aprendió el español porque viajó a la ciudad para trabajar como empleada doméstica, pero regresó a su comunidad cuando se casó y desde entonces ahí ha vivido.

Esa noche, antes de irnos a dormir, volvimos a revisar nuestra planeación para llevar a cabo el taller, acordamos incluir actividades para reforzar la identidad de esta comunidad a la par de la lengua.

Nuestras actividades comenzaron el domingo, subimos caminando hasta el lugar designado para el evento, el cual se veía muy hermoso, sobre todo porque la noche anterior había llovido bastante y todo se veía de un tono verde muy alegre.

Fue muy grato que los niños nos recibieran con mucho ánimo. Nuestro taller estuvo pensado para 20 niños máximo, pero la realidad es que al ver que los niños estaban divirtiéndose, se fueron



Materiales para el taller de pintura. Fotografía de Ingrid B. Román.



Participando en los talleres. Fotografía de Ingrid B. Román.

acercando más en compañía de sus familiares, hermanos mayores, mamá, incluso abuelitas.

Tuvimos que modificar nuestras actividades para atender a más niños, así que cada compañero tomó la iniciativa de hacerse cargo de un grupo, y mientras una de las compañeras atendía a los niños en el taller de pintura, otro hacía el mapeo de plantas de la comunidad, y otra más repartía los materiales a los niños. Por otro lado, yo me hice cargo del grupo del taller de lengua. Mis actividades

consistieron en juegos y canciones donde los niños pudieran sustituir algunos conceptos del español por el mazahua.

Lo importante de toda esta experiencia fue saber que la comunidad nos recibió favorablemente, además de que les encantó participar en las actividades que propusimos, pero sobre todo la vinculación intergeneracional que en todo momento estuvo presente. Muchos abuelitos son monolingües mazahuas, mientras que los niños pequeños hablan español y entienden el mazahua, pero fue esta situación lingüística de la cual nos servimos para llevar a cabo el taller, pues puedo decir que mis compañeros y yo simplemente guiamos las actividades. En este sentido quiero señalar que, para nosotros, fue una experiencia difícil, porque llegamos a una comunidad que habla una lengua totalmente ajena a la nuestra, así que quienes realmente impartieron el taller fueron las personas hermosas, de edad avanzada, las cuales dieron prueba de que su lengua *jñatjo* sigue viva, que hace falta seguir escuchando lo que ellos tienen que decir a las nuevas generaciones.

De los dos días que estuvimos en San Felipe de la Rosa, únicamente pudimos ubicar una escuela bilingüe que, en palabras de don Arturo, “sólo enseñan en español”.

Creo conveniente voltear a ver estas comunidades que siguen resistiendo y luchando para obtener su libre determinación y



Nuestra participación en el evento. Fotografías de Antonio Flores Carrillo.

autonomía, brindándoles el apoyo que requieren desde el ámbito educativo. Nuestra pequeña intervención es una muestra del trabajo colaborativo que se puede hacer desde las propias comunidades, tomando especial atención en sus necesidades, las cuales se hacen visibles mediante las demandas de su población.

Ésta fue una muy buena experiencia, pues dejé de dar por hecho las formas de organización de las comunidades, como futura profesional de la educación me gustaría volver y seguir apoyándolos. Gran parte de mi conciencia hacia esta cultura es la alteridad, pues no sólo implica reconocerlos, sino cómo me veo a través de ellos; cómo puedo contribuir a que esta comunidad se beneficie de ese conocimiento que voy adquiriendo en la Licenciatura en Educación Indígena.

En la comunidad vive gente trabajadora, que lucha todos los días por mejorar sus condiciones, es por ello que siguen exigiendo se reconozca a San Felipe de la Rosa como municipio indígena mazahua.

**LA LENGUA TSOTSIL DE SAN ANDRÉS LARRÁINZAR,
CHIAPAS. UNA BREVE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA***

Cecilia Díaz Gómez

INTRODUCCIÓN

En este trabajo realizo una pequeña presentación acerca de las formas de cómo preguntamos y respondemos afirmativa y negativamente en el tsotsil de San Andrés Larráinzar, a partir de mi conocimiento de dicho idioma, ya que es mi primera lengua y es la que, considero, mejor domino. Así que para hacer este trabajo me dí a la tarea de llevar a cabo una reflexión metalingüística, es decir, pensar el tsotsil desde el tsotsil mismo, de tal forma que lo que aquí presento responde a las formas lingüísticas reales de cómo los hablantes manejamos esta lengua durante las interacciones comunicativas en la vida diaria.

Éste es únicamente un pequeño ejercicio que llevamos a cabo durante el curso Lenguas y sistemas lingüísticos, por supuesto, la riqueza del sistema lingüístico de una lengua es muy amplio y complejo, y para abarcarlo requiere mucho tiempo y una serie de conocimientos teóricos y metodológicos que van más allá de

* Trabajo realizado durante el curso del sexto semestre de la LEI, Lenguas y sistemas lingüísticos, impartido por la profesora Lucina García.

este trabajo, cuestión que no era posible abarcar en un semestre, tampoco era el objetivo.

FAMILIA LINGÜÍSTICA MAYA

La lengua tsotsil pertenece a la familia lingüística protomaya, según Kaufman,

la familia maya tiene cuatro divisiones principales, la división wasteka, yukateka, la occidental y la oriental: dos de estas, la oriental y la occidental, tienen cada una dos ramas principales, lo que nos da seis ramas de la familia: la rama wasteka, yukateka, ch'ol, q'anjob'al, mam y k'iche' (1974, citado en England, 1992, p. 20).

Dentro de la rama occidental aparece la familia ch'ol y en ésta se encuentran el tseltal y el tsotsil.

El tsotsil se divide en siete variantes o autodenominaciones, según el Inali (2005): el tsotsil del este alto, noroeste, norte bajo, centro, este bajo, norte alto y de los altos. El que se habla en San Andrés Larráinzar es el tsotsil del norte alto.

LA INTERACCIÓN SOCIAL EN TSOTSIL

En San Andrés interactúan el tsotsil y el español en distintos niveles. La mayoría de la población es bilingüe, no precisamente bilingües equilibrados, por ejemplo: una gran parte de los niños de entre 2 y 15 años tienen como primera lengua el español, algunos nunca aprenden a hablar el tsotsil, pero lo entienden. Los jóvenes de entre 16 y 30 años se puede considerar que somos bilingües equilibrados, porque hablamos ambas lenguas, la entendemos, la podemos leer y escribir, aunque la mayoría de las veces hablamos en español, dependiendo del contexto en el que estemos más tiempo, ya sea en el

trabajo o en la escuela donde el español está presente. Los adultos de 30 a 60 años son quienes hablan la mayor parte del tiempo en tsotsil, pero usan muchos préstamos del español, y los mayores de 60 años hablan el tsotsil siempre, hay un uso de préstamos del español muy limitado en palabras o cosas que no tienen nombres en tsotsil.

La lengua tsotsil se encuentra en situación de vitalidad, porque generalmente es la que más se usa dentro del pueblo: en el mercado, tiendas, calles, iglesia, en las asambleas, los rituales, ceremonias y fiestas. La población en su mayoría es bilingüe y saben en qué espacios deben emplear el español; por ejemplo, el tsotsil únicamente se usa en un ritual, ceremonia, tribunal y asamblea, pero con un lenguaje más respetable y formal; en espacios informales como la plaza, la escuela, con los amigos o la familia, se puede mezclar el español y el tsotsil. En este sentido, la vitalidad de esta lengua parece responder de forma positiva a algunos de los factores sociolingüísticos que definen el concepto de vitalidad etnolingüística, tal como lo apunta la UNESCO, a saber: “Transmisión intergeneracional de la lengua; Número absoluto de hablantes; Proporción de hablantes en el total de la población; Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua” (2003, p. 6).

No obstante, lo comentado, considero que hay un riesgo muy grande de que las nuevas generaciones ya no hablen el tsotsil, debido a que los niños de ahora tienen como primera lengua el español. Esto no cambiará si la educación se sigue dando en español y los hablantes no nos preocupamos por transmitir la importancia de nuestra lengua. Los padres jóvenes y profesionales son quienes menos se preocupan por el uso y la enseñanza de la lengua, y consideran que enseñar a sus hijos el español es mejor, ya que el tsotsil lo van adquiriendo conforme van creciendo y relacionándose con las actividades del pueblo y de las personas, algo que no sucede en estos niños porque no le encuentran un valor a dicha lengua.

Es muy importante en estos tiempos preocuparse seriamente por mantener esta vitalidad de la lengua, sobre todo en las escuelas bilingües tsotsil-español, ya que ahora y en lo general éstas no

contribuyen en esta vitalidad, por lo que tal vez habría que buscar apoyos externos más eficaces y propuestas externas, y una alternativa para los niños y jóvenes.

LAS PREGUNTAS (SIAK'EL)

Una de las formas lingüísticas básicas de todas las lenguas sin duda lo constituyen las maneras de preguntar. Es decir, cuestionarnos, dependiendo de con quién estamos interactuando, qué queremos escuchar o cómo lo deseamos. Enseguida se muestran algunos ejemplos de las diversas formas lingüísticas de preguntar, acompañados de su correspondiente traducción y de una pequeña explicación de por qué se usan.

Un hablante de tsotsil reconoce de forma explícita si en la conversación se hace una pregunta, ya que los tonos de la voz cambian. No obstante, al escribir la pregunta es necesario utilizar el signo de interrogación sólo para cerrar el enunciado, ya que la lengua misma nos va indicando cuándo comienza una pregunta, porque ya está condicionado por el contexto, pero sólo nos damos cuenta cuando entendemos la gramática y conocemos bien la lengua.

A continuación, presento una tabla con algunos elementos que se usan para preguntar y posteriormente vienen los ejemplos.

Preguntas	Siak'el
K'usi?	¿Qué? ¿Cuál?
Bu?	¿Dónde?
K'u skoj?	¿Para qué?
K'ucha 'al?	¿Por qué?
Bak'in?	¿Cuándo?
Buch'u?	¿Quién?
K'ux'elan?	¿Cómo es? ¿Cómo está?
Jayib?	¿Cuánto?
Oy?	¿Hay?
Afirmación	Stak'el

Jechuk	Está bien
Ja' jech	Así es
Jech	Sí, así
Negación	
Mo'oj	No
Ma'uk	No es
Mu'yuk, Ch'abal	No hay, no existe, nada
Ak'bun	Dame

Uso de K'usi? - ¿Qué?

Se usa cuando en un diálogo informal la otra persona no logra escuchar bien lo que le dicen y responde **K'usi?**, indicando que le repitan lo que no oyó.

K'usi la val? - ¿Qué dijiste?

Ésta es la manera formal y respetuosa de responder, por formal me refiero a espacios donde hay una ceremonia o ritual, y es usado principalmente por adultos y ancianos.

K'usi la yal? - ¿Qué dijo?

Cuando una persona no escuchó lo que se dijo, y ésta se dirige a otra persona que está a su lado o está cerca.

Afirmativo

Ja' la yal li'e - Dijo esto.

Negativo

Mu'yuk xka'i - No escuché

K'usi van ja'? - ¿Qué es esto? ¿Qué es eso?

Afirmativo

Ja' li'e - Esto es o es esto

Negativo

Mu jna' k'usi ja' - No sé qué es

K'usi xa kan? - ¿Qué quieres?

Éste se usa en muchos contextos y situaciones, cuando una persona quiere comprar, el vendedor o vendedora pregunta: k'usi xa kan?, o cuando se pregunta al hijo o esposo qué quiere comer y tomar.

Afirmativo

K'usi xa kan cha vuch'? - ¿Qué quieres tomar?

Ak'bun jlech mats' - Dame una jícara de pozol

Negativo

Mu'yuk k'usi ta jk'an - No quiero nada o **Ch'abal** - Nada

K'usi xa pas? - ¿Qué haces?

Ésta sólo se usa cuando una persona le pregunta a otra sobre la actividad que está haciendo.

Afirmativo

Xi abtej - Estoy trabajando

Xi tajin - Estoy jugando

Negativo

Ch'abal - Nada

Mu'yuk k'usi ta spas - No estoy haciendo nada

Uso de Bu? - ¿Dónde?

Esta forma se usa para preguntar sobre la ubicación de un objeto o persona.

Afirmativo

Mi **bu oy** li amoch? - ¿Dónde está tu canasta?

Te **oy** ta amak' - Está en el patio

Bu oyot? - ¿Dónde estás?

Li' oyun ta jna' - Aquí estoy en mi casa

Negativo

Mu jna' bu oy - No sé donde está

Bu jechuk? - ¿Por dónde es? Se usa para preguntar la ubicación de un lugar, la casa de una persona, alguna calle, tienda, entre otras cosas.

Afirmativo

Bu jechuk sna li jchanubtasvanej? - ¿Por dónde es la casa de la maestra? **ja'** te nakal ta sk'al ch'ul na - Ella vive a un lado de la iglesia

Negativo

Mu jna' bu xkom - No sé por dónde queda

Mu xkojtakinbe sna - No conozco su casa

Bu k'al? - ¿Hasta dónde?

Para indicar qué tan lejos o cerca está un lugar o persona.

Afirmativo

Bu to k'al xa bat? - ¿Hasta dónde irás?

Ta xi bat ta jteklum - Me voy al mercado

Negativo

Taj - Allá (Esto no es una negación, se usa como una manera para limitarse a responder la pregunta.)

Bu likel? - ¿De dónde es? (Sólo se usa para preguntar de dónde viene una persona.)

Afirmativo

Bu likelot? - ¿De dónde vienes? ¿De dónde eres? (Se usa para preguntar en primera persona del singular.)

Likemun talel ta slumal tsots'leb - Vengo del pueblo de Zinacantán

Bu likelik talel? - ¿De dónde vienen ellos? (Se usa para preguntar en plural, segunda persona.)

Te likelik ta slumal tsots'leb - Vienen del pueblo de Zinacantán

Negativo

Taj - allá

Mu jna' bu likelik talel - No sé de dónde vienen

Uso de k'u yu'un? - ¿Para qué?

Afirmativo

K'u yu'un la chon avosil? - ¿Para qué vendiste tu terreno?

La jtoj o kil - Con ello pagué mi deuda

K'u skoj la maj akerem? - ¿A causa de qué le pegaste tu hijo?

Mu xch'un jlo'il - No obedece

Negativo

Ja' jech - Así es

Uso de K'ucha'al?

Se emplea para pedir una explicación.

Afirmativo

K'ucha'al xa ok'? - ¿Por qué lloras?

Yu'un xkat ko'on - Porque estoy triste

Uso de Bak'in? Para saber cuándo se hace una actividad.

Afirmativo

Bak'in xa tal ta jule'al? - ¿Cuándo me vienes a visitar?

Ok'om - Mañana

Negativo

Mu jna' - No sé

Uso de Buch'u? Se usa para preguntar sobre las personas.

Afirmativo

Buch'u ja'? - ¿Quién es?

Ja' juntot - Es mi tío

Buch'uo? - ¿Quién eres?

Jo'on avalibun - Soy yo tu nuera

Negativo

Mu jna' buch'u - No sé quién es

Uso de K'ux'elan? - ¿Cómo es?

Afirmativo

K'ux elan ja na? - ¿Cómo es tu casa?

Lek muk' ta jovel sjol - Es grande y su techo de paja

K'u x'elan avo'on? - ¿Cómo está tu corazón?

Lek oy - Está bien

O se puede responder con una pregunta:

k'u cha'al? - ¿Por qué?

REFLEXIÓN FINAL

El conocimiento completo de la lengua tsotsil es muy importante para nosotros los hablantes de esta lengua. Ya que la hablamos, pero en realidad no conocemos su estructura gramatical y tampoco estamos conscientes de su contenido cultural. Es por ello que, debemos seguirla fortaleciendo y descubriendo desde la reflexión y práctica, esto implica acercarnos a los abuelos y abuelas para que nos compartan sus conocimientos y saberes, ya que mucho de lo que saben no se encuentra en las bibliotecas. Los hablantes debemos reconocer que el tsotsil tiene variantes y eso no significa que uno es mejor y otro es incorrecto, es algo que muchos no sabemos y es necesario conocerlo y respetarlo. La particularidad de cada variante es lo que define e identifica a cada pueblo.

REFERENCIAS

England, N. (1992). *Autonomía de los idiomas mayas: historia e identidad*. Guatemala: Cholsamaj.

http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/l_tsotsil.html

http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa

CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN SAN LORENZO ACOPIILCO EN CONTRASTE CON LA LEY DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA*

Miguel González Peralta

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolló en una comunidad indígena de la Ciudad de México, en la cual el concepto de ciudadanía no está en armonía con lo que la Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal establece.

Para comenzar se describen los criterios que esta ley considera para definir a un ciudadano y las formas de representación y sus órganos de funcionamiento. Este trabajo se concentra en el caso de la comunidad de Acopilco, y contrasta las diferencias que existen entre la representación que marca esta ley y la de usos y costumbres. En el trabajo describo algunas “obligaciones” y “derechos” de los ciudadanos en Acopilco. Sobre las grandes diferencias que se tienen en la postulación de criterios para reconocer a un ciudadano y la visión de ciudadanía fuera de Acopilco, se reduce al simple hecho de votar. Y en Acopilco, se entiende como la forma de participar

* Trabajo elaborado en el curso Ciudadanía, diversidad y escuela, impartido por la profesora Magdalena Gómez durante el semestre 2018-1.

activamente en la comunidad, tener parte en las decisiones y, sobre todo, ejercer sus derechos una vez que hayan cumplido sus obligaciones en la comunidad.

A lo largo del trabajo se da cuenta de los derechos de las personas de acuerdo con el estatus que representan en la comunidad, ya sean comuneros, originarios o avecindados. Originarios son los que descienden de los primeros pobladores de Acopilco y son reconocidos por la misma comunidad, además tienen el estatus de comuneros por estar inscritos en el censo básico de la comunidad. Y los avecindados son los que llegaron a vivir al lugar recientemente, pero no tienen antecedentes familiares en Acopilco, ni tierras y tampoco están en el censo básico.

Cada uno de estos dos “grupos”, por así decirlo, tienen una serie de derechos en la comunidad que son diferentes, pues mientras los originarios o comuneros tienen unos, para los avecindados sus derechos en la comunidad se reducen, ya que se les pide cumplir con más obligaciones, incluso se les limita la participación en la toma de acuerdos.

Y es precisamente aquí donde radica la importancia del trabajo, ya que tiene por objetivo conocer la opinión de los dos grupos sobre la visión que tienen de su ciudadanía, lo que se contrastará y se analizará a la luz de la respectiva Ley de Participación Ciudadana y de la visión de la comunidad de Acopilco.

Para conocer la opinión de los dos grupos, se diseñó un cuestionario con respuestas abiertas, lo que permitirá conocer cómo piensan y viven su ciudadanía, desde ambos grupos se notará una diferencia en las respuestas.

El punto central de la investigación es conocer la diferencia del concepto de ciudadanía según la ley y la que se ejerce en Acopilco. Las formas de organización casi siempre distan unas de otras e incluso unas son reconocidas y otras no, dejando a la deriva a la autoridad tradicional, lo que provoca graves problemas al interior de la comunidad.

Los encuestados coinciden en que la figura de Comité Ciudadano no funciona, no los representa y está lejos de considerarlos ciudadanos, más bien se les asume parte de la estructura de la delegación (actualmente llamadas alcaldías), más bien los ve como movilizadores, es decir, parte de la estructura territorial de la administración, con el objeto de conseguir cada vez más votos, como sucedió en las elecciones de julio de 2018.

Para fundamentar el presente trabajo se retoman las lecturas que se revisaron en clase, como referentes para argumentar en un panorama amplio lo que es la ciudadanía en una comunidad indígena y cómo ésta puede sufrir la exclusión, anulación en menoscabo de sus derechos en las leyes que parecen emanar de una democracia que no toma en cuenta las formas internas de organización de las comunidades indígenas.

Por último, en las conclusiones el lector podrá ver el contraste entre la ley de participación ciudadana, la ciudadanía entendida por los comuneros y la entendida por los vecindados; se concluye cómo es que la mala interpretación de la ley, las intromisiones de las autoridades locales en temas internos afectan la sana convivencia y llegan a atropellar la ciudadanía de los comuneros por medio de prácticas autoritarias de los comités vecinales.

CONTEXTO DE LA COMUNIDAD

La comunidad de San Lorenzo Acopilco se encuentra en la zona poniente de la Ciudad de México, es un pueblo originario fundado desde antes de la Colonia y reconocido por la Corona real española otorgándole mercedes reales en 1600.

Se distingue porque la mayoría de su territorio se constituye de bosque y agua. A la comunidad se le reconoce como núcleo agrario y se le dota de 1,608 hectáreas. Se le reconocen 2,345 sujetos agrarios y se deslinda el territorio de asentamiento urbano; así mantuvo su organización de gobierno interno hasta 2014 cuando

por una sentencia en un juicio de amparo por conflicto de límites con un pueblo vecino el Tribunal Unitario Agrario ordena la cancelación de la resolución presidencial.

A pesar de ello, el funcionamiento de la comunidad para organizarse sigue vigente y ha funcionado desde hace muchos años, lo que le ha permitido que la vida comunitaria sea eje rector para la toma de decisiones, la organización de ritos, fiestas patronales y otras expresiones culturales.

Lo que ha agudizado la vida interna y la interpretación en la toma de decisiones, han sido los comités vecinales que a partir del 2012 han detonado una lucha amparados por la Ley de Participación Ciudadana y los originarios del lugar, amparados por otras leyes, lo que suscita problemas internos. Además de que dichos comités pugnan por anular la visión de ciudadanía que se tiene en Acopilco y que va más allá de ejercer el voto como algunos de los comités entienden.

La funcionalidad de los comités vecinales y su poder se concretó con la acción del Instituto Nacional Electoral (INE), que dividió a la comunidad en ocho colonias, las cuales cada una de ellas elige a su propio comité vecinal, y éstos desconocen a la autoridad tradicional elegida en asambleas comunales.

LEY DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA: UN INSTRUMENTO RECTOR

La Ley de Participación Ciudadana es un mecanismo jurídico aprobado el 17 de mayo del 2004, por la Asamblea Legislativa del entonces Distrito Federal, y publicada en la *Gaceta Oficial* de la ahora Ciudad de México.

En el Artículo 9 de esta ley se reconoce como ciudadanos a las siguientes personas: “las mujeres y los varones que teniendo calidad de mexicanos reúnan los requisitos constitucionales y posean, además, la calidad de vecinos u originarios del mismo” (2004, p. 5).

Para estos efectos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su página 4 señala que “son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: Haber cumplido 18 años, y tener un modo honesto de vivir”.

Como puede observarse, los criterios para que alguien sea ciudadano son únicos y homogéneos, lo que nos permite vislumbrar que no hay un arraigo con el lugar de origen para obtener la ciudadanía según la ley, pues es lo mismo ser ciudadano en Sinaloa que en una comunidad indígena, esto ocasiona que se confunda la ciudadanía y que se le reste importancia, hasta reducirla al mero hecho de concebirla como: tener derechos políticos y votar en las elecciones.

Lo anterior anula lo que las comunidades consideran como ciudadanía propia de su comunidad y los criterios que éstas establecen para que se considere a alguien ciudadano, las obligaciones que deberán tener y cumplir para poder acceder a los derechos que les corresponden. Luego notamos un abismo entre las leyes y la ciudadanía en las comunidades, ya que en éstas se consideran otras cuestiones para ser ciudadano, donde se deben ejercer las obligaciones antes que los derechos.

En la Ciudad de México la ley homogeneizó la ciudadanía en dos criterios excluyendo a las comunidades indígenas, comunidades indígenas residentes y pueblos indígenas, ello provocó que la ley contrastara fuertemente con algunas comunidades donde los criterios de ciudadanía son diferentes y más específicos y tomando en cuenta otros elementos, así como sus propios sistemas de organización, entre los que podemos apuntar a: Comisariados de bienes comunales, Consejos supremos indígenas, Fiscalías o mayordomías, Representantes comunales y Comités de agua potable, entre otros. Y aunque no precisamente se rigen por la Ley de Participación Ciudadana sino por otras leyes, esto les causa un conflicto interno con los comités vecinales, por los límites que se le establecen a estos últimos en la toma de decisiones; al respecto, Gómez (2015) apunta que, no obstante, han pasado 18 años de la contrarreforma indígena de

2001, no se ha visto cambio alguno en relación con la autonomía de las comunidades. Más aún, seguimos sin tomarlas en cuenta en asuntos que directamente nos afectan, sobre todo en los asuntos territoriales y lo que en ellos se encuentra, como son el acceso a los recursos naturales.

La ley de participación ciudadana es excluyente, hace a un lado a las comunidades indígenas y pueblos originarios, o no los toma en cuenta, ya que anula sus criterios que tienen para considerar a alguien ciudadano de su comunidad; en la ley homogeneizaron los criterios, teniendo una visión de que ciudadanía se restringe a votar, cuando en las comunidades va más allá de eso.

De este modo concluimos que la Ley de Participación Ciudadana no ayuda a la participación de los ciudadanos y poco colabora en su organización, pues tiene una visión muy limitada de ciudadanía.

A partir de esta revisión explico *cómo es que en Acopilco los comuneros y su familia asumen su ciudadanía*; cuál es la visión que tienen, la claridad que permea en la mayoría sobre cumplir primero sus obligaciones para ejercer sus derechos, pero es muy importante resaltar que la ciudadanía, al menos en esta comunidad, es algo que se ejerce y que se debe asumir, porque no se da en automático.

LA CIUDADANÍA

En Acopilco hay diferentes visiones sobre ciudadanía. Al analizar las respuestas de las personas a quienes se les aplicó el cuestionario, respecto a la pregunta *¿Qué es ciudadanía?*, reconocen que: *La ciudadanía es la población, el pueblo, todos los que ejercen sus derechos comunales.*

Muchas personas se sorprendían al contestar esta pregunta, pues el concepto de ciudadanía como tal no lo manejan, pero sí tienen la noción de cómo la ejercen, además de que reconocen la diferencia entre ser del pueblo y el llegar a vivir allí.

En Acopilco hay una ciudadanía diferente, donde los criterios fundamentales son: ser comunero, hijo de comunero o casarse con un comunero. En esencia es lo que te hace ser parte de la comunidad para disfrutar los derechos y obligaciones.

Derechos de los comuneros y avecindados

Comuneros	Avecindados
Agua. Educación. Repartición de bienes comunales. Acceso y participación en las asambleas. Reparto de tierras.	Dotación de agua mediante un pago o negociación. Regulación de predios adquiridos ilegalmente. Uso de las iglesias y servicios que ésta presta.

Es evidente que los derechos de los comuneros y avecindados no son los mismos para unos y otros; a los avecindados se les restringen algunos, lo que origina que los comités vecinales traten de convencerlos con fines electorales, prometiéndoles derechos o prerrogativas propias de los comuneros.

Esto contrasta entre la autonomía que ostentan los pueblos indígenas y que en Acopilco esta forma ha servido para conservar los bienes comunales, recursos naturales y defender el territorio. A decir de Oliver y Torres:

Sin embargo, la ciudadanía en este caso es pertinente señalar que la demanda de los pueblos indígenas para sus reconocimientos como sujetos colectivos ha centrado el debate en este término: en oposición al planteamiento liberal de considerar a sus integrantes simplemente con derechos individuales igualmente, al resto de la sociedad. En ese afán justo se dejó de lado el análisis y la propuesta sobre la implicación individual de la pertenencia a un pueblo indígena pensada en la lógica de la ciudadanía y su residencia urbana (2012, p. 91).

Con esto quiero decir que ser de un pueblo indígena abre el camino a otra ciudadanía, en la cual eres libre de ejercer o no, sabiendo que si no cumples obviamente tendrás sanciones.

Ahora bien, respecto a las obligaciones de los comuneros y de los avecindados, éstas son de gran importancia, porque en Acopilco primero se cumplen obligaciones y después se ejercen los derechos, además de que los avecindados tienen más obligaciones que derechos.

Obligaciones de los comuneros y avecindados

Comuneros	Avecindados
<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a las asambleas con derecho a voz y voto. • Cumplir en las faenas. • Cooperar económicamente en lo que se pida. • Trabajar en los bosques. • Cuidar el agua y defender la comunidad. • Derechos al reparto de dinero, si es el caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acudir a las faenas. • Cooperar económicamente en lo que se pida. • Respetar los acuerdos de los comuneros. • Cuidar el pueblo. • Cuidar el agua mediante un pago.

Lo anterior indica que los avecindados ejercen más obligaciones que derechos, algo que contrasta es que no es lo mismo una asamblea vecinal que una comunal.

A MANERA DE CONCLUSIONES GENERALES

- La Ley de Participación Ciudadana no funciona ni cumple con sus objetivos en Acopilco, al contrario, crea conflictos, anula y excluye, no respeta la autonomía de las comunidades, al contrario la disminuye, de esta forma también se viola la autonomía de la comunidad.
- Son claros los criterios que la comunidad tiene para considerar a los ciudadanos y los que la ley marca, por tanto, concluyo que son dos ciudadanía diferentes, que se confrontan al no entender que Acopilco es un pueblo originario.
- Se considera ciudadanos a: comuneros y sus familias, los cuales tienen derecho a la tierra, agua, bienes económicos, voz y voto en las asambleas, además de que éstos deben cumplir

derechos, tales como cooperar económicamente para tener derecho al panteón, hacer faenas y trabajo comunitario, limpiar los bosques, asistir a las asambleas.

- Se tienen criterios claros para considerar a una persona ciudadana y aunque este concepto no está claramente familiarizado con los pobladores, ellos identifican de manera inmediata las obligaciones, derechos, facultades y participación que se debe tener en la comunidad.
- Las autoridades cometen errores al no tener clara la forma en la que la comunidad se organiza y quiénes pueden participar, pues el fenómeno de los comités ciudadanos, en su mayoría rechazados, es parte principal del debate entre derechos de unos y otros. Por tanto, puedo decir que la ciudadanía en Acopilco es algo que se ejerce si tú lo quieres; una vez que cumples con los criterios de la comunidad estás en la libertad de ejercer la ciudadanía o no, pero se debe tener claro que si no ejerces tu ciudadanía no puedes criticar lo que se hace, porque quienes lo hacen son quienes ejercen ese derecho.

REFERENCIAS

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2004). México: McGraw-Hill.
- Estatuto Comunal de la Comunidad Agraria de San Lorenzo Acopilco (2004) (Mimeo).
- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: desafío educativo. En E. Díaz-Couder, E. Gigante y Gloria E. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 19-48). México: UPN (*Horizontes Educativos*).
- Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal Diversidad (2005). Asamblea Legislativa del Distrito Federal.
- Oliver Rubalcaba, D. y Torres Robles, C. (2012). *Excluidos y ciudadanos. Las dimensiones del poder en una comunidad transnacional mixteca*. México: Juan Pablos editor/UAM-Iztapalapa.

**LOS CONOCIMIENTOS DE LOS CHAMANES
SOBRE EL USO DE LOS HONGOS
ALUCINÓGENOS DE LA COMUNIDAD
MAZATLÁN VILLA DE FLORES, OAXACA***

Joel Landeta Ortega

INTRODUCCIÓN

Mi propuesta pedagógica trata de cómo valorar los conocimientos tradicionales chamanes sobre el cuidado del cuerpo y el alma mediante el uso de los hongos alucinógenos que se dan en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, con la finalidad de que los niños a una temprana edad conozcan las riquezas culturales como son la tradición, las costumbres, la vestimenta, la lengua y, específicamente, los conocimientos de los chamanes y el uso de los hongos alucinógenos que se utilizan para llevar a cabo la ceremonia para salvar a personas enfermas de mal de ojo o de espanto.

DIAGNÓSTICO

Esta propuesta pedagógica aborda los conocimientos de los chamanes sobre el uso de los hongos alucinógenos, la cual va dirigida

* Esta contribución es un trabajo realizado en la asignatura Pedagogías propias.

a estudiantes de educación básica de cuarto y quinto grado de primaria, en la materia de Ciencias Naturales, escuela Benito Juárez, ubicada en la comunidad Los Reyes, municipio de Mazatlán Villa de Flores Teotitlán, Oaxaca.

La propuesta pedagógica se justifica a partir de que, si bien, el currículum oficial permite el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas en sus estudiantes, gran parte de estos conocimientos están culturalmente descontextualizados. Por lo anterior, se considera que para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, éstos deben ser culturalmente pertinentes, de ahí la importancia de que se tomen en cuenta los conocimientos construidos en la comunidad, porque se trata de saberes socialmente necesarios e históricamente construidos.

En la actualidad, según mi experiencia, se ha ido perdiendo el apego y consideración de las tradiciones y costumbres de la comunidad, sobre todo en la población infantil y juvenil. Por mencionar un tema, conocen poco respecto al uso de las plantas medicinales que son utilizadas para curar enfermedades; los que saben de estos conocimientos son las personas mayores.

En la escuela de la comunidad no se toma en cuenta la clasificación y uso de las plantas medicinales como conocimientos, ya que la enseñanza está basada únicamente en la comprobación científica, la cual no siempre tiene relación con el contexto de quienes la reciben, esto ocasiona que los estudiantes no aprendan y no le encuentren sentido a la escuela. A lo anterior se agrega que los estudiantes van aprendiendo a hablar una segunda lengua que es el español y desvalorizan los conocimientos locales de la comunidad, ya que están estandarizados mediante la puesta en práctica de una pedagogía homogeneizante que desconoce la necesidad de la comunidad de Los Reyes, que en lugar de fortalecer dichos conocimientos previos, los saberes socialmente necesarios, los cuales son considerados como inferiores frente a los conocimientos escolarizados, es por ello la importancia de poner en práctica una pedagogía propia.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad dado el modelo educativo que priva en la escuela regular, los estudiantes en general y en particular los indígenas dejan y desvalorizan los saberes propios de su comunidad, por ejemplo, la sabiduría de los chamanes (chinie) y el uso curativo de las plantas medicinales, como los hongos sagrados que se utilizan para curar del mal de ojo o de espanto. Por esta razón planteo, por ejemplo, la importancia de los conocimientos de los chamanes y el uso que le dan a los hongos alucinógenos para salvar una vida, puesto que las nuevas generaciones han dejado de lado estos saberes porque piensan que no tienen valor, tal y como lo tienen los conocimientos globalizados.

Al respecto, el factor que más ha influido en estos cambios drásticos son los medicamentos químicos que provienen de la gran industria farmacéutica que beneficia a una élite, dejando a un lado las medicinas tradicionales, lo cual trae como consecuencia el deterioro de la naturaleza, porque los habitantes de la comunidad usan medicamentos químicos y al emplearlos descartan otras formas de curación que antaño se ponían en práctica.

Por esta razón, con la propuesta pedagógica se pretende que los niños recuperen de la memoria de la comunidad el conocimiento de la cura del mal de ojo y del espanto, conocimiento que mantienen las personas mayores, entre los que se encuentran los llamados chamanes.

Por lo anterior, se propone una serie de actividades didácticas como la recolección de hongos medicinales y los clasifiquen por sus nombres y su uso específico, para que posteriormente elaboren un catálogo de diferentes tipos de hongos y de esta manera este material didáctico servirá para realizar otras actividades complementarias como, por ejemplo, la elaboración de carteles, debates, exposiciones, números, block de dibujos para que los niños aprendan desde temprana edad la importancia de la valoración de sus creencias y tradiciones y con ello valoren sus raíces.

OBJETIVO GENERAL

Que los hablantes de la lengua mazateca de la comunidad de Los Reyes valoren y fortalezcan los saberes propios mediante la elaboración de un catálogo de diversos tipos de hongos y su uso específico en la cura del mal de ojo y del espanto dándole el mismo estatus y cabida que a los conocimientos globalizados dentro de la escuela, generando equidad, igualdad e inclusión sin discriminar ningún conocimiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los docentes, niños y padres de familia intervengan como agentes socializadores de enseñanza y aprendizaje para abordar los conocimientos de las plantas medicinales que se utilizan en la sierra mazateca y el uso que se les da.

Trabajar con los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria usando una pedagogía propia y vinculándola con la pedagogía occidental en la materia de Ciencias Naturales.

¿QUÉ ES UNA PEDAGOGÍA PROPIA?

Para responder a esta pregunta retomamos la idea que se plantea desde una perspectiva integralmente cultural, lo que incluye tres cuestiones: a) las características particulares que asumen los aprendizajes en su universo de pertenencia; b) la naturaleza cultural de las modalidades escolares de aprendizaje, así como las diferencias que separan a éstas de los aprendizajes que llevan a cabo los niños indígenas; c) las variaciones culturales de la cognición. Así, una pedagogía que hace hincapié en estos elementos, se vuelve una pedagogía propia.

Siguiendo a Molina y Tabares (2014), la pedagogía propia se liga al territorio y al amplio conjunto de actividades productivas y

culturales que en él tienen asiento, donde los procesos de aprendizaje están mediados por la comunidad y la naturaleza, que se dan a partir de la tradición oral. Enfatiza un reconocimiento y una valoración de la realidad sociocultural. Ésta retoma los saberes propios de la comunidad en la que los agentes socializadores como la familia, abuelos, tíos y miembros de la comunidad y la escuela, utilizan diferentes formas de favorecer el aprendizaje para que los niños encuentren el sentido y el significado a lo que aprenden.

Al respecto, hago énfasis sobre ¿quiénes son los chamanes? Son personas que predicán e invocan a los espíritus, y ejercen la práctica curativa utilizando la sabiduría de su cultura y con la ayuda de los productos naturales hacen la limpia del cuerpo espiritualmente. ¿Qué son los hongos sagrados y cómo se dan? ¿En qué consiste el mal de ojo y el espanto?

Los hongos sagrados crecen en lugares fríos y cálidos, entre el estiércol de ganado, durante los meses de junio, julio y agosto; en la sierra mazateca se les conoce como *steran namina*, que significa hongo sagrado de dios.

PRÁCTICA Y RITUALIDAD DE LOS CHAMANES EN EL USO DE LOS HONGOS SAGRADOS (STERAN NAMINA)

En principio decimos que el mal de ojo son los daños externos provocados por una persona hacia otra persona y que se sirve de los conocimientos de un curandero que vive para hacer el mal, ocasionándole enfermedad a esa otra persona; los motivos pueden ser la envidia, la disputa de territorio, o bien por cuestiones políticas, económicas o sociales.

Por lo tanto, el rito de los chamanes al consumir los hongos sagrados en la comunidad mazateca es para invocar la espiritualidad de la madre tierra y del Señor del Monte (*Chakjun Nindu*). Estas personas son consideradas los médicos de la comunidad, aunque son más conocidos como personas sabias (*chuta chinié*).

A continuación, se detalla lo que los chamanes emplean para la cura del mal de ojo o del espanto.

- a) Hongos, copal, semillas de la virgen, algunas hojas conocidas como *Barkleyathus salicifolius* (*ska yatusuva*, en lengua mazateca), agua y un puño de tierra del lugar donde se haya espantado la persona.
- b) También dicen rezos católicos en lengua mazateca, y los relacionan con la naturaleza misma, es decir, invocan montañas, barrancas, ríos y al Señor del Monte con la finalidad de que ayuden a encontrar y liberar el espíritu del cosmos de la madre tierra y regresarlo al cuerpo de la persona.

Por otra parte, en la ritualidad no se permite la presencia de niños, porque pueden interrumpir la ceremonia.

Como se ha dicho anteriormente, los hongos que utilizan los chamanes son conocidos como hongos de dios, es debido a ello que se respetan las reglas al utilizarlos con responsabilidad, por ello se prohíbe su comercialización, aunque algunos no hacen caso y los venden.

Los conocimientos de los chamanes no se enseñan de manera intencionada como se hace en la escuela, sino que aquel que tiene el don o a quien el chamán elija, los aprenderá a partir de la observación y la escucha atenta. En general estos conocimientos se aprenden entre los 6 y 7 años debido a que a los niños les da más curiosidad aprender que a las personas mayores, como “los abuelos o tíos”, y aunque aparentemente los niños lo toman como un juego, van asimilando estos conocimientos con el tiempo, pero esto no significa que ya sean chamanes. Ser chamán no se aprende de la noche a la mañana, implica un proceso y experiencia que se vive llevándolo a la práctica. En fin, los conocimientos antes descritos se adquieren a partir de la práctica constante, teniendo la voluntad de aprender y de conocer el uso de las plantas medicinales.

En la ritualidad de la cura del espanto y del mal de ojo también participa la mujer, involucrándola en la molienda de la semilla de la virgen, poniendo el copal y las hojas y repitiendo, cuando se le indique, el nombre de la persona que se encuentre afectada por el mal de ojo o del espanto.

EL SABER SOCIALMENTE NECESARIO DE LOS HONGOS SAGRADOS

Es importante que los hablantes conserven y fortalezcan estos saberes y que lo transmitan a las nuevas generaciones, pero se necesita que los hablantes tengan la voluntad de valorar estos conocimientos de la naturaleza, que engloban las creencias y la relación con la madre tierra, lo cual genera el equilibrio con los elementos, por ejemplo, la tierra, la luna, el sol, el agua, los árboles, el aire, los animales, el cerro, y los alimentos que nos ofrece la naturaleza para sobrevivir.

Asimismo, es necesario reflexionar sobre la tensión entre lo global y lo local, dicho de otra manera es indispensable que se valore lo local, pero sin que se pierda lo global, sino buscar la forma de cómo hacer vínculos entre los saberes, sin necesidad de hacer a un lado los paradigmas científicos, pero que tampoco se dejen de valorar los conocimientos ancestrales, las prácticas culturales, las lenguas indígenas, las plantas medicinales; lo que debería de hacer la educación es acercarse más a los saberes indígenas (Hurtado, 2016).

De igual manera, los docentes deberían acercar la comunidad a la escuela, favoreciendo espacios interculturales con diferentes actividades relacionadas con las plantas medicinales para fortalecer en los estudiantes sus habilidades cognitivas y metacognitivas a partir de una enseñanza integral, donde se trabajen los conocimientos tradicionales indígenas haciendo un vínculo con los conocimientos occidentales.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PROPIA DENTRO DEL CURRÍCULO OFICIAL

La propuesta pedagógica propia intenta que se visibilicen los conocimientos de los chamanes en la clasificación y uso de los hongos, para la cura de enfermedades espirituales, como el mal de ojo y del espanto, y los niños aprendan los conocimientos de su contexto, con el fin de que dichos conocimientos sean incorporados al currículo oficial, específicamente en la materia de Ciencias Naturales, ya que son plantas curativas que se usan en la comunidad.

Objetivo de la propuesta. Dar a conocer la sabiduría cultural de los chamanes y el uso de los hongos alucinógenos con la intervención de educadores, padres de familias y personas mayores de la comunidad, para que los niños valoren las plantas medicinales de su cultura.

Periodo de aplicación. Durante un ciclo escolar; niveles de cuarto y quinto grados de primaria.

Actividades: diagnóstica. El docente realizará un círculo con los estudiantes y agentes que participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y después hará una apertura de conversación sobre qué saben de su cultura.

Desarrollo. La actividad se divide en 10 sesiones de una hora por semana, tal como se detalla a continuación.

Sesiones 1 y 2. Los docentes y agentes socializadores de la comunidad distribuirán los subtítulos del tema por integrantes de tres personas y cada equipo hará un cuadro comparativo entre la clasificación de los hongos medicinales desde la ciencia y desde los conocimientos de los chamanes, esto con la finalidad de comparar los conocimientos tradicionales de los chamanes y el uso de los hongos alucinógenos con lo establecido en la ciencia.

Cada equipo realizará una discusión sobre el cuadro construido y después cada quién hará un comentario respecto a la exposición de cada equipo, posteriormente se despejarán las dudas.

Sesiones 3, 4 y 5. Los estudiantes entrevistarán a las personas mayores y, por supuesto, a los chamanes; en mi comunidad hay seis chamanes y todos están dispuestos a ser entrevistados, previa revisión de las preguntas.

Sesiones 6 y 7. Los chicos socializarán las respuestas que obtuvieron en las entrevistas, y el docente guiará la comunicación de lo que se obtuvo.

Sesiones 8 y 9. Los estudiantes se organizarán en equipos para realizar un catálogo de las diferentes variedades de hongos y su uso medicinal.

Asimismo, los estudiantes harán la representación del ritual previa asesoría y autorización de los chamanes.

Cada equipo entregará un escrito sobre la ritualidad de los chamanes respecto al uso de los hongos sagrados incluyendo los elementos que los complementan para llevar a cabo la ceremonia en la cura de las personas. Por otra parte, es importante dejar claro el tema, no obstante se harán algunas preguntas de manera individual para saber el desempeño y participación de cada uno en el equipo.

1. ¿Qué son los chamanes?
2. ¿Qué son los hongos alucinógenos?
3. ¿Qué tipo de hongos existen?

REFLEXIÓN FINAL

Actividades y contenidos como éstos, seguramente recibirían el visto bueno y la colaboración de la comunidad, para que fueran trabajados como objetos de conocimiento y reflexión en los espacios curriculares de la educación indígena. Aunque también sería preciso trabajar en la formación de los docentes, para que ellos pudieran valorar la pertinencia de estos elementos como parte de los contenidos propios, haciendo así presentes en el salón de clase la interculturalidad en los conocimientos escolares.

REFERENCIAS

- Hurtado, M. P. (2016). Modelo pedagógico y reflexiones para la Pedagogía del sur. *Boletín Virtual*, octubre, 5-11. Colombia.
- Lennon del Villar, O. (2016). *Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42 (1), 339-353. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100022>
- Molina Bedolla, V. A. y Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Pueblos indígenas y descolonización*. *Revista Latinoamericana Polis*, núm. 38. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/10080>
- Zambrana, A. (2008). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa* (pp. 51-65). La Paz, Bolivia: Plural Editores.

**ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN
DE LOS ANIMALES NO HUMANOS.
UNA VISIÓN EPISTÉMICA DESDE
LA CULTURA TSELTAL***

Miguel Germán López Morales

PRESENTACIÓN

Este trabajo tiene el propósito de presentar un primer acercamiento a la taxonomía¹ animal desde la percepción del pueblo de Oxchuc, Chiapas. Para entender mejor esta concepción de taxonomía de los animales desde la lógica cultural tseltal es necesario contextualizar la región y el pueblo de Oxchuc desde sus lugares sagrados y comprender mejor esta lógica de clasificación de los animales; es decir, explicar cómo se organiza el pensamiento tseltal en relación con los animales que curan, los sagrados, los comestibles, los que predicen, entre otros, y su visión a partir de las creencias, saberes y sabidurías de los habitantes de la comunidad.

* Trabajo elaborado en el segundo semestre en el curso Epistemologías indígenas, impartido por la doctora Graciela Herrera.

¹ Abordamos el concepto de taxonomía como una forma de organizar y clasificar a los animales a partir de una lógica cultural y lingüística de la cultura tseltal.

EL PUEBLO OXCHUJK' (OXCHUC)

El nombre de *Oxchujk'* (Oxchuc) se deriva del vocablo maya (*ox*) que significa “tres” y (*chujk*) nudo, juntos derivan el nombre del pueblo que en castellano es “tres nudos”. El significado de la palabra *oxchujk'*, “tres nudos”, es el ceñidor que amarra la camisa larga de los hombres que debe dar tres nudos.

El pueblo de Oxchuc se identifica por hablar una lengua indígena que es el tseltal, asimismo se define como la “lengua originaria” (*batsik'op*). La lengua tseltal es una parte de nuestras raíces en la cual se responde a las experiencias, prácticas cotidianas y ejemplos de nuestros ancestros.

Para nuestra comunidad, los lugares de gran importancia que se guardan con devoción son: *yaxnichil* (manantial), cueva San Cristobalito, Pozo de Piedra y cerro *Ijk'al ajaw* (dios del viento), los cuales son considerados sagrados porque poseen cierta fuerza milagrosa capaz de proteger al pueblo de accidentes o castigos, pero esto se relaciona más con los espacios físicos, los que la gente venera con tal lealtad que se vuelven íconos de la población, al grado de que se identifican con ellos y les han asignado un valor superior y especial, en la medida en que el lugar representa para la comunidad su cosmovisión. Los lugares son de gran importancia para mantener el bienestar de un pueblo, ya que éstos tienen un protector que nosotros llamamos dueño (*yajwal*), además de que sus dueños tienen cierto poder sobrenatural.

ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN

DE LOS ANIMALES NO HUMANOS

En principio entendemos que el término taxonomía responde a un concepto de la cultura occidental y, si bien, en nuestra comunidad la palabra taxonomía no cobra ni sentido ni significado, esto no quiere decir que en esta cultura no exista una forma de organizar,

clasificar y caracterizar a los animales que viven y crecen en nuestro territorio. Para el pueblo de Oxchuc los animales forman parte del *nosotros* y, por lo tanto, tienen sentido y significado desde nuestra cosmovisión. Con base en ello, a continuación, intento explicar, desde mi formación y educación, como originario de la comunidad, cómo nos relacionamos con los animales no humanos desde nuestra lógica cultural y lingüística.

La organización la entiendo como la ordenación de los animales considerándolos como no humanos,² en la medida en que responde a una cosmovisión ligada a nuestras creencias, símbolos y mitos, es decir, los animales según el día, lugar, color, canto, entre otros, nos anuncian o nos predicen la muerte, cosas buenas, cosas malas, visitas inesperadas, entre otras y, por lo tanto, a esta forma de expresión otorgamos el valor de saberes y sabidurías de acuerdo con la comunidad de Oxchujk', lo cual también nos da una identidad en la medida en que para el pueblo es un modo de cómo reconocer a todo tipo de animales y plantas que nos otorga la naturaleza y la madre tierra, ubicándolos ya sea por sus tamaños, color, forma, entre otros.

La clasificación de los animales en la cultura tseltal se organiza en varios grupos de animales, y a la vez un animal puede estar en diferentes clasificaciones, como los siguientes:

Grupo: son los que tienen la misma característica: cuatro patas, dos patas, alas, picos, hocicos, pelos, plumas, entre otros, los cuales a su vez se pueden identificar por colores, sonidos, canto, en conjunto, solos. Por ejemplo: el zumbido de la abeja en la cultura tseltal se percibe como un sonido.

Clasificación: es un ordenamiento que se puede distinguir de acuerdo con el modo de vivir de cada uno de estos animales en su ubicación cósmica vinculándolo con la naturaleza, a través de la tierra o el aire, como ya se había mencionado antes, se puede ordenar con las mismas cualidades o rasgos que nos proporciona la

² Los animales no humanos tienen sentimientos, piensan y actúan.

madre tierra. Para ser más claro y específico en la figura 1 presento una clasificación de los animales a partir de la cosmovisión del pueblo de Oxchujk'.

La tabla 1 de la clasificación muestra de manera general la forma de organizar y percibir a los animales no humanos de la cultura tseltal; esta visión es muy amplia, ya que cada uno de los animales representa una infinidad de conocimientos para la cultura tseltal. Centrarse en esta forma de organizar y clasificar a los animales no humanos es muy complejo,³ porque cada uno responde a saberes, sabidurías, prácticas culturales, ritos, mitos y símbolos que se aprehenden en la vida cotidiana. Con base en lo anterior para el presente trabajo me centraré con mayor profundidad en los animales que predicen.

LOS ANIMALES QUE PREDICEN, UNA VISIÓN TSELTAL

Para el pueblo Oxchujk' los animales no humanos considerados como los que predicen, forman un saber muy importante vinculado con la madre tierra, ya que éstos anticipan y alertan sobre un suceso que va a pasar, pero en estos casos su presencia depende mucho del momento y del espacio donde se le encuentre o se le vea; esta presencia se acompaña de sonidos, cantos, colores, del día, de la noche, fase de la luna, entre otros. En este sentido, la población reconoce cada sonido o canto, movimiento, color de cada animal, y esto permite a los habitantes de la comunidad distinguir lo que sucederá. Por ejemplo: ante un anuncio de muerte, entendemos que en este tipo de predicción no se puede hacer nada cuando la enfermedad

³ Es compleja porque para nosotros todo lo que existe en la madre tierra y la madre naturaleza no son vistos como cosas ni como objetos, sino como sujetos que tienen vida y que también sienten y perciben y como tales se relacionan e interaccionan con todo el cosmos y con todo lo que nos rodea. Por ejemplo, para nosotros una piedra también siente y percibe y, por lo tanto, también es parte de *nosotros* que debemos respetar y cuidar. Reflexiones del curso de Epistemologías indígenas.

Canto: a través de cantos melancólicos algunos animales de aire nos comunican emoción, tristeza, peligro o muerte.

Sonido: animales de tierra que alertan un suceso por las diferentes tonalidades que hacen, anticipando la mala o buena suerte. Pero en esta parte entra lo que son los zumbidos, como el de las abejas, por ejemplo.

Movimiento: formas de expresión a través de diversos o diferentes comportamientos como circular, acelerado, estático y, sobre todo, los puntos cardinales.

Cantidad: una forma de vida animal que se caracteriza de manera individual o colectiva y que a través de la agrupación nos permite interpretar: símbolos, creencias, mitos y saberes.

Tabla 1. Características de las predicciones

	Aire	Tierra	Pequeños
Canto	Golondrina (clima) Zanate (clima/cultivo) Paloma (buena suerte) Pájaro carpintero (mala suerte)		
Sonido		Perro (muerte) Gato (enfermedad y muerte) Gallo (peligro)	Abeja (estaciones del año)
Movimiento (puntos cardinales, ubicación y natura)	Zanate (clima) Lechuza (muerte) Murciélago (tapa camino) Colibrí (buena suerte)	Burro (peligro) Caballo (peligro) Serpiente (mala suerte) Hormiga (clima)	Abeja (estaciones del año) Mariposa (visita) Libélula (visita)
Cantidad (en grupo, parvada, abundancia)	Zanate (clima) Golondrina (clima)		Hormiga (clima) Abeja (estaciones del año y la inclinación del sol)
Color	Paloma “blanca” (buena suerte) Lechuza (mala suerte) Murciélago “negro” (tapa camino)	Gato negro (maldad, enfermedad y muerte)	Mariposa negra (mala suerte)

Fuente: elaboración propia.

Color: las diferentes tonalidades de los animales representan un saber y una creencia compartida en relación con las predicciones, ya sea por buena o mala suerte.

Estos puntos mencionados se pueden encontrar en diferentes acciones que realiza el ser humano, todo esto lleva un proceso y momento en que se pueden encontrar estos animales, porque existen otros que no tiene horario de predecir, sino que sólo se presentan en un momento único.

ANIMALES QUE PREDICEN LA MUERTE

La predicción de la muerte se concibe y percibe en los animales y la gente *Cree* en estas alertas y mensajes que transmiten. Los animales que predicen la muerte son los siguientes:

- Mam k'olech - lechuza
- Mis - gato
- Ts'i - perro

En la población de Oxchuc la vida es única y maravillosa, llena de saberes y conocimientos, desde que se nace y el último aprendizaje es la muerte (vida-muerte-vida⁴). Pero, para la comunidad, la muerte se ve como pasar a otra vida, un lugar mágico donde descansan en paz, en armonía y libre de todo. Por esta razón existen animales que anticipan la mala suerte de un sujeto (muerte), porque los animales tienen una gran conexión con la madre tierra y con el ser humano: “Para los tseltales está basada en el concepto

⁴ Considerado en la cultura indígena tselta de Oxchuc que todo ser humano nace, crece y adquiere los conocimientos en un determinado tiempo, deja de existir donde todos nos morimos en cualquier momento, y luego de la muerte volvemos a renacer, ya que nuestro *ch'ueltik* (espíritu) empieza a vivir en otro extremo del universo (la resurrección en otro mundo).

de la interacción entre el cuerpo, la mente y el espíritu donde interactúan con la comunidad, el mundo y lo natural”.⁵

La mam k'olech-lechuza: Desde nuestros ancestros, esta ave ha sido muy importante porque predice la muerte; es muy conocida por los miembros de la comunidad porque sólo pasa una vez y a cierta hora de la noche, toma en cuenta los cuatro puntos cardinales, no hay uno en específico; se considera que anticipa una enfermedad normal o trabajada por un brujo. Cuando el pájaro pasa volando cerca de una casa, en cualquier dirección de los puntos cardinales con su canto de “sxxiiitt sxxiiitt”, donde hay un enfermo y el familiar está presente cuidándolo, ya sabe que en pocas horas el enfermo dejará de vivir (vida-muerte-vida). También si un familiar cercano al enfermo escucha el canto, en el hogar empiezan a decir: “*creo que va a fallecer el enfermo porque escuché el ‘sxxiiitt mut’*”.

El ijk'al mis-gato negro: este animal se conoce como el gato de satanás, “pukuj mis”. El *gato negro* es un animal maligno, cuando llega a una casa aproximadamente entre las 10 y las 12 de la noche, y se pone a maullar cerca de esta casa, es que está alertando sobre una enfermedad maligna y poderosa. Pero igualmente este animal es mensajero, porque en la población de Oxchuc existen los chamanes que realizan trabajos malignos a alguna persona “tsilwane”, “acabarle la vida”. Este animal tiene una gran energía y presiente toda la energía maligna y va a la casa señalada para transmitir el mensaje de que le están trabajando una enfermedad. El animal llega entre ciertas horas, porque los chamanes para realizar este tipo de trabajo empiezan a medianoche.

Para la población, la predicción de este animal no falla. Los gatos negros tienen una conexión con los dueños de la noche, ésta es conocida como la oscuridad del alma o del espíritu.

Ts'i-perro: este animal es muy importante para las personas, porque es conocido como el amo de la casa. Los perros predicen la muerte de las personas que están enfermas. El perro pasa *aullando*

⁵ Conocimiento de Mariano López, originario de Oxchuc.

(*yok'el ts'i*) frente a la casa del enfermo, anticipando que la persona va a fallecer, pero la primera vez no es tan segura la predicción del animal. El enfermo puede sanar, pero esto depende del tipo de enfermedad normal o provocada por el brujo; en este caso, el enfermo puede acudir con un chamán para que lo cure de la enfermedad y le quite los malos espíritus que dejó el perro en la casa (*los trabajos del chamán para quitar los malos espíritus del perro no se pueden mencionar*), y si el enfermo no acude con el chamán la enfermedad es normal (de buenos espíritus). Posteriormente, el perro aúlla de forma melancólica, con lo cual transmite que ya son los últimos días de vida del sujeto sobre la madre tierra.

Nuestros ancestros *creyeron* en estos tres animales, este saber heredado aún se practica actualmente, y se sabe del conocimiento que vivieron con la conexión de los animales, por ello estuvieron atentos con cada uno de estos animales que predicen la muerte, porque si las personas llegan a escuchar o encontrarlos es porque definitivamente fallecerá un miembro de la familia, nadie puede escapar de la muerte; las personas continúan esta creencia porque siempre se cumplen los sucesos o predicciones de cada animal mencionado.

Desde hace mucho tiempo en la población de Oxchuc la *creencia* y el *saber* que se tiene es que era un lugar dominado por nahuales. Las almas de los tseltales y principalmente los que poseen un nahual aman el mundo, la naturaleza, el *te'eltik* (monte) donde en las noches, mientras la persona duerme, el que posee el nahual sale a pasear para divertirse y tener sus propias vivencias.

Muchos de nuestros ancestros poseían este don espiritual también en las personas que se distinguen con el lab (nahual). Se dice que en tiempos anteriores era algo muy temible y respetable en la comunidad. El temor al ts'ilwane (provocaba) “enfermedades malignas”, lo que posteriormente causa la muerte (Señor Mariano López, 04/03/2018).

Los brujos o nahuales buscan alimentarse, al igual que ganar más tiempo para vivir; les quitan la vida a las otras personas porque

les tienen envidia. Desde hace mucho tiempo se ha comprobado que las predicciones de los animales son muy acertadas; el objetivo es molestar a las personas provocando malestares en lo físico y espiritual, y pasa lo mismo con el perro y el gato.

Cuando el gato y el perro exageran su chillido, la gente ya sabe y cree lo que va a pasar en cualquier momento con una persona, hasta los vecinos en sus propias casas comentan entre ellos, por ejemplo: “seguramente ya va a fallecer la persona que está enferma, porque no deja de maullar el perro o el gato” (José López, 03/27/2018).

Cuando una familia es molestada por un brujo y acuden con otro brujo “bueno” y toma el valor para decir quién está atrás de esa enfermedad, se reúne toda la familia de la persona enferma y van todos a hablar con el brujo, le dejan bien dicho y claro:

“Qué quieres de nosotros, déjanos en paz o te asumes a las consecuencias, total ya sabemos de quién es la lechuza, perro o gato que llega a mi casa y así que decide”. Éste es algo de lo que se puede hacer para salvar la vida del enfermo, en cuestión de la enfermedad maligna (Señor Mariano López, 03/27/2018).

Por lo tanto, estos tres animales, lechuza, perro y gato, tomaron mucha relevancia en la cultura tseltal, por lo mismo que son nahuales de los brujos, anteriormente los brujos tenían la habilidad de predecir quién era el causante, podían realizar varios tipos de actividades, un diagnóstico como: la pulsa de mano, la limpia con huevo, entre otros, en esta curación el curandero se enteraba de quién era la persona que hacía el mal, anteriormente los curanderos decían el nombre de la persona que estaba haciendo el mal, en ese tiempo al enterarse la familia muchas de ellas iban contra el brujo maligno. Es por esta razón que en la actualidad los curanderos no mencionan los nombres de quienes hacen el mal para prevenir problemas con la familia afectada, ahora sólo describen las cualidades de la persona, esto lo saca el curandero del diagnóstico que realiza.

CONCLUSIÓN

El pueblo de Oxchuc, como todos los pueblos, tiene una riqueza cultural. La relevancia de indagar los saberes es para preservar y rescatar la cultura preexistente y que los individuos de la localidad o nosotros mismos nos demos cuenta cómo es su forma y el origen de vida de nuestra cultura.

Gracias a este trabajo se rescataron aspectos culturales que actualmente no se toman en cuenta, aunque es un saber muy amplio, pero al vivir en la comunidad lo vemos como una simple cosa. Escribir al respecto fue un poco difícil, y me siento muy orgulloso de haberlo logrado, sobre todo de vivir en una etnia y poder fomentarlo, como es el caso de este tipo de trabajos.

ENTREVISTAS

José López, 40 años, originario de Oxchuc, Chiapas, 27 de marzo de 2018.

Mariano López, agricultor, 65 años, originario de Oxchuc, Chiapas, 3 de abril de 2018.

Li xkuxlejalik jme alometik ants'etik jtsotsiletik ta yosilal Zona Altos Chiapas.

SLO'ILAL ANTS'ETIK
BUCH'UTIK XCHI'IN YOLIK*

Andrea Santiz Santiz

Lij kuxlejalkutik tsotsilotkutike buch'u jun ats' xchi'in yole, ba'uk chamel xkilkutik, ja' a'ch jchi'el xkalbekut'ik, bu ja' jun ko'onkutik taj malakutik, je'ch junuk k'ucha'al jtsuntik chenek, ixim, mi lek laj kichtik ta muk'e, ji k'eltiktalele' yu'unlek ta xchitalel ti balunem u'e, ta ts'ak'al ta jmalabetik sat.

Jo'otkutik jtsotsilotkutik'e ja tax kalbekutil xchi'il tix xchi'ile' yu'un ja li ta yut xchute'. Lixchi'ile ja' ti yolxkaltike (sts'em-skerem), yu'un toj tsots sk'oplal li olole' sventa lek xkuxet-yo'on ti jujuchop nak'lome.

K'alal mi ya'ik oy yol jun ants'e, ja tax xalbe'ik oyxa xchi'il tax xalbe'ik, "oy-xa xchi'il". Xchi'ile ja ti buchu' xchi'in ta ve'el ta u'ch vo' ja to' mi ji chi'otalele, Yu'un oy chim smelolal ti xchi'ile xkojta-kinkutik xtok ja ti snup-xchi'le ja tis malal xkaltike.

* Trabajo bilingüe tsotsil/español elaborado en el taller Producción de textos bilingües, impartido en el sexto semestre de la LEI, coordinado por las profesoras Elisa González y Lucina García. Todo lo que aquí se expone es la transcripción de una plática con la partera tradicional del pueblo de Aldama, Chiapas.

Mi jech yich ayel taje' ti oy xchi'ile ta xich ich'el likel ta muk, pe ma'uk no'ox muxa-xu' x-amtej, jato-mijista' jo'om yu'alile chalbe'ik ak'o sk'elsbalek chi'uk ak'olek ve'uk. K'usi li tsots sk'oplaltajeke yu'un ak'o xanavuk, li xanbale sventa xach'-o sbak'il, k'alal ta yora'il mista sk'ak'alile sventa'il muxil xvokol.

Ja jech ak'olaxlok xtok ta osilaltik, mi muyuk xlok'o yu'un li yole musk'an xlok ta ts'akal.

K'alal mi jista jo'om o vakim yu'alile slik yich k'eel, chich va'anel jun jme' jk'elvanej buch'u sna' spikel-spatel olol, jato' ji mista' ti sk'ak'alile.

K'alal nakato chich pikele ta sba' slikebale' ja chich k'eel ta jo'jolajunem k'ak'al, laj une' sventa mi lek ti unen olole, mi k'alalxa sta'obal yu'alile ja tax xich pikel ta jujun xemuna jatomijivo'k'o'e. Ti mi ji sk'atan sba li olele tax cha'ejtik chich pikel.

K'ALAL MI JI LIK YIPALE

K'alaluk mijilik yipalcha'i ti ats'e, li jme' jk'elvaneje oy k'usi cha'k ta uch'el ta anil sventa likel xtal ta anil ti olole., ja ch'ak ta uch'el yisim be, sibak, yanal jate'. Ja naka tulmil o lakanbil ta kixin vo'.

Mi po'otxa sk'an xjultalel ta balumil li olole, li ants'e ta xkeji' ta yok xila mi mo'je sjok'ansba tas nuk smalal, mi chabal te'oy smalale xu stot ti ants'e, mi chabal tey stot xtoke' buchukno'ox xu' xkoltavan ja no'ox venta mi oy yipal yu'une ti vinike, sventa sk'olta ti ch'ul ants'e, pe te'oy lijme' jk'elvaneje pe ja no'ox tas pikbe' tis xchute, sk'el mi oy xyal ta balumil ti olole, k'alal ja'o taje' tas sk'oponan xtok jtotik, jmetik ta vinajel-ta balumil.

Muk ta metik valalupa, metik luna, jtotik k'ak'al jo'ot cha vak ja xojobal, kajval ta vinajel, kelo' chabi'o, chino' ja'a a ts'eb, akbo' yich i'k, jo'ot tsotsot, ak'bo' stsatsal-yipal sventa xu smalk'in ti yole'.

Kolta'un kajval, muxu k'un jtuk, jo'ene jano'ox chikoltavaneje'uk, jna'oj ti jo'ot ep ja vipale, mu me xi tsalun ta be' ti puje, jo'ot no'oxa



Labor de parto atendida por doña María Gomez Santiz. Fotografía de Andrea Sántiz, 2014.

na' kucha'al la vak ti jk'elbole, jechuktana'un pe jna'oj ti cha kolta'une,
v'alantaleltana'un, k'elo ta ja ts'ebe', chinun jlik'eluktana live'e.

K'alal mi ji jul ta balumil li olole' oyukxano'oxala xch'u sjul sta',
ti mi tojbe' chabal yalel xhu'e, li jme' jk'elvaneje oyukno'ox xpoxil
sventa chakbe yu'ch ta anil, ja ak'o yu'ch yanal ma'il, mats' chi'uk
avena'e. K'alal mi muxtal xchu' ta anile, ta xchamunik yan chu'il,
ja sk'anbe'ik li buch'u neneto' yole' pe ja sk'anti jmek'elvaneje, mi
muyuk sk'ane yu'un musts'ak yan chu'il ti nene.

Jech xtok li jme' jk'elvaneje k'alal mi jivo'k ti olole' tax chi'in ta
lo'il, chalbe k'usi spas mi jichitalele'e, mi kerem ji tale' ja cha'kbe'ik
ta sk'ob asaron, machita, vareta, ek'el, xpixel chi'uk jlik snuti a ti mi
ts'em ji tale chakbe'ik tas sk'om bin, lech, xboch, xmoch, smeste'
skotoli'i jas sventa k'usitik tas tunesik k'alal mi ji ch'i'ike.

K'ALAL MI VOK'EMXA'OXE

K'alal mi vok'emxa'ox ti olole' ta xak'ik ve'el, ja chak'ik ti sventa'il
ti olole' ti yu'un xk'uxet no'ox yo'onike, chi'uk chalbe'ik ti jtotik

jmetike', ja chak'ik pox buchu' sna' stunesike', yantike rescu chak'ik, smilik alak, k'alal smeltsanike muyuk chich chichol, sevulla, jano'ox koko'on chi'uk jutuk atsam.

Lis ba yalel velile' ja chich a'kbel yuch ti me olole' sventa'il xkux'otalel, laj-une' mi yich'ojxa chim k'ak'al svok'ele li me'ile ta xi'ch pus chi'uk ti jme' jk'elvaneje, sventa'il xkuxta anil, xk'ixna' tis bakiltake', jech no'oxtok ti jme' jk'elvaneje ja xchukbe' sk'u ti me olole chi'k ja ta xatinta ti unen olole'.

SVE'ELE

Jech k'ucha'al tas ve'el xkaltike k'elbil ta xich k'alal mi xchi'uk to'e chi'uk ja to mi yich'ojxa jto'ob k'ak'al svok'el ti olole', yu'un mustak k'usitik no'ox tas lajes, li'e sventa'il lek xtal ti olole, k'alal mi vok'emxauxe xu xa slajes ti sve'ele jano'ox yu'un bayel chakbe'ik ti olole, yu'un mi muyuk la jyakbe'e xu tax ipajti yole'.

Ti k'usi muxu slajesik ja papayala, pajal chichol chiuk on, yu'unla slo'kta sbe'ktal kucha'al lojajtik tas te'ele, va'une jech chechajtikxaltal ti sk'unilikeke' chi'uk yu'un toj sik, yu'un tax ipaj ti chut olole.

TI LO'IL CHALIKE

Jech xtok muxu' sve'ik ta muk ta lech, ta bin, yu'unla nat taxtal xchikin, yok-sk'om.

Jech laxtok mux'u sts'ikik mi cha'uk oy kusi slajesike jech xkaltik sat te' - velil, ja melel-une' ep jech antsetik mustak sts'ikik jits'its'ul yu'un tas yal ti olole manchuk jayim yu'alil.

Chi'uklaxtok mux tun xlo'ik vach lobol yu'unla vacha xtal yolik. Muxu skelik jmetik.

LA MUJER EMBARAZADA EN LA CULTURA TSOTSIL

En la cultura tsotsil se considera que una mujer embaraza no está enferma, sino que el embarazo es un proceso parecido al de la siembra. Es como sembrar maíz o frijol, y se espera el producto a los nueve meses. En lengua *tsotsil* se dice *xchi'il*, que quiere “compañía”: la compañía es muy importante porque es el complemento de la familia y van a ser compañía de toda la vida.

Cuando se sabe que una mujer está embarazada, le dicen *oyxa xchi'il*, es decir: “ya tiene compañía”. También es conocido como su pareja. Desde ese momento empiezan los cuidados de alimentación y medicina. Si se enferma no debe alzar cosas pesadas, pero sí tiene que caminar mucho. De hecho puede trabajar, siempre y cuando no sean quehaceres pesados.

El trabajo frágil y el caminar son muy importantes para la embarazada, aparte de que tiene que relacionarse con la naturaleza, porque si no lo hace al futuro bebé no le va a gustar salir al campo.

El cuidado de la mujer empieza a partir de los cinco o seis meses. En esta etapa tienen que buscar una partera, quien es la que la va a acompañar durante su embarazo y después del parto.

Desde los seis meses la partera tiene que estar al pendiente de que el niño esté bien acomodado, para ello lo debe de acomodar cada 15 días, y cuando se acerca a los nueve meses se acomoda cada semana. En caso de que el bebé esté atravesado se tiene que acomodar cada tercer día.

DURANTE EL PARTO

La partera prepara un té de raíz de un tipo de pasto (*yisim b'e*) y carbón (*sibak*). Este té es para provocar los dolores y apuración del parto.

Después cuando a la mujer ya le falta poco para el alumbramiento, se tiene que poner hincada en el suelo colgando del cuello de su esposo y si no está el esposo sería su papá u otra persona que tenga fuerza y la pueda sostener, mientras la partera le soba su vientre. También se reza en lengua tsotsil:

Santísima Virgen de Guadalupe Madre Mía, Madre Luna, Padre Sol tú que das la luz del día, papá Dios del cielo, bendícela y protégela, a tu hija dale aire, dale día, tú eres fuerte, tú que le vas a dar el camino, la fuerza de mantener a su hijo o hija.

Ayúdame Dios mío, yo no voy a poder sola, sólo soy un simple ayudante, pero sé que tú tienes más fuerza que yo; que satanás no me gane en el camino, el diablo. Sólo tú sabes por qué me diste este don de partera, pero con tu ayuda sé que saldrá bien. Ven ayúdame, párate frente a tu hija, acompáñame en este momento tan difícil.

Una vez que ya ha nacido el bebé, la mujer debe amamantarlo, sin embargo, si no tiene leche, entonces deberá tomar algunas plantas medicinales para que pueda producirla, por ejemplo: hoja de chilacayote, pozol, avena. Esto tiene que tomarlo de inmediato. Si con esto no funciona, entonces, la partera tiene que pedirle a otra señora que ya esté amamantando que le dé leche al recién nacido. El permiso para hacerlo lo pide la partera, ya que, de no hacerlo, el bebé no agarrará el pecho de la otra señora.

Por otra parte, la partera tiene que hablarle al recién nacido sobre lo que tendrá que hacer durante su vida, también en ese momento le darán sus cosas para el trabajo, dependiendo si es niño o niña. Si es varón le dan un azadón, un machete, una coa, un hacha, un sombrero y una bolsa para cargar sus cosas, y si es niña, una olla de barro, una cuchara, una jícara, una canasta, una escoba. Son los instrumentos que utilizarán para llevar a cabo su trabajo.

DESPUÉS DEL PARTO

Después del parto se hace un ritual agradeciendo a los elementos de la naturaleza que todo haya salido bien. Se ofrece comida, trago y los que no utilizan trago dan refresco. Aquí es muy importante la comida, ya que se debe ofrecer gallo o gallina. La preparación no tiene que llevar tomate ni cebolla, sólo caldo con bastante epazote y un poco de sal.

A la mujer que dio a luz se le ofrece el caldo, pero sin grasa para que agarre fuerza. Después de dos días la partera tiene que llevarla al temascal y entran juntas. Esto es para que se le vuelvan a acomodar sus huesos y para agarrar fuerza. También la partera se encarga de bañar al bebé y lavar la ropa de la mujer durante una semana.

ALIMENTACIÓN

En cuanto a la alimentación, antes y después del parto no se tiene que comer aguacate, papaya y tomate porque estos alimentos representan los testículos del niño o la vagina de la niña. Pero si los llegaran a consumir, entonces se considera que estas partes del bebé no estarán bien cuando nazca. También se sabe que estos productos son fríos y pueden hacerle daño. Todas las cosas frías, ya sea verdura, fruta o carne, no se pueden comer porque el bebé se enferma. Sí pueden comerlas después de los 20 días del parto, siempre y cuando se lo den a probar al bebé antes de que coma la madre. Es decir, ponerle un poquito en la boca.

CREENCIAS

Las mujeres tsotsiles embarazadas no pueden comer con cucharas grandes o hacerlo directamente de la olla o el sartén, ya que se cree que los bebés nacerán con las orejas largas o la cabeza grande. No

pueden comer plátanos gemelos porque tendrán gemelos. También se dice que una mujer no se puede quedar con el antojo de comer algo, porque está comprobado que algunas mujeres han perdido a su bebé por los antojos no satisfechos.

COMENTARIOS FINALES

En la cultura tsotsil pude observar la importancia del papel de las mujeres que asumen el trabajo de parteras. Este papel no sólo involucra una cuestión de salud, sino también rituales ancestrales que deben llevarse a cabo cuando se atiende a una mujer embarazada de principio a fin. De allí que veamos que la salud va muy de la mano con la cuestión cultural tsotsil.

**B'ITS'ÉN NIÁKJÓ KOJÓ NDOKJOA
EÉN KJOA NGA TS'ÉN NDI INCHIÍN
XI CHJIÁ NANGUÍNÁ***

Ma. de Lourdes Bautista Fernández

Kuí xojón kjiít'á kjoa ni xi yá nanguína nga xokó ndi inchiín, nianga eéna, ni xi tjiín nanguína kojo ngayejè ni xi tjin ngasondiee nianga yá ndikón kjoaxcha xi yá kojo xi be xta xi xcha. Kuí ngasondiee xi yá ndikón, kui xi ta ngo tjin kama ndi, naan kojo xta nanguína.

**VE'É NDI INCHIÍN
NGUIDIEE NGA TSÉN NDI**

Ján nixtjín nguidié nga xts'én ndí inchiín, fikón xta chjun xi seen tsén ndí ta tsiee xi sakii kó kuiñjan nda ndí, taxkanga tsí foaajen nga tsoa na kuí nixtjin kjoní'ó tjiín nga ndoboa nchjindiki kongi-joo, tsaán xi be kóts'én ndiboa ndi nga ts'ojó an ngats'oa inchjín.

* Trabajo bilingüe mazateco/español elaborado durante el taller Producción de textos bilingües, impartido en el sexto semestre de la LEI, coordinado por las profesoras Elisa González y Lucina García. Todo lo que aquí se expone es una transcripción de una plática que se llevó a cabo con la partera tradicional del pueblo de Ixcatlán, Oaxaca.



Señora Teresa López Alvear, partera tradicional de Ixcatlán, Oax. Fotografía de María de Lourdes, 2014.

Boats'én be xta chjun tsí seen ts'én ndi, ts'i nda xts'én ndi, kojo tsí mjin.

Ts'i kui xta chjun xi seen sen na xi kuié ndi, ngot'e ngot'e b'injanda mi xi kamachjién (xka xi tsí kjen xta nanguiná) xka buká, tié jo naxo tiboá, tjingo bojó, nijún sién tiboá, isieén ntjó rupe na, kojó ntjóna Monserrat.

NGEJEÉ TJINTS'ÉN NDI

Ts'én xo xka xi kjin tokoyá xi ku'i xta chún, ta ts'ié xi kjin ndí boate en nga 'nió ndi, kuí n'e xi nián xo tasi'eé xi kjindiboa teen nga ñ'oo ndi jaxkán kosién tikó xta chjun ngason ñjiá "ti kamá kjoñiáson nchán tanga ta sá nda kji' t'anangui" niánga xta chjun xts'ofonió ngo ni'ó xi b'ikjá ya ngatsá ndiaá, kuí ni'ó xkjibé ta tsi é xi seen nga ni'ó nga xts'én ndi.

Xta chjun xi seen ts'én ndi ts'én kjochikón nga eéna kojó nga koxtira, ts'én kjen ni xi tjindo ndaa kó bitsó kjochikón:

Nijún tjó, nga nijún tjinguí xi kots'én jatjó xi tsieé ngasondiee ko boats'én níí kachiñí níí kjoandaa kui xta chjun (xi 'bim'i) jí naána rupe teé thjó teé

nixtjin ji xi chjun kamají kó kisi'é ndi tíinchikonié, jí xi katseeé tjié katseeé xojmjá, kié tikón sieén, kié tikón ndíí, tíin ti, tíin ts'ijen ndiyá nkjámjin xi kots'én kasokó tjié xi kots'én kasokó xojmjá, tasínkejé.

Ji ntjóna santísima ji xi katse'é tjó, ji xi kosikejee, kiá tasiin t'é kui na, xi kots'én nga xta chjun xi ts'en kí'é ndi kamají ntjóna Monserrat chjienga kosikejé na ta ts'ié xi nda kjotjó (xta chjun, ndi, kojó an) ta eén xi ts'én kjatjosón kojó xi ts'ié ngasondiee.

NGAJÉ KATS'ÉN NDI

Nián kjochikón niánga boé kjondá xi tsié ngasondiee nga nda jatjó kjoa nga nda kats'én ndi, jó tié nián xo'ó ngo nianga b'itié xo'ó ko ngo nga b'itié ndoboa ndi, nijún chiboa ntsá b'ínjiá nga bicha xo'ó tats'ié xi mjín jiin kjot'ójin. Tsí ñoo jin ndandi ndi ko ta njión nchi xi b'ijun ko nda xi manga nchijjun nián ngáyá, s'e niá k'anjiat'a tjin'on naan (tats'ié xi xkué ndi ko tsjá chikí) jaxkán seén jo xta chjun xi kats'én ts'én ndi kojó xkjín. Xta chjun xi katsén ndi nda, xi má nijún nixtjin kamá kungoyá, ngat'enga boats'én yá nanguíná, nga majín kungáyá tjin'ó nga jé katsén ndi, ngat'enga sibeé yojó, ngaseé xaan nga kats'én nga ní'ó nga katsén ndi.

Kui ndi xi s'e kats'én boé tjingo jó tan ixtjí, tsié tsiñiá, tats'ié xi tsóboa jin chiín tjomjan, chiín xi ma mján tsja ndi nda kojo kjeen, tsí sian seén jin kui chiín ko koyá ndi.

XCHÓN NDIKÓN

Chienga ñ'ó xchón ndikón inchiín. Xta chjun nda xi manga nijún nixtjin konguyá kó naán kosikojó kojo ts'i xta chjun xi katsén tsén ndi, kjin tukoyá xka ts'ekjen xi kó xka boka, xka romero, naxo sinie kojo kjaa xka. Ngeje ts'ánguyá xta chjun ndak'i tasi'é xi nga kjochiío nixtjin únjin kama ndaa, ngat'enga ts'én ndi kó xa xun ndana, Kui xta chjun kamajín konié njó, tsí kotichá, tsí xkjoyá, tsí televisión

xko ts'ijen. Naán xta chjun xi xkón. Kó xkón xoon yojó yichán nix-tjin. Ndañjia xanda, xanda tsó, nño ts'á, ngayejé kuini xi xkjinié, mji tsí xinié kojó njía minchiá.

Chénga xta nguiyá xi kosikojó ndanga kamandayá na xi ye'é ndi. Xta nanguiná be china kó fuchó kats'i jén xta xi tjindó t'a ndiaá kojó xkjin tats'ié xi kosikojó, tsí konié njioón, tsí ni xi chiniee kjo-chojó, xi ko nchija tiboá, nchija chokorá.

Kui ni nga ba nián, tatsi'é xi nda kamandayá ndi, kojó xta chjun. Inchiín ts'én kátjasón kó be ndikón ni xi tsó xta chjun xi kats'é sén kojó ni xi tsó xkjiín.

CONCEPCIÓN DEL EMBARAZO Y DEL PARTO EN LA CULTURA MAZATECA

Este trabajo trata acerca del conocimiento cultural que existe en San Pedro Ixcatlán, perteneciente al municipio de Tuxtepec, Oaxaca, de la manera en que una mujer da vida a un nuevo ser, donde la lengua, la naturaleza, la tierra y el universo tienen una relación profunda dentro de esta cultura. Este universo está relacionado con el comportamiento de la población, y el vínculo que existe entre la madre y el niño y la unión con la familia y la comunidad al establecer una relación de reciprocidad.

ANTES DEL PARTO

Tres días antes de dar a luz, las señoras llegan con la partera a que les soben el vientre o simplemente para acomodar al niño, pero si el niño no baja o si el vientre de la mujer no baja desde ese día, quiere decir que el parto tendrá que hacerse en el hospital, apunta la partera: “me doy cuenta con tocar el vientre de las mujeres, mis manos

sienten la posición del niño”, así es como la partera se da cuenta si el parto será normal o no.

La partera empieza con los preparativos del ritual ocupando un ramo con sauco (planta tradicional para limpiezas), albahaca, 12 flores blancas (12, porque esos fueron los discípulos de Jesús, y blancas, para quitar el mal), copal para purificar el lugar y cuatro velas blancas, las cuales representan los puntos cardinales, además ocupa imágenes religiosas como la de la virgen de Guadalupe, virgen de Monserrat (que es la intercesora de las parteras).

DURANTE EL PARTO

La partera prepara un té de hierbas para la parturienta, el cual sirve para provocar los dolores de parto, después la mujer se tiene que hincar en el suelo encima de un petate, también se puede hacerlo en la cama, pero es mejor en el suelo donde la mujer se apoya de un mecate (lazo) que está amarrado de la viga de la casa, de este lazo se sostiene para hacer fuerza y nazca el niño.

La partera hace oraciones en mazateco y en español mientras va usando los materiales ya mencionados. La oración es la siguiente:

Salen cuatro aires, en las cuatro montañas, así como salió el dueño del universo, así bendícela y protege a esta señora (se enuncia el nombre de la mujer), tú santísima Virgen de Guadalupe madre, dale aire, dale día, tú que fuiste mujer y tuviste hijo bendícela, tú que le diste el don de sembrar y que le diste semillas, aquí está tu vela, aquí está la luz para que la alumbrés, para que la ilumines en el camino, así como encontró siembra como encontró semillas, ayúdala, bendícela.

Santísima Virgen, tú que le diste el fruto, tú le tienes que ayudar, tienes que pararte frente de ella; como partera que fuiste virgen de Monserrat, me tienes que ayudar para que todo salga bien (la señora, el niño y yo), sólo soy intermediaria tuya y del creador.

FINAL DEL PARTO

Al final del parto se hace una oración de agradecimiento porque todo ha salido bien. Al mismo tiempo se hacen dos amarres, uno del lado del ombligo y otro del lado de la placenta, tomando una medida de cuatros dedos, y se corta en la parte media de los amarres para evitar que desangren ambos lados. Posteriormente se limpia al niño y se acuesta junto a la madre (es una relación de diálogo que se da de inmediato entre la madre, la partera y los familiares, por lo regular madre y abuela de la mujer). Si el niño no está muy sucio se limpia con un trapo húmedo y se puede bañar al día siguiente; la madre puede bañarse hasta cuatro días después del parto, pues no debe hacerlo antes porque su cuerpo está caliente, sobre todo los pulmones, por la fuerza que hizo al momento del alumbramiento.

A continuación, al recién nacido se le suministran una o dos gotitas de aceite de ricino con miel virgen –considerado como esencia maravillosa– para que no le dé alferecía (*chiín tjomjan*), enfermedad en la que a los niños se les ponen negras sus manos y su cara, y puede provocarles la muerte.

CUIDADO SAGRADO

El cuidado de la mujer es muy importante y sagrado. La mujer se baña hasta los cuatro días después del parto con la ayuda de la mamá o de la partera. El baño se compone de plantas tradicionales como la albahaca, romero, cempasúchil, entre otras. Después del baño se soba a la mujer para que sus huesos vuelvan a cerrar, ya que durante el alumbramiento éstos se abren, por eso es muy importante hacerlo y evitar que más adelante tenga dolores en el cuerpo. La mujer no puede lavar, barrer, cocer o bordar, tampoco ver la televisión, en esta parte la mamá es la que ayuda a la mujer recién parida; además tiene que tener 40 días de abstinencia sexual.

La participación de la comunidad y de los familiares es muy importante en la recuperación de la mujer. En esta cultura hay mucha solidaridad de los vecinos y familiares, quienes llegan a visitar a la recién parida para ayudarla en los quehaceres de la casa (lavar la ropa del niño) y llevándole comida, sobre todo lo que incluye la dieta apropiada: atole de masa natural, de chocolate, caldo de pollo, pollo asado, tortillas recién hechas a mano, estos guisos deben hacerse sin grasa y sin picante.

Todas estas atenciones en la recuperación del niño o de la madre, son con el propósito de que no haya complicaciones y todo salga bien; las mujeres llevan a cabo las indicaciones de la partera y de los familiares con mucho respeto y obediencia.

COMENTARIO FINAL

Como podemos observar, en la cultura mazateca es importante el papel que juega la partera tradicional en el cuidado de la salud de la mujer embarazada. A través de la entrevista se pudo conocer que también la familia y la familia ampliada, así como los conocidos de la mujer, representan un papel fundamental en este proceso. Ellos ayudan de diversas formas en el cuidado de la salud de la parturienta. Lo anterior indica que este proceso es una situación comunitaria.

LA ÚLTIMA VISITA*

Sonia Hernández Silva



California, Estados Unidos. Fotografía de José Medina, 1964.

* Trabajo realizado en el curso Producción de materiales educativos en contextos de diversidad cultural, que se imparte en el séptimo semestre y que actualmente es dirigido por la profesora Alba Liliana Amaro.

La persona que se encuentra en esta fotografía es el señor Gregorio Hernández García, mi abuelo paterno, dedicado a la agricultura. Él, como muchos otros del mismo pueblo de Santa Catarina, Guanajuato, y de otros estados, fue nombrado “bracero” por haberse incorporado al Programa Bracero, iniciado en 1942, conocido en ese tiempo por la contratación de mexicanos con experiencia en el cultivo y la cosecha para trabajar los campos de lechuga, fresa, col, pepino, entre otros, en Estados Unidos.

Este programa surge ante la necesidad de trabajadores del campo en ese país durante la Segunda Guerra Mundial, por lo tanto, Estados Unidos y México acuerdan trasladar trabajadores desde México para suplir esta necesidad. Al finalizar la guerra, el programa continúa dadas las necesidades económicas de muchas de las familias mexicanas, y es en este tiempo cuando mi abuelo encuentra la oportunidad de trabajo.

Mi abuelo decía que durante nueve años periódicamente viajó a distintos estados del país vecino para trabajar y ganar el dinero que no podía obtener en Santa Catarina, Guanajuato, su lugar de nacimiento, dejando ahí a su esposa Casilda Espinoza y a su hijo Eme-terio Hernández Espinoza, mi padre. El programa ofrecía vivienda en un albergue, donde compartía habitación con otros paisanos. Todos se organizaban para hacer sus compras y preparar ellos mismos su comida. El pago por su trabajo era en dos partes: una de ellas se entregaba en Estados Unidos, y la otra en México, después de muchos años de haber regresado.

California fue el último lugar donde mi abuelo trabajó, contratado para regar el cultivo, y es donde fue tomada la fotografía en la cual se aprecia que carga un tubo en su hombro, las botas que cubrían hasta las rodillas con una extensión que le llega hasta la ingle. Su labor consistía en cambiar la tubería de un lugar a otro cuando la tierra estaba saciada para no ahogar las lechugas. Para el traslado de los tubos se requería hacerlo en un pequeño camión, dada la gran extensión del terreno. Este trabajo se realizaba día y noche, conforme se llenara la parcela que se regaba.

Éste fue su trabajo durante el último año y medio que estuvo en Estados Unidos en calidad de bracero. Regresó a México sin intenciones de firmar otro contrato, y esperando sacar provecho al dinero que ganó durante nueve años con esfuerzo y dedicación, para estar más cerca de su familia y cuidarla, pues nunca se deslindó de esa responsabilidad.

Mi papá dice que en el tiempo que mi abuelo estuvo en el extranjero y cuando volvió tuvo muchos ahijados, apadrinó a varios sobrinos o a hijos de sus amigos, pues fue conocido en el pueblo por tener terrenos y dinero, es decir, en esos años el haber sido “bracero” le daba un estatus en la comunidad. Papá se acuerda que cuando mi abuelita compraba ropa nueva para su ahijado también él estrenaba, porque con frecuencia compraba camisas, pantalones, ropa interior y calcetines por docena, para que “su hijo” pudiera tener ropa nueva también. La responsabilidad de mis abuelos como padrinos no sólo era comprarles ropa a los ahijados, igual se hacían responsables de pagar la misa, una pequeña comida y comprometerse a cuidar de los ahijados durante su vida.

Después de mucho tiempo las propiedades y los ingresos disminuyeron, así que mi abuelo dejó de tener tantos “amigos y compadres”, cuando vieron que no tenía dinero como años antes.

Sin embargo, mi abuelo vivió feliz hasta sus últimos días, y con una gran satisfacción por ser de los pocos braseros que volvieron y que contribuyeron a levantar económicamente al pueblo, pues continuó trabajando en sus propias tierras.

Aún recuerdo su sonrisa cuando contaba su experiencia de esos años en que vivió y trabajó de una manera “privilegiada”, y que en los tiempos actuales ya no es posible vivir.

EL PASADO ES PRESENTE*

Eliseo Palacios Jiménez



Centro, Santiago Amoltepec, Oax., creado por la misionera Alma Ramos (1988).

* Trabajo realizado en el curso Producción de materiales educativos en contextos de diversidad cultural, que se imparte en el séptimo semestre, dirigido por la profesora Alba Liliana Amaro.

La fotografía muestra un momento en la vida de mis padres. Fue tomada por un obispo que en aquellos tiempos visitó la población de Santiago Amoltepec, Sola de Vega, Oaxaca, en el mes de julio de 1988, aproximadamente, en que se lleva a cabo la fiesta más grande del pueblo.

En esas fechas, el arzobispo de la capital de Oaxaca acostumbra viajar a Santiago Amoltepec para realizar las confirmaciones de los jóvenes y adultos. La fotografía se tomó afuera de la casa de las misioneras Hijas del Calvario –congregación católica con sede en la Ciudad de México–, que se encuentra en el centro del pueblo. La fotografía está un poco maltratada por los años que tiene y por estar mal cuidada. En ella observamos un gallo, las milpas, los árboles y plantas de diferentes clases. En la esquina superior derecha se ve una mancha de color naranja causada por el deterioro.

En la fotografía encontramos a seis personas, de las cuales hablaré en seguida. Arriba a la derecha está mi padre: Ubaldo Palacios Torres, quien calza guaraches, usa camisa y pantalón, al lado de él se encuentra la misionera Alma, quien viste chaleco y tiene el cabello blanco y dos trenzas frente a sus hombros. Ella fue enviada de la Ciudad de México para predicar el evangelio en esta población. Adelante de mi padre está mi hermana mayor, con un vestido rosa hecho por mi madre. En la parte central está mi hermana pequeña Ángela Palacios Jiménez, a quien se le observa temerosa y seria. Delante de la misionera se encuentra mi madre, cuyo rostro se muestra triste, y carga con un rebozo negro a mi hermana más pequeña; yo no aparezco en la fotografía porque en aquella ocasión me quedé cuidando los animales que teníamos en la casa, ya que nosotros no vivíamos en la cabecera municipal, sino en una ranchería más lejana.

En cada festividad, mi madre llevaba a uno o dos de mis hermanos, por lo que en esa fecha no me tocó ir. Esta importante fotografía surge a través de la relación que tenía mi madre con las misioneras de la población, quienes llegaron en los años ochenta. La misionera Alma formó parte importante en la vida de las comunidades que conformaban a esta población, ya que su misión se

basó prácticamente en la enseñanza de la religión católica; mantuvo relación muy cercana con la gente de las rancherías más grandes del municipio, como son: el Mamey, Barranca Rica, el Huamúchil, la Mesilla, Pueblo viejo, Independencia y el Cocal.

Durante sus visitas a las comunidades, observó muchos problemas familiares, uno de ellos era el maltrato físico y psicológico hacia la mujer, así como problemas de alcoholismo en los hombres y la desnutrición. Al ver este sinfín de problemas, se integró como apoyo para orientar a las señoras de la comunidad para implementar diferentes actividades que les permitieran mejorar sus condiciones de vida, por lo que propuso sembrar hortalizas, como rábanos, calabaza, cilantro, col, zanahoria, entre otras. Asimismo, con el apoyo de otras misioneras, en algunas comunidades se implementó un taller de costura, de este modo se conformó un grupo de mujeres que hacían vestidos, pantalones y camisas para todas las edades.

Las señoras aprendieron a producir sus propias vestimentas y a generar una economía más activa, ya que mucha gente de diferentes comunidades compraba ropa que el grupo de mujeres de Barranca Rica producía. Anteriormente, algunas señoras tenían máquinas de coser, sin embargo, no contaban con los materiales necesarios para producir, por lo que la misionera fue la responsable de traer la tela y los hilos desde la Ciudad de México y de Oaxaca.

Al mismo tiempo, otras comunidades se dedicaron a la siembra de la soya, un tipo de frijol que ayudaba mucho en la producción de leche para el consumo de los niños. La misionera también orientó a las señoras sobre el derecho de la mujer. Más tarde, pidió a los señores no maltratar a las mujeres, porque ella decía que era un delito. Durante los años que participó con las comunidades hubo muchos cambios, ya que con su carácter fuerte y voz firme lograba impactar a las personas a las que se dirigía.

Mi madre fue una de las mujeres que sufría mucho maltrato físico y psicológico, sin embargo, a la llegada de esta misionera orientó a mi padre para que ya no la siguiera maltratando. Durante ocho años o más, esta misionera se dedicó a la enseñanza de la religión

en varias comunidades y fomentó la enseñanza de la lectura y escritura, fue entonces cuando mi madre y otras señoras aprendieron a leer y a escribir. En los años que esta misionera convivió con la gente de las comunidades, muchas personas se encariñaron con ella, y la consideraban parte de la familia. Mi madre fue una de las personas más cercanas a ella, ya que le brindaba confianza, apoyo y mucha orientación sobre sus problemas, por lo que, gracias a esta misionera, muchas de las mujeres de diferentes comunidades aprendieron cosas nuevas, pero, sobre todo, gracias a su la orientación hacia las madres y padres de familia, fue bajando la violencia familiar y el reconocimiento y el respeto hacia la mujer.

También es interesante resaltar algunos elementos culturales que muestra la fotografía, el rebozo, por ejemplo, representaba y representa para las mujeres una señal de compromiso, o bien, de que la mujer ya está casada, por lo que merecía ser respetada y ya no podía ser cortejada. El rebozo también permitía hacer amarres en la cabeza y en la cintura, y la mayoría lo colocaba en la espalda para cubrirse del sol. Pero uno de los usos más bellos e importantes es que ha servido para cargar a los niños desde que nacen y en sus diferentes etapas de la vida en crecimiento.

Otras de las características identitarias de esta población era el machismo, cuya actitud había durado muchos años. Ante este tipo de violencia, las mujeres tenían pocas probabilidades de salir a la calle, platicar con los vecinos, salir a fiestas, entre otras. Por lo mismo, las mujeres solían ser muy calladas y temerosas para relacionarse con otras personas. Los padres eran rígidos, estrictos, y los hijos obedecían con una sola orden, sin derecho a réplica alguna.

Por todo el apoyo que brindó la misionera a las comunidades, las personas se pusieron muy tristes cuando la misionera anunció que se retiraba de la población, ya que mucha gente se había acostumbrado a ella. Una de esas mujeres fue mi madre, quien se puso sentimental y nostálgica, y limpiaba sus lágrimas con la punta de su rebozo, ya que para ella era muy triste despedir a la persona que la había orientado y apoyado durante más de ocho años.

La convivencia con la misionera Alma durante esos ocho, diez años, no sólo entristeció a mi madre, sino a muchas señoras más, pues la consideraban una misionera que poseía grandes valores morales y que cumplió fielmente su misión en aquel pueblo, metido en las entrañas de la sierra sur de Oaxaca.

Una de las grandes enseñanzas que dejó a las mujeres fue aprender a valorarse y a respetarse, y que no permitieran más el maltrato hacia su persona. Asimismo, las orientó sobre el cuidado de los niños, sobre la higiene, la alimentación, y sobre el uso de las hierbas en diferentes enfermedades que padecían los niños en esos tiempos. Por lo tanto, fueron años de aprendizaje y de nuevas oportunidades para las personas de las comunidades que así se involucraron activamente.

En su tiempo de estancia la misionera Alma aprendió mucho de la comunidad y logró admirar y enorgullecerse de prácticas culturales positivas y de la nobleza de la gente, por lo que ha regresado en varias ocasiones a la población y siempre es tratada con mucho afecto y admiración. Con orgullo y dedicación a nuestra madre Alma, como la llamamos en el pueblo.

FIESTA EN CHICHICAXTEPEC*

Carlos Artemio Tomás Nolasco



San Cristóbal Chichicaxtepec. Fotografía de Tomás Martínez, 2015.

* Trabajo realizado en el curso Producción de materiales educativos en contextos de diversidad cultural, que se imparte en el séptimo semestre, dirigido por la profesora Alba Lilitiana Amaro.

La fiesta de los pueblos sin duda es uno de esos eventos muy esperados para las comunidades, sobre todo en Oaxaca, principalmente porque la fiesta es la expresión de toda la comunidad, participan desde niños, jóvenes y adultos; como en toda fiesta hay invitados de todos los pueblos cercanos o que conocen la fiesta, todos ellos participan en los diferentes eventos.

Esta foto anterior la tomó mi amigo Tomás durante el inicio de la fiesta patronal del pueblo San Cristóbal Chichicaxtepec, ubicado en la región Mixe, zona media, a la que fui invitado a participar como músico de la banda. La fiesta se celebra el mes de agosto durante cinco días, en honor al santo patrono San Cristóbal.

En la imagen podemos ver a unas señoras que usan traje típico: huipil blanco con una faja gruesa roja hecha de telar de cintura—el telar de cintura es la forma tradicional de hacer los huipiles—, una falda larga roja con líneas verticales con bordes azules. Cada una porta un collar color rojo y huaraches, que son parte de la vestimenta tradicional.

Sin duda es una comunidad donde se han presentado muchos problemas, principalmente por las diferentes religiones que se han ido incorporando; sin embargo, y gracias a algunos comuneros, que están convencidos de que perder sus prácticas comunitarias y culturales no es bueno, quienes se dieron a la tarea de recuperar estas fiestas, revitalizar su sistema de cargos, la tradición de la banda filarmónica y otras prácticas de su vida comunitaria.

Esta foto es especial, porque es el primer logro de reivindicación de la comunidad, como es el uso de su vestimenta tradicional que es el traje típico de esa comunidad y usarlo en algunas de sus prácticas comunitarias como son las fiestas, lo cual lograron con la creación del Comité de Cultura Mixe.

En la imagen fotográfica podemos ver a las mujeres que reciben a los visitantes, en este caso es una banda de otro pueblo. En las fiestas de la región, es una tradición recibir a la entrada del pueblo a las bandas visitantes junto con los representantes de las autoridades que acompañan a su banda, ahí los mayordomos de la fiesta y

comisionados les dan la bienvenida y un discurso de agradecimiento, y les invitan una bebida tradicional como mezcal o alguna otra; con ello da inicio la fiesta.

También se puede observar en la fotografía, detrás de las mujeres, una banda de música, ésta es una banda nueva, una generación que se creó con la ayuda de un proyecto patrocinado por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de Oaxaca, ya que la música de las bandas filarmónicas, aunque es una tradición adoptada, ha podido ayudar a consolidar una identidad muy significativa. La banda filarmónica de cada pueblo tiene una participación importante para la vida comunitaria y de la fiesta, ya que alegra las fiestas del pueblo al igual que algunos eventos particulares, como son las bodas, el cambio de autoridades y algunos programas cívicos de la comunidad, entre otros. La banda filarmónica representa al pueblo frente a otras comunidades, es un servicio que exige tiempo y dedicación, y a pesar de lo complicado que pueda ser sigue manteniéndose con mucho gusto; si eres comunero, puedes pedir que la banda del pueblo participe en tu boda o bautizo, por ejemplo.

Así, pues, las señoras son las encargadas del recibimiento de las bandas filarmónicas invitadas a la fiesta patronal en honor a San Cristóbal Chichicaxtepec, porque en mi región es una tradición la música, una fiesta sin sones y jarabes no es fiesta, así es en todos nuestros pueblos, y sin duda San Cristóbal Chichicaxtepec no es la excepción; también son elementos constitutivos de nuestra identidad y nuestras fiestas el mezcal, el baile y la convivencia con los pueblos que llegan, la convivencia es lo importante.

La fiesta se compone por una calenda, víspera, día de fiesta grande o misa principal, segunda misa y, por último, día de despedida. Se llevan a cabo muchos eventos como son el: torneo de basquetbol, el jaripeo, el concurso de baile serrano, las danzas tradicionales, un espectáculo de malabaristas, el palo encebado, la audición musical, entre muchas otras actividades. En el centro del pueblo se reúne la gente durante dos horas para escuchar la música de todas las bandas filarmónicas invitadas. En lo particular, esta parte me

emociona mucho porque la música siempre ha sido considerada esencia de la región, y sobre todo valorada por todos sus pueblos, “un pueblo sin banda es un pueblo sin alma”, todos los pueblos tienen una banda que los representa.

Además, en estos eventos son las propias personas quienes organizan los premios con donaciones de los integrantes del pueblo que trabajan en otros lugares, por ejemplo, hay donaciones de toros, borregos, chivos y dinero en efectivo. En el palo encebado los premios son ropa, tenis, pantalones, camisas, sombreros, botas...

Tener una banda filarmónica conformada por niños, niñas y jóvenes 7 a 13 años es parte importante de los pueblos, como el servicio comunitario y el tequio; sin embargo, como ha sucedido en algunas comunidades, se van sustituyendo estas prácticas por otras, que dividen y sedimentan la cultura.

La importancia de la fotografía que aquí presentamos radica en que muestra el inicio de la reivindicación de un pueblo que ha sufrido división en su vida comunitaria, de la pérdida y desvalorización de sus tradiciones, de su lengua. No obstante, existen personas convencidas de la importancia de mantener vivas las prácticas comunitarias, pues siguen tratando de que la gente del pueblo tome conciencia sobre su identidad, su forma de vida, la riqueza de sus prácticas culturales, su ritualidad y toda esa esencia que nos hace ser mixes.

IEEN:¹ VIBRACIÓN SONORA Y PODER MÁGICO DE LA PALABRA*

Juan Diego Landeta Ortega

Los pueblos mazatecos se ubican en la región Cañada en el valle de Papaloapan-Tuxtepec, al noroeste del estado de Oaxaca. Según datos del gobierno mexicano, *Ha Shuta Enima* es la autodenominación que la población mazateca de Mazatlán Villa de Flores se otorga. En español podría significar: “los que trabajamos el monte, humilde, gente de costumbre” (Mendoza, 2012, p. 6). Se piensa que “los mazatecos pertenecen al grupo olmeca-xicalanca, quienes hacia el año 850 ya habían consolidado su área de dominio” (gob.mx).

Los curanderos (*chini én*) experimentan vivencias mágicas-religiosas que los conectan con los dueños de los lugares (espacios sagrados). Ellos levitan al usar cierta clase de hongos, que se conocen como los niños santos (*te én*), para curar enfermedades. Como ejemplo de esta situación tenemos la imagen de una mujer sabia:

¹ Adivinanza en mazateco.

* Este artículo es producto del trabajo realizado en la materia Didáctica en contextos de diversidad sociocultural de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

María Sabina² y de Teodomiro Landeta, los cuales cantan, rezan y envían sus plegarias en mazateco.

De María Sabina incluyo uno de los rezos y cantos chamánicos,³ registrado por Martha Mendoza (2012), a través del cual se puede apreciar que “la oralidad –como cultura primaria– usa fórmulas para memorizar hechos, conocimientos ancestrales, y su transmisión a través de generaciones para la conservación de estas tradiciones” (2012, p. 3). El rezo, como poder que tiene la palabra, es el siguiente:

Tabla 1. Canto chamánico de María Sabina

Santo, santo⁴	
Mazateco	Español
Namí la santísima. Namí Jesucristo. Namí e kgindí. Namí espíritu santo. Xtá San Pedro. Xtá San Pedro. Santo, santo, santo. Nana, la santísima.	Padre la santísima. Padre Jesucristo. Dios e hijo. Dios espíritu santo. Señor San Pedro. Señor San Pablo. Santo, santo, santo. Madre, la santísima.

Este rezo se incluye con la intención de mostrar cómo la oralidad, representada por los rezos y cantos, forma parte de un rito que, siguiendo a Geertz (1992), es un elemento clave de la cultura y de la sociedad, un texto que se lee e interpreta por los miembros del grupo cultural. La oralidad es muy relevante, pues como advierte Martha Mendoza, “se puede asumir que la oralidad es una forma comunicativa que se distingue por tener voz y llevar el sonido en sí misma” (2012, p. 12), cuestión que no sucede con la escritura. Según Ong, citado por Martha Mendoza, la escritura ha reducido el dinamismo del sonido de la palabra (2012, p. 13).

² Mujer reconocida por utilizar los hongos sagrados y continuar con la medicina tradicional mazateca, heredada por sus abuelos. Fue originaria del pueblo de Huautla de Jiménez.

³ Se pueden apreciar en diferentes videos en YouTube. En ellos se identifica la plegaria realizada a través de su voz y su lengua.

⁴ Traducción realizada por Juan Diego Landeta el 19/06/2018.

Considero, por tanto, que los procesos de formación sean fomentados en la escuela o en las propias comunidades, y deben inculcar el respeto y la veneración a las lenguas, pues su transmisión oral implica otorgar poder a la palabra, como también al dinamismo del sonido, que está vinculado con todas las vibraciones de la madre naturaleza, con el cosmos y con toda la energía del universo.

Cuidando la vibración del mazateco y con el propósito de reivindicarlo, se puede hacer uso de la construcción de las adivinanzas, que además de ser un recurso didáctico que despierta la curiosidad, creatividad y el ingenio de las personas, también implica mantener el encanto de la sonoridad del mazateco, lengua que se habla en la comunidad Los Reyes, Mazatlán Villa de Flores, en el distrito de Teotitlán, Oaxaca, de la cual provengo.

A través de las adivinanzas también se pueden recuperar los saberes tradicionales o ancestrales de los mazatecos: *Ha Shuta Enima*, que se están perdiendo, en parte porque las actividades comunitarias se han ido transformando,⁵ no sólo por el uso de la televisión (cuya oferta aumenta), sino también por el uso del internet, o bien por los procesos de migración y las tareas escolares que modifican el tiempo libre que los niños tenían.

ADIVINANZA (IEEN), CULTURA Y LENGUAJE

Armando López, Isabel Jerez y María López afirman cómo “la lírica popular alberga toda una serie de conocimientos relacionados con la tradición, los cuales denotan cómo ha sido forjada la historia y, de igual modo, nos muestran una serie de valores que, en su gran mayoría, siguen siendo la base de la construcción social” (2009, p. 87).

⁵ Me refiero a actividades como son la agricultura, la alimentación, el tiempo ocio. Su transformación hace que los ancianos o padres de familia no posean el espacio o el tiempo para transmitir cuentos, leyendas e historias de vida.

Hay que recordar que la lírica popular contiene temas centrales para los lugareños y es asimilada por ellos como una cuestión propia, que se transmite de generación en generación y donde la oralidad es el instrumento de transmisión.

En este sentido, los cuentos, las leyendas, los poemas, los cantos y los rezos forman parte de la lírica popular, las cuales poseen estructuras específicas y por tanto su distinción, pero pueden ser agrupadas por su poder articulado a través de la palabra. López, Jerez y López, en referencia a la función de la poesía, mencionan que “cuando ésta logra exaltar la sonoridad y cadencia y el más amplio abanico de connotaciones, llega a crear una realidad distinta, subjetiva, que no pretende en ningún caso tener como referente a la realidad objetiva y cognoscible, sino convertirse en la única realidad posible, realidad autónoma que sólo encuentra sentido en el interior de cada ser humano” (2009, p. 88).

Considero que al igual que la poesía, las adivinanzas también tienen su encanto, pues seducen tanto a quien quiere ser creador y promotor de éstas, como también a aquellos que desean ser partícipes de su solución, introduciendo su espíritu al mágico mundo que éstas comunican. El acertijo forma parte de la piedra angular energética de toda sensación y pensamiento.

Como bien afirman los autores: “La adivinanza, una manifestación lírica muy antigua, es una forma poética folclórica nacida en la oralidad que nos permite acceder al conocimiento y comprensión del mundo” (2009, p. 90). Desde mi humilde opinión, para la construcción de una adivinanza se requiere imaginar un concepto, describirlo emocional y mentalmente, darle vida e intrigar a quien quiere resolver el enigma que lo envuelve. También el constructor debe contemplar a quien dirige el contenido de su adivinanza, pues éste debe conocer e identificar el propio concepto que se oculta y tras ello la propia cultura. Los conceptos se originan y tienen vida en el transcurrir histórico, en el diálogo e intercambio entre las personas, en la creación de elementos nuevos.

Como bien afirman López, Jerez y López:

En general las adivinanzas se manifiestan en verso, con un carácter anónimo, y tradicionalmente se difunden por vía oral, aunque actualmente también solemos conocerla a través de su escritura. Lo verdaderamente interesante de estos pequeños poemas es su finalidad: se trata de un instrumento mediante el cual dejamos ver ciertos indicios y tratamos de facilitar a la vez que dificultar la labor referida a descubrir la respuesta adecuada. La persona que propone la adivinanza conoce aquella palabra no dicha pero insinuada, y solicita al oyente, de un modo explícito o tácito, la respuesta precisa. Para encontrar la respuesta es preciso emplear imaginación y concentración (2009, p. 91).

En esta referencia, podemos advertir varios elementos.

- *La estructura en verso.* En ella hay una frecuencia vibratoria con la palabra. Es un cantar que debe seducir a quien la escucha y es una ayuda para quedar registrada en la memoria.
- *El enigma, secreto o incógnita.* Éste es un elemento de seducción tanto para quien la construye, como para quien desea encontrar la respuesta correcta. Pasar la mente sobre los conceptos adquiridos, como también pasar el corazón, con la tensión que conlleva su descubrimiento.
- *El andamiaje inscrito.* Un escalón que facilite la construcción o el hallazgo, pero sin otorgar la escalera completa. La adivinanza muestra cierta sensibilidad para ayudar, pero también cierto reto para no otorgar la clave del acertijo que le otorga de vitalidad.
- *Habilidades que desarrollar.* Ingenio, seducción, imaginación, concentración, pero también paciencia y ánimo, son habilidades del corazón que la adivinanza despierta en quien construye y acierta.⁶

⁶ Ideas formuladas por la profesora Laura Ayala en la materia Didácticas en contextos de diversidad sociocultural, cuarto semestre de la LEI UPN-Ajusco (18 de abril de 2018).

Con base en lo expuesto, pensé en la posibilidad de utilizar las adivinanzas como un recurso didáctico que despierte el ingenio, la curiosidad y la emoción que los niños mazatecos poseen, como también impulsar el uso del mazateco en espacios de recreación y lúdicos y, no menos importante, el acercamiento hacia la comprensión del lenguaje mismo: un lenguaje expresado en palabras, conceptos, ideas, que muestran una forma de construcción cultural y que responden a la forma de nombrar el mundo mazateco.

ADIVINANZAS EN EL MUNDO INDÍGENA

El reflexionar sobre la construcción de las adivinanzas en mazateco me permitió darme cuenta de que es un recurso no utilizado en la comunidad. De acuerdo con los comentarios⁷ que recabé de los maestros, pude percatarme de que en la escuela ellos hacen uso de las adivinanzas, pero dicho recurso lo extraen de los libros de la SEP, es decir, con una lógica occidental y en español. Por lo mismo, muchos de los personajes, sucesos y objetos no existen en la comunidad o no son expresiones culturales, por lo tanto, son difíciles de entender y descifrar. Tal situación provocó aún más mi inquietud en descubrir cómo se construyen las adivinanzas, es decir, en pensar si hay una técnica específica para ello, pensando en la cultura y lengua mazatecas.

Después de revisar algunas fuentes bibliográficas al respecto, descubrí que existen adivinanzas populares en lengua indígena, de las cuales presento en náhuatl tres de ellas que llamaron mi atención. Sugiero al lector haga un esfuerzo mental y emocional por descubrir la respuesta, pero si no logra aquietar su curiosidad o bien quiere confirmar su respuesta, puede encontrarla a pie de página.

⁷ En el invierno de 2017 platicué con maestros de primaria en relación con los recursos didácticos que utilizan en clase para revitalizar el mazateco.

Tabla 2. Adivinanzas en náhuatl

Núm.	Adivinanza náhuatl ⁸	Traducción en español
1	Maaske mas titlaakati yes pero mitschooktis.	Por muy hombre que seas, te va a hacer llorar.
2	Za zan tieino Tepetozcatli quitoca momamatlaxcalotiuh Papalotl.	Por el valle colorida, revuela dando palmadas como quien echa tortillas.
3	Lipan se tlakomoli, westok waan nokweptok, para oksee lado.	La comida invitada, aunque sea de plato y cuchara.

Como podemos observar, las respuestas son conceptos insertos en contextos culturales. Quien no conozca la cebolla, la mariposa o la tortilla no podrá descubrir el enigma que la constituye, pues éste se encuentra en el contexto de quien formula y quien adivina. Además, encierra formas de concebir el mundo cultural, pues, aunque son las mujeres quienes tienen más cercanía con la cebolla, en ciertas culturas indígenas se tenía o se tiene la idea de que los hombres no lloran. También sólo aquellas personas que han observado cómo las mariposas están revoloteando en los patios donde se hacen las tortillas, pueden adivinar que en el paisaje de quien elabora tortillas están las mariposas, pues muchas cocinas rurales están al aire libre, no como ocurre en lugares urbanos.

EXPLORANDO LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ADIVINANZAS

Si había una expresión tanto en español como en náhuatl sobre las adivinanzas, sería obvio comenzar a preguntarme: ¿cómo se construyen las adivinanzas? ¿Hay algunos pasos que puedan orientar a un inexperto en tal desempeño? Ello me condujo a indagar al respecto y esto es lo que descubrí.

⁸ Respuesta 1: cebolla. Respuesta 2: la mariposa. Respuesta 3: la tortilla.

María Elvira Gómez sugiere que para diseñar una adivinanza hay que tener claridad sobre el asunto,⁹ es decir, sobre el concepto a descifrar (2003, p. 431). Por ejemplo, para los casos que voy a agregar, hay que saber qué es un altar de muertos, un halo solar, una flor de cempasúchil y un hongo. Los que participan en las adivinanzas deben haber tenido experiencias con dichos conceptos y tener claro cómo son, dónde se localizan, para qué sirven y qué piensa la gente sobre ellos.

Dicha autora, recuperando las ideas de Giani Rodari (2003), plantea un método con varios pasos para construir una adivinanza. A continuación, muestro la forma en cómo me fui sirviendo de ellos. Los pasos son los siguientes.

Selección de elementos de la cultura mazateca

Elegir un elemento para que pueda adivinarse. Para ello, salí a los alrededores de mi comunidad y observé algunos elementos representativos de la cultura mazateca. Observé que en mi comunidad celebramos el día de muertos, que los curanderos utilizan hongos para aliviar la enfermedad y que el sol es importante en nuestra vida diaria y para la agricultura. Así que seleccioné el altar de muertos, la flor de cempasúchil y los hongos.

Descripción del elemento

Encontrar las palabras más precisas y apropiadas que expresan esas características y, en general, cuantas circunstancias pueden constituir un buen camino para llegar a adivinar el nombre del objeto en cuestión. En la siguiente tabla expongo lo que pensé del altar de muertos.

⁹ Recuérdese que el concepto debe dar cuenta de una experiencia propia de la cultura de los participantes: del constructor y el adivinador.

Tabla 3. Descripción del elemento

Altar de muertos	
Mazateco	Español
Ndina gku forma rectangular. Gku sendania yá nancha. Gku siñunami naxuku sinie. Xigkienami xamien. Gku a xi xigkindia xi ingku gkandie. Gku ánima nda sina recibir gku tevenú u.	Tengo una forma rectangular. Me fortalecen con palos de madera. Me visten con flores naranjas y amarillas. Sirvo para conectar con el inframundo. Las ánimas me reciben con mucha alegría.

Metáfora final

Formular la adivinanza con el menor número posible de palabras, con frases cortas y, de ser posible, recurrir mejor al verso que a la prosa. Describir el elemento sin que sea evidente, con creatividad y sensibilidad y un poco de frescura y originalidad.

Tabla 4. Creatividad e ingenio

Altar de muertos	
Mazateco	Español
Beñanami kgi sa á octubre. Xiñunami kgu naxu xie simiquien. Michanami kgasi xi chiñea gku xi tiua. Gku ánima nda sina recibir gku tevenú u.	Me colocan en octubre. Me adornan con flores de cempasúchil. Me visten con alimentos y bebidas. Para que las ánimas me reciban con alegría.

El altar de muertos es muy importante en la comunidad mazateca como en otras culturas del país, porque para los mazatecos simboliza el retorno de sus antepasados, es decir, el altar hace el llamado de las ánimas y éstas se alegran cuando ven un bello altar en el lugar donde crecieron.

A continuación, presento algunas de las adivinanzas que pueden servir de ejemplo. Sugiero que los adultos o el mismo maestro pueden comenzar jugando con ellas. Una vez que los niños se han divertido en encontrar el acertijo, con los pasos de Giani Rodari (2003) pueden comenzar a crear sus propias adivinanzas. Los ejemplos son los siguientes.

1. *El halo solar*. Para los mazatecos es conocido como *Namina yanga*, que en mazateco quiere decir “Dios del manantial”. Es un signo de comunicación, por lo que los abuelos cuentan que cuando aparece el *Namina yanga* son señales de catástrofes, como por ejemplo inundaciones, enfermedades, entre otras.

El halo solar	
Mazateco	Español
Chana xi nindie. A xi ingki circulo gkiaa. Xi gkayane ntina gku color ani. Xi ndexiane ntina gku color ani, verde, azul claro. Jí chana gkusuni gku ndella gkutu.	Me puedes ver de día. Me formo como un círculo resplandeciente. Hacia dentro tengo un color rojizo, mientras que por fuera soy de color rojo, verde y azul claro. Simplemente me puedes ver como un arcoiris cerrado. ¿Quién soy?

2. *Los niños santos*. Para los mazatecos son hongos sagrados porque tienen la capacidad de provocar el efecto de una profunda comunicación con la divinidad, con dios y con los santos, y con los seres humanos que acompañan al que ingiere los hongos, o con pacientes que desean curar alguna enfermedad, ya sea física, mental depresivo o psicossomática.

Los niños santos	
Mazateco	Español
A xi baja sáa xi junio. Gku ndira gku color café gku gku gku án. Xindá a mien xi chichena. A xi sacuri llajuna escondido. A xi saxiena gkandie chi gku llera ndija. A xi ndina gku altura de 10 cm gku tucuño banjangka. Gkuane kujie siku jiea. A xi chichena mien gku xi xita mién.	Me encuentro siempre escondido. Me gusta la humedad y las heces del ganado. Alcanzo una altura de 10 cm y me rompo con facilidad. Mi cabeza es como un sombrero. Me utilizan en ritos para sanar a los enfermos. ¿Quién soy?

3. *Las flores de cempasúchil*. Para los mazatecos estas flores son muy importantes y representativas en la tradición de los días de muertos. Se dice que son las que pintan de colores el altar, las tumbas de nuestros antepasados, por ello el

cempasúchil enfoca a las ánimas, para que lleguen de nuevo a su casa a probar los alimentos que les pusieron en el altar.

Las flores de cempasúchil	
Mazateco	Español
Mierane a aún xi xcana xigkindiea mién xi anima miera. A xi ndina gku color sinién gku ingu xi ndira gku color sinién chan. A chichenami ghu fecha xie octubre.	Se dice que el aroma de sus pétalos posibilita y dirige la llegada de las ánimas del más allá. Me visten con colores amarillo y anaranjado. Mi gran fiesta es en octubre, donde reluzco con mi belleza natural. ¿Quién soy?

CONCLUSIÓN

Puedo apuntar que, si bien no podemos considerar las adivinanzas como un elemento cultural, tal y como sucede con los cuentos y las leyendas, éstas son un recurso pedagógico que permite jugar con el lenguaje y generar en los niños el gusto de participar y de inventar sus acertijos y sus adivinanzas. Recomiendo que dicha demostración y construcción se realice en mazateco, pues es la manera como la vibración sonora del mismo puede ejercer el poder mágico de la palabra.

REFERENCIAS

- Blog. Adivinanzas (s. f.). Recuperado de <http://lasadivinizasenaula.blogspot.com/2009/09/8-pasos-para-crear-una-adivinanza.html>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gob.mx Recuperado de <https://www.gob.mx/cdi/articulos/etnografia-del-pueblo-mazateco-de-oaxaca-ha-shuta-enima?idiom=es>
- Gómez R., M. E. (2003). Adivinanzas: un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje. *Educe, investigación*. 6(20), 430-434. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662010.pdf>

- López, A., Martínez, I. y López, M. (2009). Propuesta didáctica para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL. *Revista OCNOS*, (5), 87-96. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1330/ocnos_05_cap6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, M. (2012). *Los cantos chamánicos de María Sabina*. Recuperado de <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2971967&fileId=3008097>
- Varela, I. (s. f.). *30 adivinanzas en Náhuatl*. Traducidas al español (cortas). Recuperado de <https://www.lifeder.com/adivinanzas-en-nahuatl/>

REFLEXIÓN SOBRE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN LA LEI DE LA UPN*

Eustolia Ramírez

INTRODUCCIÓN

El proyecto desarrollado en la escuela primaria República de Ruanda, “La lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro”, para la inclusión de niños indígenas, es el resultado de un ejercicio de colaboración que se llevó a cabo en el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta experiencia participaron un grupo del segundo semestre de la LEI, en la que nos incluimos los hablantes de ocho lenguas indígenas, así como 18 estudiantes hispanohablantes. A esta actividad se incorporaron dos estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana, quienes hacen su tesis sobre el tema de inclusión indígena, y una compañera de la carrera de Psicología Educativa de nuestra universidad, que incluye el tema de educación indígena en su trabajo de titulación.

La actividad se realizó en acuerdo con el profesor responsable de la escuela República de Ruanda, de la Unidad de Educación

* Trabajo elaborado durante el curso del segundo semestre Proyectos educativos en contextos de diversidad, a cargo de la profesora Rocío Casariego, de la LEI.

Especial e Inclusiva (UDEEI) en la alcaldía de Iztacalco, el psicólogo Jorge Arturo Vázquez Rico con dos propósitos fundamentales:

1. Contar con un contexto práctico y marco institucional para la reflexión y estudio de diversos aspectos y contenidos del curso Proyectos educativos en contextos de diversidad.
2. Contribuir con los equipos escolares de la escuela primaria República de Ruanda, tanto el de los maestros de grupo, como el de los especialistas que conforman la UDEEI, para promover acciones y estrategias de inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas que estudian en dicha escuela, promoviendo la interculturalidad y el bilingüismo.

Formé parte del grupo de estudiantes de la LEI que participaron en el proyecto entre marzo a junio de 2018 y como hablante de la lengua tun savi (*San' Sau*) del estado de Oaxaca de la variante de San Miguel el Grande, Tlaxiaco. Además, tengo la experiencia de vivir en la Ciudad de México, donde desde mi adolescencia trabajé en un proyecto educativo dirigido a la población infantil indígena (Conafe, 1998-2006). Debido a estas experiencias de vida me identifiqué con los estudiantes, los padres de familias indígenas, así como con los maestros que atienden esta población en las escuelas de la ciudad. Hago la descripción de lo más relevante de esta experiencia, como una forma de aportar a la reflexión sobre esta práctica y su significado en nuestra formación.

EL DIAGNÓSTICO

La primera actividad que realizamos fue de prospección de la población indígena en la escuela República de Ruanda, la cual tuvo dos propósitos principales: a) hacer una exploración que no fuera selectiva, sino universal, que incluyera a todos los estudiantes de la escuela sin caer en un señalamiento directo y abierto de la

población indígena previamente reportada por el grupo de especialistas de la UDEEI, y b) realizar una exploración que al mismo tiempo permitiera reconocer a la población infantil indígena (hablante de alguna lengua originaria o no). También aportar elementos de identificación de experiencias cercanas o de opiniones positivas frente a lo indígena.

Antes de asistir a la escuela, todos los estudiantes de la LEI escogimos 38 imágenes a color, relacionadas con el espacio indígena, tanto urbano como rural.

Cuando dos estudiantes de la LEI nos presentamos en la escuela lo hicimos en nuestra lengua materna. Desde ese momento hubo niños que se sintieron identificados con los hablantes, porque al término de la ceremonia cívica realizada en dicho plantel y ser asignados a cada salón para trabajar con los niños, los alumnos hacían comentarios o nos señalaban a quienes habíamos realizado la presentación en una lengua indígena, susurrando: “*ella sí habla*”.

La prospección del origen cultural y lingüístico de la población escolar se hizo en equipo de cuatro estudiantes en cada grupo. Trabajé con tres compañeras en el aula de segundo grado. Allí organizamos equipos de cinco a seis niños para realizar nuestras actividades con las imágenes que llevamos cada uno. La actividad fue realizada por todos nosotros de forma similar durante un lapso de una hora en cada grupo.

Se colocaron todas las imágenes sobre la mesa en una misma dirección, y se les dio a los niños la siguiente indicación: “escoge la que más te agrada”. Posteriormente se les entregó una hoja blanca, donde escribieron su nombre, grado y grupo, y después se les pidió que dibujaran o escribieran una historia con el dibujo que habían escogido; algunos sólo hicieron dibujos y les preguntamos “¿qué es?”, “cuéntame ¿qué dibujaste?” De acuerdo con sus relatos, escribimos debajo de sus imágenes la historia referida por cada niño, algunos escribieron y dibujaron, otros solamente escribieron o describieron de acuerdo con su experiencia o interpretación de la imagen que eligieron.

Durante este ejercicio, las niñas y niños comentaban y platicaban entre ellos acerca de las imágenes que escogieron; una niña llamada Mildret se me acercó y me dijo: “mi tía también habla inglés como tú, tengo un libro de inglés y cuando vengas de nuevo lo traeré para enseñárselo a toda esta bola de guajolotes”, señalando a todos sus compañeritos. Desafortunadamente al parecer era una niña que faltaba mucho porque en el tiempo que estuvimos trabajando en la escuela sólo la vi dos veces.

En la escuela Ruanda, además del grupo en el que estudiaba Mildret, que era el de segundo grado, realicé actividades de prospección cultural y lingüística en el grupo de sexto, donde probablemente había niños procedentes del medio indígena, pero en este grado los niños ya no se acercaron tanto a mí, sólo una niña muy tímida que no quiso dibujar, ni escribir. A esta niña la invité a trabajar con la imagen que ella escogió, pero dijo que no quería porque sus compañeros siempre le estaban haciendo burla.

Para sistematizar nuestras observaciones y análisis de los dibujos o relatos de los niños en el grupo de trabajo de la LEI elaboramos indicadores y criterios para valorar las respuestas y reacciones de los niños, pero también sus dibujos. Nos apoyamos en algunos criterios de tipo psicoeducativo y psicogenéticos aportados por Sara Paín (2015), además de otros criterios de tipo cultural que construimos en el grupo.

De esta forma hicimos un concentrado en el que para cada estudiante externamos una opinión sobre su desempeño escolar, cognoscitivo, lingüístico, así como observaciones relevantes al tema de la interculturalidad, apoyándonos en sus ejecuciones: dibujos, verbales, escritos y comportamentales.

EXPOSICIÓN Y MUESTRA DESDE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

La segunda actividad que realizamos fue una muestra de plantas, objetos y tecnologías procedentes de las comunidades indígenas.

Esta muestra se preparó en dos grandes momentos: a) con aportes de todos los estudiantes del grupo se concentraron objetos diversos de las comunidades indígenas que sirviera para desencadenar inquietudes y abrir expectativas en las niñas y los niños de la escuela, al final todo lo recabado se agrupó en cuatro conjuntos: alimentos, textiles, trabajos y fiestas. b) Al mismo tiempo se hizo una muestra en tres lenguas en cada grupo, con la participación oral y dialogada de los estudiantes hablantes de lengua indígena (HLI) de la LEI, promoviendo la escucha e interacción lingüística, apoyada con títeres.

Todos los alumnos de la LEI nos coordinamos para participar. Los estudiantes hispanohablantes se incorporaron para interactuar con los niños en la exposición de objetos, apoyando su relación con lo que veían, contestar preguntas y explicar usos y maneras de hacer con cada cosa. Al salir de la exposición cada grupo desarrolló una discusión y la selección de un tema de investigación relacionado con los objetos de la exposición.

Los estudiantes de la LEI hablantes de lengua indígena trabajamos con un personaje y nuestra propia lengua, y al final cada grupo seleccionó de forma libre la lengua que le causó más interés.

La lista de objetos de la exposición fue como sigue: en la mesa de “Alimentos”: molino de mano, molcajete, tejolote, metate, metlapil; tamales, pan de pueblo, tortillas diversas, totopos, tlayudas, tostadas; olotes, maíz, pinole, pozol, frijoles de varias clases, café en diversos estados de su proceso como cereza, pergamino, oro, tostado y crudo; soplador, masa, nixtamal, cacao, chocolate, tortillera, cal, jícaras varias, así como huauzontle, amaranto, alegrías, además de diversas plantas comestibles y medicinales.

En “Textiles” se mostró una diversidad de rebozos y la manera en que se acomodan o usan para cargar niños, cargar objetos, cubrir el cuerpo y la cabeza con nudos varios; el rebozo se lo pusieron en la cabeza tanto las niñas como los niños y los maestros, también se les mostraron servilletas bordadas, fajas de telar, enaguas de Chiapas, Puebla y Veracruz.

En el rubro “Fiesta” se mostraron elementos que se utilizan en una fiesta como son: el silbato, ocarinas, flautas, palmas, flores, pipas, palo de lluvia, cántaro, collares, bolsas de carrizo, morrales, rituales, copal, hierbas rituales, máscaras y otros instrumentos que se utilizan en los carnavales y peticiones.

En la mesa “Trabajos” se colocaron sombreros, carrizos, canastos, chiquigüites, tenates, jarros de barro, tierra para hacer barro (negro y rojo); varios objetos hechos con palma, carrizo y bejuco, entre otros. Se ilustró la forma de hacer objetos con barro y una explicación de cómo se utilizan en las comunidades.

La mayoría de los alumnos de primaria mostraron un gran interés por saber más sobre los materiales que se utilizan en los pueblos originarios. De acuerdo con lo que observaron en la exposición escogieron un tema, y con los títeres que los hablantes llevaron para dialogar con niñas y niños seleccionaron la lengua que iban a investigar. En primero A escogieron el tema del silbato y la tortilla grande (lengua mixteca); en primero B, hierva de menta y chocolate (lengua tsotsil); los de segundo A, todo de la comunidad indígena (lengua mixteca); tercero A, barro y silbato (lengua chinanteca); tercero B, la muñeca otomí (lengua chinanteca); cuarto A, el chocolate (lengua tseltal); cuarto B, textiles (lengua tseltal); quinto A, la pipa (lengua tseltal); quinto B, bordados (lengua tsotsil); sexto A (lengua mixteco); sexto B, chocolate y textiles (lengua mixteco).

Las compañeras que estuvieron al pendiente de la selección del tema de los grupos comentaron que, después de que los niños pasaron al tema de la exposición, regresaron al salón con gran inquietud, esto causó muchas preguntas acerca de lo que habían visto. Los estudiantes coordinaron la actividad de recuperación para aprovechar la curiosidad y así elegir un tema indígena para su investigación posterior con nuestra ayuda. Los estudiantes encargados de cada grupo anotaron en el pizarrón los temas más interesantes que propusieron los niños, y después hicieron la elección a través de su voto sobre lo que cada grupo iba a investigar. Lo primero que se escogió

fue el silbato en la lengua mixteca, pero muchos niños estaban inconformes porque querían la “tortilla grande”. De acuerdo con mi experiencia cuando se trabaja con un grupo de niños, la selección del tema es muy difícil, ya que es complicado llegar a un acuerdo donde todos queden conformes. No obstante, sí se pudo lograr.

El tema libre es importante para los niños porque los motiva a trabajar con interés sin estar presionados, y les da la capacidad de organizarse, preguntar e investigar con sus compañeros o los adultos que los rodean. Recuerdo mi experiencia con los niños mixtecos en lo que antes era Distrito Federal, ellos seleccionaron como tema libre para su investigación “¿Por qué los perros corretean las motos?”, era una pregunta que ellos se hacían y que les causaba mucha risa, pero que no se podían contestar, y a mí me metían en aprietos porque ¡yo tampoco lo sabía!, esto también obliga al maestro a trabajar e investigar.

ÚLTIMA ACTIVIDAD

La última actividad fue la presentación de los resultados de los trabajos a los padres de familia y a los otros grupos sobre el tema indígena. Los niños y los alumnos de la LEI trabajaron en los temas que seleccionó cada grupo. Cada alumno propuso actividades de investigación de tipo oral y escrito sobre el tema indígena elegido. También actividades para el trabajo con la lengua indígena.

Se propuso a los maestros de cada grupo dar continuidad a las actividades para que al cabo de tres semanas los grupos pudieran presentar en un intercambio (entre grupos) los productos finales de su investigación. La última indicación fue que los propios estudiantes presentarían a sus compañeros de otros grupos los resultados de su proyecto.

Cuando los grupos hicieron su exposición de cierre del taller, estuvieron a cargo de su propio maestro. Algunos tuvieron muy buen desempeño, otros necesitaron mucha ayuda de los estudiantes de

la LEI, desafortunadamente a algunos maestros sólo les interesaba cumplir con los requisitos mínimos.

En particular me tocó trabajar con el grupo de segundo grado A, y a su profesora, que estuvo muy motivada en el proyecto, le interesó saber dónde enseñan las lenguas originarias por si en algún momento deseara aprender alguna. Cuando hizo su presentación final investigó, preparó a su grupo y hasta pronunció algunas palabras en mixteco, ella siempre me preguntaba “¿estoy pronunciando bien?”, también comentó que nunca había trabajado de esta forma con sus alumnos, donde los niños pequeños les explicaron el tema correspondiente a los de quinto, sexto o segundo grado, según les fue asignado por el maestro Arturo Vázquez, responsable de la UDEEI, y de la logística y la organización.

RESULTADOS DESTACABLES

A los niños les interesó mucho conocer acerca de la lengua indígena, se acercaban para preguntar lo que no entendían o lo que les gustaba: de cómo eran los lugares de donde veníamos los hablantes de lengua indígena. Esto ocurría sobre todo con los niños hispanohablantes.

Dentro de la muestra indígena, se observó que los alumnos tenían gran interés por los artículos de la cultura, los alumnos participaron en las mesas de trabajo, prestando atención a los informantes de cada estación (comida, textiles, fiesta y de trabajo). Cada grupo estaba acompañado de sus maestros, la mayoría de los cuales experimentaron la misma curiosidad y atracción que sus alumnos por la exposición.

Se logró identificar un número mayor de estudiantes de origen indígena de los que se tenían registrados al inicio del proceso por los profesores de UDEEI en la escuela primaria Republica de Ruan-da, gracias a que muchos de ellos durante y después del proyecto se autoadscribieron como pertenecientes a una comunidad indígena.

El número total de alumnos indígenas contabilizado antes del proyecto eran 24 alumnos, los cuales estaban inscritos en la mayoría de los grupos con excepción de los grupos quinto A y cuarto B. Los grupos étnicos a los que pertenecen son: mazateco (5 alumnos), tseltal (3 alumnos) cho'l (2 alumnos), huave (1 alumno), náhuatl de Hidalgo (4 alumnos) y náhuatl de Oaxaca (9 alumnos). Al finalizar el proyecto en la escuela Republica de Ruanda concluimos que:

Grupo	Habla lengua indígena	Es de familia indígena	Es de comunidad indígena	No es indígena	
1°.A	1	6	2	12	
1°.B		4	3	2	
2°.A		4	3	2	
3°.A	1		3	8	
3°.B		6	6	2	
4°.A		4	11	1	
4°.B	2	8	3	2	
5°.A		1	2	5	
5°.B	1		3	10	
6°.A		6	6	4	
6°.B		2	3	4	
Total	5	41	45	52	Total: 143

En un trabajo de seguimiento será posible corroborar la prospección que se hizo a partir de la intervención, la actividad diagnóstica inicial y el contacto con los padres de familia. Conocer los estados y comunidades de origen de los niños o sus familiares directos o de segundas y terceras generaciones que son indígenas.

EL TRABAJO CON LAS LENGUAS INDÍGENAS

En un principio, los niños sufrieron confusión al momento de apreciar por primera vez las lenguas indígenas, muchos de ellos las confundían con el inglés, ya que no contaban con los conocimientos necesarios para identificar qué era el uso de una lengua indígena. Tampoco le daban el respeto adecuado para valorarla, pero eso fue sólo al principio. Más adelante, ya con las sesiones de información e investigación se pudo sensibilizar a los niños para que se interesaran más y resultó positivo porque, por propia iniciativa, ellos la practicaron intentando tener una buena pronunciación y memoria tanto vocal como semántica.

Al enseñarles la pronunciación, ellos la aprendieron rápido, y algunos voluntariamente empezaron a hablarla. La mayoría de los estudiantes de la LEI hablantes de lengua indígena quedaron sorprendidos de la facilidad con que algunos niños pronunciaban las palabras, la participación que tenían y el interés que mostraban.

Lograron reconocer que la lengua con la que trabajaron se llama mixteco y no inglés, repitieron las palabras en mixteco de cada uno de los alimentos que ellos prepararon, identificaron y pronunciaron las siguientes palabras: ajo, chile, comal, jitomate, leña, molcajete, sabroso, salsa, sal, tamal, tomate y tortilla, todas ellas en sus nombres correspondientes en mixteco. Por medio de fichas las escribieron en el pizarrón, esto por nombrar sólo un grupo, que fue en el que me tocó trabajar.

El proyecto educativo realizado en la escuela primaria República de Ruanda fue exitoso en la percepción de la mayoría de los participantes, ya que se logró el objetivo de la sensibilización e interés de parte de la comunidad hacia el contenido indígena. Se pudo lograr concientizar a los niños y registrar las culturas que existen representadas en el centro escolar.

Fue un nuevo método de trabajo en el que los niños tuvieron la libertad de elegir y expresarse durante la sesión realizada, lo cual permitió reconocer la herencia cultural y seguros de expresarla, se

prestó a la inclusión y la equidad educativa tanto para los niños hablantes de una lengua indígena como para los niños no hablantes. Se desarrolló el enfoque cultural que permitió potenciar el esmero educativo de algunos profesores.

Cabe mencionar que los niños más interesados fueron los hablantes de lengua indígena que al final salieron a la luz, se valoraron y se sintieron orgullosos y querían que fueran escuchados por sus compañeros.

Con la ayuda de este proyecto y los hablantes de la lengua indígena pudieron romper, aunque fue sólo por un momento, estos prejuicios y estereotipos que tienen hacia niños indígenas, dado que ellos fueron centro de atención y a veces hasta admiración por parte de todos sus compañeros.

En la exposición y demostración de lo trabajado por cada grupo se generó nerviosismo y entusiasmo tanto en los niños como entre los maestros por sacar adelante el tema y lengua seleccionada, lo que originó una nueva relación entre los maestros y alumnos en la demostración, dado que trabajaron como pares frente a los 20 docentes de la UPN considerados como los expertos en los temas y las lenguas.

REFERENCIAS

- Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México (2014). *Cosmovisión indígena contemporánea, hacia una descolonización del pensamiento*. México: AMI/Rosa Luxemburgo LS.
- Casariago, R. (2000). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: Conafe.
- López, L. E. y Jung, I. (comps.) (1998). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Paín, S. (2015). *Psicometría genética*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

AUTOBIOGRAFÍA: MIS RECUERDOS, MIS PALABRAS*

Rolando Vasconcelos Mota

Nací el 19 de septiembre del año 1991 en la comunidad El Sabino, Mazatlán Villa de Flores, ubicada en la región Cañada del distrito de Teotitlán, Oaxaca. Durante mi infancia subsistí en mi localidad natal con mis padres y hermanos y otros familiares cercanos; hablo mi lengua materna chjutanima (mazateco), que significa persona humilde, de la cual me considero orgulloso. En mis primeros años, mis padres me enseñaron que desde ese matiz se comunican las personas de la comunidad de donde provengo. Somos una familia conformada por nueve integrantes, yo soy el quinto de los hijos. Mi familia es humilde y de bajos recursos, pero tengo un lugar dónde vivir. Mi padre se dedica al campo y al oficio de albañilería.

En el mes de mayo se celebra en El Sabino la fiesta patronal en honor a la virgen del Rosario. La gente del pueblo participa en varias actividades, entre ellas: peregrinaciones, eventos socioculturales y deportivos, quema de fuegos artificiales, bailes con grupos

* Trabajo realizado para el curso Procesos educativos comunitarios, que se impartió en el primer semestre de la LEI y que fue dirigido por la profesora María de Jesús Salazar.

de la región y de otros estados, y no pueden faltar los exquisitos platillos típicos que se cocinan con diferentes condimentos que le dan sabor y buena vida a la fiesta. Las personas de las comunidades vecinas se concentran para dejar ofrendas.

En los primeros años de existencia tuve los cuidados de mi madre que fueron la base de mi formación, ya que ella era la que me atendía igual que a mis otros hermanos mayores, quienes la apoyaban en mi atención. Los valores inculcados fueron la base para mi desarrollo personal y social, uno de los cuales era respetar a mis semejantes, en especial a las personas mayores de edad, así como ayudar a mi mamá en algunas labores de la casa, como juntar la basura.

Me enseñaron también a ser honesto, a no mentir, a decir la verdad siempre, y que, al llegar a casa de algún familiar, de amigos, o de otras personas de la comunidad tenía que saludar y llamarles “tío”. Conforme pasaron los años fui desarrollando mis habilidades y capacidades formativas que me dieron mis tutores.

En seguida describiré lo que aprendí de mi madre. Una de sus enseñanzas importantes fue aprender a tomar los alimentos, paso a paso me decía cómo agarrar la cuchara y meter la comida a la boca, y por supuesto aquello que debía hacer y lo que no, fue un proceso paulatino, ya que al principio se me dificultaba y tiraba toda la comida en la mesa. Mi madre me dejaba atado en la silla y me daba un cubierto, al mismo tiempo ordenaba los objetos, el que tenía agua, el guisado y la fruta, los dejaba en diferentes posiciones y me decía: “del lado izquierdo la fruta, del lado derecho el agua, en el centro el plato”, una vez que me daba las indicaciones me dejaba comer solo y si las cosas no marchaban bien me regañaba, pero de esta manera fui aprendiendo a comer y a ser ordenado. Otra de las cosas que me decía mi madre era que debía estar quieto, cuando comía no debía hablar, mucho menos reírme.

También me enseñó a “darme un baño”, como punto de partida mi mamá calentaba el agua, que después ponía en una cubeta, luego me metía en una tina, me enjabonaba, y luego me daba el agua

para roseármela en todo el cuerpo, con estos pasos fui aprendiendo y poco a poco lo fui haciendo por mi propia cuenta.

Cuando cumplí 6 años de vida por primera vez fui a la escuela, debo mencionar que nunca fui al preescolar, ya que no había ese nivel en mi comunidad y la escuela quedaba lejos y no podía ir por los tantos peligros en el camino. Cuando ingresé a la primaria tuve la fortuna de encontrarme con un maestro “a todo dar”, era un asesor con bastante paciencia hacia los niños, en especial la atención para mí, con su ayuda pude aprender a leer y a escribir de manera rápida, porque el maestro me instruía con el método global, el método onomatopéyico y, por supuesto, sus sesiones dinámicas, ya que nos motivaba para que asistiéramos a sus clases.

Este profesor visitaba por las tardes la casa de mis padres para darme tutorías y así reforzar mis conocimientos, de esta manera fui adquiriendo nuevos conocimientos sin dejar atrás lo que mis padres hacían, enseñarme los conocimientos que tenemos sobre mi cultura, los conocimientos y saberes que poco a poco me transmitieron mis familiares más cercanos.

En este punto trataré de hablar de lo que yo concebía cuando estaba en la etapa de mi niñez. En el campo cobra interés saber esto, ya que mi padre me llevaba al campo a ver la milpa, a cuidar los chivos, a desyerbar la parcela, y también a jugar con las plantas, entre otras cosas más. Mientras mi padre trabajaba yo me quedaba bajo la sombra de un árbol para que no me pegara el sol, cuidando las herramientas que llevaba en su bolsa; mi padre me hablaba cuando necesitaba de mi ayuda para que le llevara agua u otra cosa. Mientras que mi señora madre se hacía cargo de la comida, después nos traía los alimentos al campo, que compartíamos con mis otros hermanos y nos poníamos felices por estar en nuestra tierra. Otra de las cosas que hacía mi mamá era cuidar los animales de la casa.

A esa edad me tocaba cuidar los chivos y los pollos para que no dañaran la siembra, esto me hacía más útil en mi casa, y me decían que observara las zonas donde había sembradíos para que los animales no se adentraran en los cultivos. Mis hermanos y yo nos llevábamos

muy bien, en los ratos libres íbamos por la leña, jugábamos con la resortera e íbamos a cazar ardillas y pájaros para después llevarlos a casa y cocinarlos, así compartíamos lo que teníamos. La familia que tuve y que tengo hasta la fecha es unida y solidaria, que respeta lo que hacen los demás, vivimos en armonía y entre nosotros prevalece la ayuda complementaria. Cuando una familia de la misma comunidad hace una fiesta o construye una vivienda se le ayuda con la mano de obra o de manera económica, con la finalidad de fortalecer lazos de amistad con el prójimo.

Mi padre es campesino, él me inculcó los conocimientos y saberes del campo. También construye casas, lo que garantiza la base de la economía de mi familia. Mi padre siembra maíz, frijol y jitomate, también se dedica a la cosecha del café. En algunas de estas actividades se vale de animales para aligerar el trabajo. Por ejemplo, utiliza la yunta de bueyes para labrar la tierra por medio del arado, y de este modo hacer los surcos para remover la tierra durante dos ciclos agrícolas, en junio y noviembre porque son los tiempos de siembra. Este conocimiento viene desde tiempos remotos, y en mi comunidad sigue vigente. Les platicaré sobre los usos que le da mi padre a este instrumento, al que se le tiene que poner fuerza y ganas para su manejo.

Una de las cosas que aprendí de mi papá fue cómo amarrar el yugo en los bueyes para formar lo que se conoce como yunta; él me fue diciendo paso a paso cómo lo debía hacer, en especial me recomendó tener buena postura para el amarre, y sobre todo guardar silencio, pues es muy importante para no asustar a los animales, esto mi padre me lo dejó bien claro, ya que cuando una persona se está riendo o está enojada los animales no se dejan amarrar. Mi padre decía que podemos alterar su sistema nervioso, lo que implicaría que los animales se pusieran furiosos y podrían llegar a ser letales, esto lo creí porque lo viví muchas veces durante las sesiones de trabajo. Mi padre también decía que los animales tenían sus horarios para dejarlos libres. Otro de los conocimientos transmitido fue que cuando desajustáramos a los animales del trabajo no les diera agua

de inmediato porque se les altera su organismo, lo que provocaría que vivieran poco tiempo.

Otros conocimientos que recibí de mis padres se refieren al campo, sobre todo a la siembra y qué tenemos que hacer. En principio hacemos una especie de ritual en la tierra, para ello tenemos por costumbre preparar comida durante la siembra con la finalidad de que el campo dé buenas cosechas o rinda; otra de las cosas que aprendí fue que a los primeros días de sembrar el maíz, las señoras no pueden dejar nada que sea caliente sobre la lumbre, por ejemplo, el comal para las tortillas no se puede dejar mucho tiempo al calor sin tener tortillas encima, ya que según nuestras costumbres repercute mucho en la germinación de la planta del maíz. Cuando esto sucede, la planta sale de un color rojizo y esto hace que no crezca y se seque, al darnos cuenta de que esto sí sucedía, creíamos lo que nos contaban, y yo hago caso.

Durante la siembra de maíz se realizan diversos procedimientos. Una de las primeras cosas que se hacen es agrupar los granos más grandes y sanos de las cosechas anteriores, luego se desgranar y un día antes de la siembra se ponen a remojar en cubetas con agua para que estén blandos con la finalidad de que broten en tiempo y forma. En la siembra se utiliza un instrumento muy antiguo llamado coa, con la que se hacen los hoyos en la tierra en los surcos que hace la yunta, y se tiene que medir la distancia entre siembras. Por ejemplo, si un adulto es el que está sembrando la semilla, entonces la distancia es de un paso, pero si lo hace un niño sería de un paso y medio, ya que ésta sería la distancia necesaria para sembrar las semillas, y después se van tapando de tierra con los pies. A este conocimiento se le conoce como educación comunitaria, el cual es muy fácil de aprender, ya que se puede adquirir de los hermanos, de los padres o de los abuelos, y también de la gente de la comunidad, pues está al alcance de todos y no requiere mucho tiempo aprenderlo.

Otra de las cosas que aprendí fue el modo de preparar la planta del tabaco para utilizarla en los momentos de miedo, para el mal aire, entre otras cosas. Esta tarea resulta interesante, pues su

preparación es muy fascinante. En mi pueblo, conocemos al tabaco como el San Pedro, el cual se prepara moliendo las hojas con un poco de agua y cal, y después se deja secar; se usa de distintas formas, por ejemplo, para untarlo en cualquier parte del cuerpo, o rociarlo en distintas partes de la casa. De la misma manera también lo usan los curanderos, sobre todo las personas ancianas, con el propósito de salvaguardar los conocimientos que hay en mi pueblo.

Cuando culminé mi bachillerato en el año 2006, generación “José Vasconcelos”, fue un momento muy emotivo, ya que fue un proceso sentimental dejar a los amigos, pero todo llegó a su fin en ese entonces. En los meses siguientes no continué estudiando, por cuestiones de dinero, y por la falta de interés no saqué ficha en ninguna universidad, la razón fue simple, no quería estudiar. Traté de pensar y pensar para decidir mi futuro.

Después de tanto pensar me decidí por el Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo), a pesar de tantas adversidades y de no conocer a personas de otros lugares me fui con un rumbo fijo, mi visión era llegar a ser docente. En Conafe me capacitaron por seis semanas para ir a impartir clases a las comunidades marginadas del municipio de Chilchotla, donde participé como instructor comunitario de Primaria en Educación Indígena. Me enviaron con una compañera de ese municipio de Chilchotla, lo cual fue una ventaja pues ella ya conocía el rumbo. En esta etapa de mi vida fui adquiriendo cosas importantes, por ejemplo, la diversidad de saberes que tiene otra comunidad diferente a la mía; uno deja en su pueblo muchas cosas que como persona no sabe valorar. En la comunidad llamada Loma Bonita aprendí a comunicarme en una variante distinta a la del mazateco.

No fue fácil adaptarme a las condiciones en que se desenvolvía la gente de esa comunidad. Las personas eran demasiado humildes; los padres de familia y alumnos me enseñaron muchas cosas que no conocía, por ejemplo, a bailar Huehuentón el día de muertos, además de los saberes comunitarios de las personas grandes, como la medicina tradicional, sus anécdotas, cuentos, leyendas de

su congregación; mi experiencia fue muy bonita. En este lugar pude relacionarme con otras personas de diferentes edades, lo que resultó muy grato para mí.

Un año más tarde me hablaron de la coordinación de Santa María Chilchotla para ascenderme al cargo de capacitador tutor, y fue tan grande mi sorpresa que acepté, y entonces pude interactuar y relacionarme con compañeros de mi edad, pero eso me llevó a una gran responsabilidad porque de mí dependía de que el trabajo en las comunidades funcionara. En el grupo del cual era responsable hubo problemas, ya que varios instructores se dieron de baja porque las condiciones del lugar no les gustaban. Como capacitador tenía que ir a resolver el problema de la comunidad y verificar que estuvieran trabajando, pero gracias al apoyo de mis compañeros que aguantaron pudimos sacar adelante el trabajo.

Una vez concluidos los dos años de servicio decidí ir a estudiar a la Ciudad de México la Licenciatura de Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional, aquí me siento en confianza y en armonía con mis compañeros y maestros de los cuales estoy orgulloso.

AUTOBIOGRAFÍA*

Fermina Ramírez Rosales

Mi nombre es Fermina Ramírez Rosales, nací el 4 de julio de 1977 en la comunidad de San Juan Zautla, municipio de San Pedro Sochiapam, distrito de Cuicatlán, perteneciente a la región Cañada del estado de Oaxaca. Pertenezco a la etnia chinanteca. Somos 11 hermanos, cinco hombres y seis mujeres, yo ocupo el quinto lugar; mis padres son Magdalena Rosales Palacios y Agapito Ramírez Tejada, ambos son campesinos monolingües en la lengua chinanteca, dedicados a la siembra del maíz y el cultivo del café.

Mis padres me registraron a los dos meses de nacida en el municipio de San Pedro Sochiapam, y bautizada a los seis meses en la iglesia católica ubicada en la comunidad de Zautla. Durante los primeros cinco años viví en un rancho que se llama Tierra Blanca, que se encuentra a 40 minutos de la comunidad San Juan Zautla; en ese rancho solamente vivían dos familias, nosotros y mis tíos. Era muy bonito, nos la pasábamos todo el tiempo conviviendo con la naturaleza, jugando con mis primos y hermanos entre los cafetales;

* Este trabajo se presentó durante el curso Procesos educativos comunitarios, que se impartió en el primer semestre de la LEL, a cargo de la profesora María de Jesús Salazar.

utilizábamos como resbaladilla la tierra que estaba inclinada, a veces íbamos a un arroyo que estaba cerca de la casa para sacar caracoles y llevárselos a mi mamá con los que hacía un rico caldo de caracol, todos comíamos alegremente. En temporada de calor durante los meses de marzo, abril y mayo íbamos a cortar frutas de pájaros para comer, me encantaba comer esa fruta pues era muy dulce y además me pintaba los dientes de color morado.

Participaba en todas las actividades de mis padres; en temporada de siembra me iba con ellos y me encargaba de sembrar en todas las orillas del terreno, en cada agujero le echaba un montón de maíz, pero mis papás no se enojaban, además me decían que iba a ser muy buena para sembrar. En la casa, mi mamá me daba bolitas de masa para hacer memelitas, como todavía no me salían bien entonces mi madre se las daba a los perritos, y no había regaños. Para ir al pueblo lo hacía a caballo, mi papá me amarraba en medio del fuste (montura de madera, forrada con cuero de chivo) junto con mi hermano, recuerdo que una vez nos caímos del caballo, a mí no me pasó nada, pero mi hermano se lastimó el brazo, después de eso mi papá ya no nos volvió a subir a ningún caballo.

Mis padres aún se dedican a cuidar los chivos, elaborar la panela, el corte y la limpia del café, a la siembra de maíz, frijol, caña, chile y yuca, así como a la pizca, a cortar leña y llevarla a la casa. Las actividades del hogar son: hacer tortillas, preparar el nixtamal, barrer la casa, lavar la ropa, preparar la comida, cuidar a los niños, ir por el agua, cuidar a los pollos y guajolotes y dar de comer a los marranitos.

Lo que me enseñaron mis papás fue cómo sembrar, vestirme, hacer tortillas y por qué y cómo respetar a la naturaleza. Para sembrar me fueron señalando con la estaca qué tanto de ancho y de hondo tenían que ser los agujeros y el espacio que debía dejar entre uno y otro agujero y cuántos granos de maíz tenía que echar, esto mi mamá me lo enseñó una vez, dando un paso con su pie y después me dejó hacerlo sola, cuando no me salía bien no se enojaba, volvía a explicarme con mucha paciencia hasta que aprendí a hacerlo, cuando eso pasó me dijo que ya podía ir a trabajar con otra

gente, me dio mucho gusto escuchar eso, y a partir de ahí empecé a participar en la mayoría de las siembras.

Para vestirme mi mamá me dijo que primero tenía que checar que la ropa estuviera bien o que no estuviera al revés, luego tenía que meter la cabeza, después las manos, eso me decía todas las veces que me vestían ella y mi hermana, poco a poco empecé a vestirme sola, aunque a veces me ponía la ropa al revés, pero bueno ellas me corregían hasta que por fin a la edad de los 5 años pude vestirme bien.

Para hacer tortillas mi mamá me daba bolitas de masa para hacer memelitas, me agarraba de la mano y me decía cómo tenía que aplastar la masa, eso era a la edad de 5 o 6 años, a los 7 me puse a hacer tortillas para comer, mi mamá me agarró la mano diciéndome cómo tenía que aplanar la masa en el metate, a veces me salían chuecas, entonces me decía que parecía una pala por rígida, luego me amenazaba diciéndome que si no me salían redondas me tenían que quemar ligeramente la mano para convertirla en mano de mujer, porque se tenía la creencia de que sólo los hombres tenían manos duras, después de esa amenaza poco a poco me fueron saliendo bien las tortillas, a los 10 años ya las hacía perfectamente bien y no hubo necesidad de que me quemaran las manos.

Otra cosa que me enseñaron fue que no podía señalar el arcoíris con el dedo porque si lo hacía mi mano se iba a pudrir y se me iban a caer los dedos, a partir de ahí cuando veo un arcoíris no lo señalo, por el contrario, les digo a los demás niños que no lo señalen con el dedo porque no es bueno hacerlo. Otra cosa que no debemos hacer es poner las hojas del malangar en la cabeza porque me iba a caer un rayo y me mataba, pues se tiene la creencia de que el rayo es una persona y que no se lleva con la hoja de malangar por su olor. Tampoco podía acostarme sobre las piedras porque no iba a crecer, ya que existe la creencia de que las piedras dejaron de crecer cuando el dios de la tierra habló, por lo tanto, ya no están en crecimiento. Si alguien estaba sentado o tirado en el camino no debíamos pasar por encima porque es faltarle al respeto. En la plática de los mayores

los niños no debíamos participar, porque son asuntos que todavía no nos competen, además son pláticas sagradas. No ser chismosa, si vemos o escuchamos algo que mis padres u otras personas platican no se debe comentar con nadie porque esto también es una falta de respeto, me decía mi mamá que un chisme puede llevar a un grave problema; la verdad es un valor que considero muy importante porque gracias a eso no me he identificado como chismosa. Otra de las enseñanzas era no orinar en el camino, porque de lo contrario cuando estuviera en la cocina el humo no me iba a dejar en paz. Y también si mi hermanito se caía tenía que soplarle para que no se enfermara. O si me asustaban los animales ya fueran caballos, vacas o burros, mi mamá me decía que tenía que tomar el agua sobrante de donde la tomaban dichos animales para curar el susto. Todas estas enseñanzas las he practicado durante toda mi vida.

En cuanto a la naturaleza, en todos los momentos cuando salíamos al campo me decían mis padres y hermanos mayores que no hay que cortar la punta y las hojas de las plantas porque tienen vida al igual que nosotros, y si las cortamos se lastiman, por eso si les empieza a salir agua donde las cortas son porque están llorando. También hay que respetar la vida de los animales porque son seres como nosotros, por lo tanto, me decían que no hay que tirar las bolsitas de plástico en cualquier lugar, porque pueden comérselas y morir; eso me lo enseñaron con el ejemplo, cuando nosotros tirábamos una bolsita de plástico o de papel en el campo mi papá lo levantaba y nos repetía las mismas palabras acerca de lo que le podía suceder a los animales. Estos consejos los sigo transmitiendo a mis hijas y a otras personas.

Otros consejos que aprendí de mis padres y que me han servido mucho son la responsabilidad, desde pequeña mis padres me hablaban de que hay que ser responsables con lo que nos compete, por ejemplo, en el trabajo tenemos que hacerlo con amor y voluntad y cumplir con todo. En los cargos públicos cumplir siempre con la responsabilidad que nos da el pueblo, eso hace que se hable bien de nosotros como persona, con nuestro acto. Ser responsable de

nuestros actos, si cometemos errores reconocerlo y evitar que vuelva a suceder. Son algunas de las cosas que recuerdo me enseñaron mis padres, otras las aprendí observando día a día.

Como yo ocupo el quinto lugar entre los hermanos, mis hermanas mayores se hacían cargo de mí cuando mi mamá iba al campo o mientras ella hacía su quehacer en la casa, cuando no obedecía ellas me pegaban y cuando mis hermanas iban o hacían las actividades que tenía que hacer mi mamá entonces ella me cuidaba, ella sí tenía más paciencia, me enseñaba con cariño lo que tenía que hacer.

A la edad de 10 años, me correspondía hacer algunas actividades como asear la casa, lavar la ropa y hacer tortillas para toda la familia; para hacer las tortillas dedicaba tres horas al día, a barrer media hora, lavar la ropa cuatro horas, claro que lo hacía en diferentes días.

No hacía ninguna actividad recreativa con mi familia, sólo jugaba un rato con mis hermanitos y mis vecinos a la comidita, la resbaladilla y a los caballitos.

Mi padre tenía algunas creencias de cómo cuidarme como mujer, me decía que no tenía que jugar con pelotas porque en el momento del parto iba a sufrir mucho; no observar arder la leña con la que se calentaba el comal porque mi cara iba a ponerse pinta; no jugar con la flor del plátano porque mis senos iban a crecer mucho; no cortarme el cabello porque la gente iba a pensar que estaba loca, ya que sólo los hombres podían cortarse el cabello.

Mi lugar era la casa y no salir a la calle, y se me prohibía ir a las ciudades a seguir estudiando, porque el deber de las mujeres era casarse y dedicarse a las labores del hogar.

En la casa no tuve un ambiente educativo favorable, mis padres nunca se sentaron conmigo para ayudar en mis tareas o revisar mi cuaderno debido a que ellos siempre se dedicaban al campo o al trabajo de la casa, pero sí me enseñaron y aprendí muchas cosas que ellos hacían, y eso me ha servido mucho en la vida cotidiana.

A los 5 años me inscribieron en la escuela del pueblo, como no había educación preescolar me mandaron directamente a primer grado de primaria. El primer problema que enfrenté en mi primer

día de clases fue no entender nada de lo que decía mi maestro, ya que él hablaba puro español y yo chinanteco. Ese día fue muy triste para mí, no supe cómo pedir permiso para ir al baño por lo que tuve que aguantarme sin ir al baño ni tomar agua durante todo el horario de clases, además no conocía a nadie de los niños del pueblo, yo era la más chiquita del salón, todos ya eran grandes como de 8 y 9 años, ellos salían sin pedir permiso y yo tuve mucho miedo de hacer lo mismo. Ese primer día de clases no entendí nada, el maestro se la pasó todo el día hablando y nosotros calladitos hasta que agarró nuestro cuaderno para escribir algo, recuerdo que lo que puso era nuestro nombre, bueno eso me dijo mi hermana cuando llegué a la casa.

Al siguiente día ya no quería regresar a la escuela, pero mi mamá me obligó a asistir a clases, poco a poco empecé a interactuar con mis compañeros, ellos eran con los que me entendía, a ellos les pasaba igual, no entendían nada.

Para enseñarnos a leer, el maestro nos puso a repetir las vocales en voz alta, después de repetirlas teníamos que copiar en el cuaderno pero yo no podía hacerlo, entonces llegó a donde yo estaba, me hablaba y yo seguía sin entenderlo, una niña más grande que estaba ahí me dijo que el maestro había dicho que yo era floja porque no hacía nada, entonces todos se burlaron de mí diciéndome floja, y no era eso sino que no sabía utilizar el lápiz. El maestro jamás se preocupó por ayudarme, y habló con mi papá y le dijo lo mismo, que yo era floja, que no hacía nada en la escuela; mi papá me exigió hacer mi trabajo, tampoco podía apoyarme porque él no sabía escribir, mi situación era triste.

Así seguí todo este tiempo, sin aprender nada, por lo tanto, tuve que repetir el año. Al siguiente año tuve otro maestro, por suerte era del otro pueblo vecino de mi comunidad; al presentarse el primer día igual lo hizo en español, pero ocupó al comité como traductor, y fue el que nos dijo que el maestro era nuestro paisano y que no tuviéramos miedo para hablar con él. Nos enseñó un cantito referente a las vocales, nos hizo que lo aprendiéramos de memoria, a quien

lo aprendiera primero le daría una caja de crayolas, eso me motivó mucho y me esforcé tanto para aprender el cantito, fui la tercera en recibir una cajita de crayolas. La ventaja que tuve con este maestro era que aunque le hablara en chinanteco él me entendía, pero nunca habló en chinanteco conmigo ni con nadie.

En segundo grado tuve otro maestro que hablaba puro español, él nos ponía a hacer planas, ponía un texto en el pizarrón y lo teníamos que copiar todo, a veces nos ponía a copiar una lección o copiar los números del uno al cien que escribía en el pizarrón, de vez en cuando nos ponía a leer, y nos pasaba al frente a leer delante del grupo, yo tenía mucho miedo que me tocara porque no sabía leer bien, no podía pronunciar las palabras que llevaban “rr”, “r” y las sílabas compuestas, por ejemplo guerrero, carro, cuadro grande, ladra, brazo, entre otras. En ese grado no mejoré mi lectura, pero sí aprobé el grado.

En tercero me tocó nuevamente otro maestro que también hablaba puro español, pero usaba un traductor que era uno de mis compañeros que ya hablaba más o menos el español, él nos explicaba en chinanteco lo que el maestro decía. En este grado me enseñaron las tablas de multiplicar, repitiendo todo el día hasta memorizar, resolvía algunas sumas, restas y multiplicación. El maestro ya no nos enseñó a leer ni a escribir al igual que en los grados posteriores, se enfocaba más en las matemáticas. En esos grados cuarto, quinto y sexto aprendí fácilmente a dividir, los maestros realizaban competencias, a quienes podían resolver más rápido la división nos daba una paleta, entusiasmada por comer una paleta le eché muchas ganas y siempre terminaba primero. Cabe mencionar que concluida mi escolaridad primaria aún no podía hablar el español ni leer bien.

Ingresé a la telesecundaria, ésta se encontraba ubicada en el municipio de San Pedro Sochiapam. En este nivel los maestros nos prohibieron hablar en chinanteco, y si hablábamos teníamos que pagar un peso por cada palabra que dijéramos, además los padres de familia estuvieron de acuerdo con esa actitud de los maestros,

ellos decían que teníamos que hablar el español porque nuestra lengua no servía para nada. En este nivel ya no me costó mucho trabajo, pues ya entendía mejor a los maestros, lo que no entendía era la televisión, prefería que el maestro me explicara, pero no pasaba así, los maestros llegaban y prendían la tele, nos decían “saquen sus cuadernos y tomen nota”, o “saquen sus libros, en tal página lean el concepto básico y después contesten la guía”. Cuando se trataba de matemáticas rápido entendía, y el maestro se dio cuenta de que yo hacía bien mis actividades en matemáticas, me felicitó considerándome como la mejor del grupo, luego me pidió que realizara las demás actividades del libro para después prestárselo y sobre eso explicaba al grupo. Me di cuenta de que el maestro no sabía hacer la división de monomios, binomios y polinomios, yo lo aprendí leyendo el concepto básico, memoricé todos los pasos.

Lo que entendí poco fue la historia, muy de vez en cuando el maestro tocaba esa materia, sólo recuerdo la obra de teatro que presentamos el 20 de noviembre. Para eso nos disfrazamos de diferentes personajes de la Revolución, a mí me tocó representar a la Adelita, con esa actividad me quedó claro que Porfirio Díaz había gobernado más de 30 años, había sido un mal gobierno, por lo tanto, Madero se levantó con su gente para sacar a Porfirio Díaz del poder.

Una vez culminados los tres años de telesecundaria, me fui a la Ciudad de México donde realicé mis estudios de preparatoria en la modalidad abierta, a veces iba a recibir clases dos veces a la semana por las tardes y otras veces sábado y domingo. La mayoría de las veces tenía que leer y prepararme sola para presentar el examen, ya que tenía que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Esta etapa fue muy complicada para mí.

Después tuve la oportunidad de presentar un examen para concursar como promotor cultural bilingüe en mi estado, el cual aprobé y cubrí un interinato de tres meses. Nuevamente tuve que concursar para una beca comisión, misma que aprobé, y laboré durante dos años con beca comisión, en el último año que cubrí la beca comisión hubo un concurso de baile y oratoria en esa zona,

primero fue a nivel escuela, esa vez obtuve el primer lugar con el bailable “Jarabe Mixteco”, y luego tuve que ir con mis alumnos a concursar a nivel zona, donde también obtuve el primer lugar.

Después de ese periodo, por méritos me dieron una clave con la cual he laborado durante nueve años. En este periodo he tenido algunos reconocimientos, el primero fue en el 2003 con los alumnos de segundo grado, ocupando el tercer lugar en conocimientos a nivel zona; en el 2005 con los alumnos de preescolar ocupamos el primer lugar de conocimientos a nivel jefatura; en el 2008 obtuve una nota laudatoria porque la mayoría de mis alumnos de primer grado de la escuela primaria Benito Juárez egresaron leyendo, éste fue el último periodo que laboré antes de llegar a la UPN a estudiar. Con los alumnos de sexto grado tuve la oportunidad de representar a mi jefatura en el estado con una conferencia infantil, esto sucedió en 2007.

Lo anterior fue lo que me motivó para continuar mis estudios en esta universidad, en la Licenciatura en Educación Indígena, ya que me di cuenta de que sí se puede trabajar con los alumnos partiendo desde un saber comunitario, es algo posible y que debemos echar a andar, por tal motivo espero obtener fundamentos en esta licenciatura para poder defender mi quehacer docente como práctica desde la necesidad de los pueblos indígenas.

SEGUNDA PARTE

**EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR:
UN ACERCAMIENTO A SU PAPEL
EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS EN
LOS ALTOS DE CHIAPAS**

Fabiola Concepción Díaz Pérez

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de la investigación realizada en dos escuelas del medio indígena, en la región los Altos de Chiapas, en el preescolar Dr. Manuel Gamio y la escuela primaria José María Morelos y Pavón, ubicados en la localidad Chilolja, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas.

El objetivo principal fue conocer, indagar y analizar el papel y los desafíos del Consejo Técnico Escolar (CTE) en educación preescolar y primaria indígenas de los Altos de Chiapas.

La investigación implicó la revisión de la normatividad emitida desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), los antecedentes de los Consejos Técnicos Escolares, así como los lineamientos, la programación de las sesiones y algunos aspectos de la reforma educativa 2013.

En este trabajo identifiqué la concepción que tienen los docentes del medio indígena acerca del CTE, y desde su voz se describen

elementos de la organización y gestión de las escuelas, así como aquello relacionado con el personal docente.

Otro aspecto que trabajé fue el punto de vista de los maestros y directivos acerca del CTE sobre la organización y el trabajo educativo en las escuelas. Asimismo, revisé elementos del trabajo colaborativo, de las estrategias para resolver problemas y la razón de ser del CTE como órgano colegiado.

La pregunta central que orientó mi investigación fue la siguiente: ¿Cuál es la valoración que tienen los docentes de educación preescolar y primaria indígena del Consejo Técnico Escolar, así como los desafíos que representan para la organización y gestión escolar?

LOS PRINCIPALES REFERENTES

Para la realización y el análisis de la investigación en torno al tema de Consejos Técnicos Escolares en el medio indígena, fue necesario investigar sus antecedentes, objetivos, normativa, alcances y limitaciones, de manera que fue necesario partir de ciertas normas y lineamientos que han emanado de la SEP, institución rectora de la educación en la nación mexicana.

Se analizaron los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, los cuales establecen la organización y funcionamiento de las escuelas de educación primaria, de ahí que se retomen como la base de los nuevos lineamientos para la operación de los CTE actuales. Se analizaron también las guías de la SEP que se utilizan mes con mes en cada una de las reuniones de los CTE.

Hablar del Consejo Técnico Escolar significa discutir sobre el trabajo colaborativo, gestión escolar, organización institucional y trabajo colegiado, todo ello dentro de contextos diferenciados, que van desde niveles educativos y grados escolares hasta perfiles profesionales de los docentes y alumnos. De manera que los *Diez módulos* destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, de Pilar Pozner (2000), fueron de suma utilidad para el

análisis y contrastar los resultados de campo, específicamente los módulos Gestión educativa estratégica, Liderazgo, Negociación, Resolución de problemas y Trabajo en equipo.

De la misma manera recuperé el trabajo “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, de Elsie Rockwell (1995), a Antonio Bolívar (2000) sobre los centros educativos como organizaciones que aprenden, y las reflexiones de Justa Ezpeleta (1990) sobre el CTE en las escuelas primarias.

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES EN ESCUELAS INDÍGENAS

De acuerdo con Taylor y Bogdan, “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (2000, p. 15).

Esta investigación es de orientación cualitativa. Taylor y Bogdan consideran, en un sentido amplio, que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (2000, p. 5). Seleccioné esta metodología porque consideré que era la más pertinente tomando en cuenta la problemática planteada, así como los actores que participan en ella, es decir, los profesores con los que se trabajó, alumnos, autoridades, entre otros, y algunos elementos de la organización social tales como usos y costumbres, religión, cultura, presentes en la localidad donde están asentadas las escuelas de la investigación. Asimismo, como señala Vasilachis:

La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales. Está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y

descripciones de las experiencias de otros. Esas experiencias y perspectivas subjetivas no deben, sin embargo, analizarse de manera aislada respecto de la organización social (2007, p. 31).

Las herramientas que se utilizaron para recabar la información fueron el registro de observaciones de diferentes eventos, entre ellos una sesión del Consejo Técnico en una escuela preescolar; entrevistas semiestructuradas, pláticas informales, notas de campo y revisión de material bibliográfico.

La observación es una herramienta que ayuda en todo momento, pero es principalmente importante en los primeros acercamientos con el contexto que se quiere investigar, pues al principio existe poco contacto con los sujetos, y el único recurso que se tiene es la observación, que poco a poco nos va dando pautas de cómo direccionar la investigación. Para las entrevistas semiestructuradas seguí el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Esta perspectiva me implicó no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 2000).

El uso de las pláticas informales fue principalmente con las personas de la localidad ajenas a la escuela, por ejemplo, el agente de la localidad, posteriormente con las autoridades educativas, me refero al comité de educación, lo cual sirvió para conocer y reconocer el contexto local, esta herramienta me ayudó a obtener datos relacionados con la fundación de la localidad, de la institución, así como una breve línea de tiempo en la que se recalcan los principales acontecimientos sucedidos en la localidad, entre otras.

Las notas de campo me posibilitaron el registro de diferentes datos en la observación y en la observación participante y, como señalan Taylor y Bogdan (2000), resultaron más valiosas entre más completas, precisas y detalladas estaban. Traté de tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con maestros, directivos, padres de familia y otros actores vinculados con las escuelas.

Antes de las dos semanas de trabajo de campo, tuve acercamientos para obtener la autorización de trabajar con la localidad; hablé con el agente comunitario y con el supervisor escolar. Realicé tres visitas: en la primera planteé al supervisor y al agente comunitario, por medio de un oficio, mi interés de trabajar con algún centro escolar de la región. Amablemente recibieron la misiva y de inmediato dieron respuesta positiva a tal petición.

La segunda visita tuvo como objetivo conocer y entablar la primera entrevista con el director de la escuela primaria, me presenté con un oficio emitido por la supervisión, el cual describía que a lo largo de ocho meses (tiempo sujeto a cambios) me presentaría en la escuela primaria indígena José María Morelos y Pavón a realizar trabajo de investigación.

El director de la institución se mostró amable y con mucho entusiasmo de trabajar, poniendo a mi disposición cualquier información o material que requiriera durante mi estancia en el centro escolar, ese mismo día me invitó a estar presente el siguiente lunes para poder integrarme a la reunión que se realiza iniciando la semana. En esta ocasión, además de otros puntos que el director transmite semana a semana a los docentes, hizo mi presentación formal con los docentes, para que no existiera inconveniente alguno de que estuviera presente en la escuela, observando y si se requería participar en la clase de algún docente.

Finalmente, la tercera reunión se llevó a cabo tal como me lo solicitó el director, ésta comenzó a las 8:30 de la mañana de un lunes, posterior al desayuno de los docentes. Después de dar la bienvenida y de exhortar a sus compañeros para que se iniciara una semana de labores sin ningún inconveniente, tocó temas referentes a las boletas de calificaciones y de la organización de un festival próximo a realizarse, uno de los docentes expresó alguna duda, que le fue resuelta pertinentemente. Para concluir, el director leyó en voz alta el documento emitido por la supervisión, el cual expresaba el motivo de mi estancia en la escuela primaria; los docentes asintieron y uno que otro mencionó que en lo que pudieran ayudarme estarían

dispuestos a hacerlo. Finalmente, tocó mi turno, me presenté, dije mi nombre, procedencia y formación escolar, así como el motivo de mi presencia y estancia durante los próximos meses, al finalizar agradecí el recibimiento de los docentes.

Al mismo tiempo que se daban los primeros acercamientos con la escuela primaria, lo hacía con la de preescolar. Debo mencionar que fue más fácil involucrarme con este nivel educativo porque las maestras se mostraron más receptivas, además de que la directora siempre ha impulsado el trabajo de los jóvenes estudiantes que llegan a realizar investigación o trabajo de campo en la escuela que dirige.

Para este primer acercamiento con los docentes utilicé como herramientas las pláticas informales, y también la observación, ya que aún no había interactuado con la mayoría de ellos, esta herramienta me ayudó mucho para ir conociendo de cerca la dinámica de las escuelas; asimismo, hice una serie de anotaciones en el diario de campo las cuales, sin duda, despejaron las primeras impresiones, y las dudas que traía y las que me surgieron al momento.

Los principales datos recabados fueron con base en nueve entrevistas semiestructuradas a maestras y maestros de la escuela primaria y el preescolar, ambos del medio indígena; dentro de estas instituciones se encuentran directivos escolares, una directora, un director y el supervisor de la zona.

Las pláticas informales fueron de vital importancia para el acercamiento con el personal de la supervisión y con maestras que, movidas por la duda, se me acercaron con el interés de saber y conocer el trabajo que estaba realizando. La importancia de esta herramienta radica en que las maestras se acercaban con total confianza, me contaron y dejaron ver con más claridad la dinámica del centro escolar (primaria).

Valoro mucho la importancia de las herramientas del método cualitativo porque me ayudaron a obtener las expresiones y sentimientos más genuinos de los sujetos de investigación, de las formas de cómo se obtiene la información, ya que se da una interlocución

adecuada de ambas partes sin que tengan que estar de por medio preguntas cerradas que poco aportarían a la investigación.

Finalmente, considero que uno de los principales logros de mi investigación fue estar presente en la celebración de un Consejo Técnico Escolar, en el que participé sólo como observadora, aunque me dieron toda la confianza de intervenir si así lo requería. En este CTE utilicé herramientas que facilitaron el registro de éste, tales como la grabadora y cámara fotográfica.

Una vez que se obtuvieron los datos de campo, una de las acciones más importantes fue nuevamente la revisión del material bibliográfico, aquello que se ha plasmado en libros, revista, portales de internet, lo que día a día la Secretaría de Educación Pública emite para contrastarlo con lo que realmente acontece en los centros escolares del medio indígena y, particularmente, con las formas de organización del trabajo colaborativo entre docentes y directivos.

PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE LOS CTE EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Este trabajo me permitió identificar diferentes aspectos de las condiciones actuales de los CTE en educación indígena. Entre ellos destaco los siguientes:

- Uno de los principales hallazgos de la investigación fue saber cómo ha cambiado la dinámica de participación de los docentes en el CTE antes y después de la reforma educativa de 2013, a partir de una organización propuesta desde la SEP para todas las escuelas del país, incluyendo las indígenas.
- Los CTE actuales son vistos como un medio de control docente, en el que no se toma en cuenta la situación real de los alumnos del medio indígena. En éste se realizan acciones meramente administrativas que afectan el equilibrio y la estabilidad del colectivo docente.

- Las divisiones que existen por cuestiones sindicales entre los docentes en la zona escolar, afectan directamente la organización y funcionamiento de las escuelas; es difícil que los maestros se pongan de acuerdo, que exista trabajo colaborativo y una gestión escolar sólida o “estratégica”, como señala Pozner (2000), lo cual viene a impactar en la educación de los alumnos de educación indígena.
- La fragmentación y división del magisterio se deriva de la aplicación de las políticas educativas, que han resultado impositivas o problemáticas para muchos docentes, que han atentado contra sus derechos y que los desacreditan ante los padres de familia y la sociedad cuando buscan defender sus derechos.
- La falta de apoyos en infraestructura, materiales didácticos e incluso la falta de docentes, afecta la vida escolar e impide el trabajo colaborativo entre los docentes.
- Los directores juegan un papel estratégico para la gestión escolar y el impulso al trabajo colaborativo, sin embargo, en las entrevistas, los docentes reconocen su falta de liderazgo, situación que afecta directamente a la organización escolar y al trabajo docente, los cuales sustentan que de haber un “liderazgo adecuado” se trabajaría de diferente manera en los centros escolares.
- La situación en los CTE propuestos por la SEP federal es debido al rechazo de la reforma educativa, pero no al trabajo colegiado entre docentes. Ellos mismos lo mencionan: “si existiera un trabajo real nos involucraríamos de manera activa”.
- Las diferencias político-sindicales entre los docentes determinan las posibilidades de los CTE en las escuelas de educación indígena y en otras escuelas, situación que lleva a los directores a improvisar resultados que la SEP les exige presentar en las supervisiones escolares, reproduciendo así el modelo de simulación que mucho daño ha causado a la educación indígena y no indígena en México.

- El sistema educativo actual del país se basa en el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, en las escuelas del medio indígena en las que se realizó la investigación, poco se conoce de las implicaciones de éste. Además, los resultados obtenidos apuntan a que tal enfoque no se está aterrizando en las escuelas, de lo contrario se vislumbraría un escenario diferente al que se tiene en la actualidad.

A MANERA DE COMENTARIOS FINALES

Como se mencionó a lo largo del trabajo, la comunidad está sincronizada con los diversos elementos que la conforman, y la educación es uno de los principales aspectos. Las autoridades educativas y municipales resultan claves para resolver las diversas problemáticas que ocurren en las escuelas. En última instancia, son las decisiones colectivas de diferentes actores las que determinan las acciones a realizar y la ruta que ha de seguir el trabajo educativo para lograr una mejor educación para las niñas y niños indígenas.

REFERENCIAS

- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE-Ministerio de Educación de la Nación.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

**EL SISTEMA NUMERAL MAZAHUA VISTO
DESDE LA ETNOMATEMÁTICA:
APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN**

Ruth Filomeno Manuel

México es un país multicultural y multilingüe. Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), aquí se hablan 68 lenguas indígenas y 368 variantes. Junto con estas lenguas existe un número semejante de pueblos culturalmente diversos. En todos ellos las manifestaciones culturales tienen raíces ancestrales. Por supuesto, no quiero decir que estas expresiones sean exactamente las mismas de siglos atrás; más bien han cambiado, modificado, enriquecido y también algunas han desaparecido.

Todos estos cambios sin duda son producto del contacto con otras culturas y grupos, pues en ningún momento los pueblos o grupos étnicos han permanecido aislados, todo lo contrario, desde siempre han mantenido relaciones de intercambio de toda índole. Esto ha marcado una serie de procesos tanto culturales como lingüísticos, ya sea para enriquecer o para cambiar.

En esta situación de multiculturalidad y de multilingüismo, las culturas y lenguas originarias o indígenas han ido perdiendo parte de sus conocimientos, y se han visto en la necesidad de acceder a otras formas de interpretar el mundo. Ante esta realidad, yo como

mazahua me he dado cuenta de que en las comunidades pertenecientes a este grupo poco a poco se ha ido desplazando tanto la lengua como la cultura. Es por ello que me pareció interesante reflexionar sobre el sistema numérico o la forma de contar en *jñatro*.

En particular considero valioso este análisis porque además del conocimiento cultural, se trata de revitalizar el *jñatro*. Todo lo que gira alrededor de esta forma particular de conteo, hace referencia a lo lingüístico, es decir, el conteo integra en su lógica de construcción no solamente el pensamiento matemático del pueblo mazahua, sino también las formas a través de las cuales se verbaliza.

EL CONTEO, UNA FORMA DISTINTA EN CADA CULTURA

Cuando hablamos del sistema numérico o, más aún, de las matemáticas, casi siempre partimos de la idea de que éstas son únicas y válidas en cualquier lugar. Presuponemos una misma forma universal, no imaginamos siquiera que pueda existir otra manera distinta de contar o de nombrar o decir los números. Es más, creemos que en todas las sociedades se cuenta igual y que las operaciones se resuelven de la misma forma.

En este sentido, Yáñez apunta:

el sistema numeral de cada cultura particular está delimitado por su realidad cultural y socioeconómica. Es decir, que en este contexto el cálculo y las diferentes formas de expresión matemática ayudan a enfrentar situaciones propias de las diferentes realidades culturales, a diferencia de las matemáticas occidentales que se caracterizan por la ausencia de hechos sociales desligadas en su totalidad de realidades culturales (2015, p. 32).

Estas afirmaciones también son compartidas por D'Ambrosio (2007), cuando dice que las formas de expresar las cuestiones matemáticas entre las culturas indígenas, aunque diferentes, son eficientes y adecuadas para los contextos culturales no occidentales,

por tanto, no se trata de sustituirlas, más aún debemos comprenderlas, ya que seguramente brindarán mayores posibilidades para comprender el mundo desde varias perspectivas.

En las comunidades indígenas, hasta hace poco tiempo, existían varias prácticas tales como el intercambio de productos, lo que se conocía como “trueque”. Por ejemplo, entre las comunidades mazahuas aledañas a San Simón de la Laguna, esta práctica era de suma importancia, ya que por este medio se lograba obtener productos o utensilios para la casa. A partir de esto se manejaban los números y las medidas, es decir, en el intercambio de maíz por algún otro alimento se tenía el cuartillo, lo que equivalía a una cantidad determinada. Lo mismo ocurría con otros elementos o productos. Ahora, estas formas se han ido perdiendo o han cambiado, pues han sido desplazadas por los conocimientos occidentales, por tanto, las nuevas generaciones ya no las conocen.

¿QUÉ ES LA ETNOMATEMÁTICA Y PARA QUÉ SIRVE?

La etnomatemática es una rama de la matemática educativa que atiende las variantes culturales aplicadas de las matemáticas, es decir, la etnomatemática toma en cuenta el conocimiento matemático de una cultura para ser instrumento de aprendizaje y de enseñanza en la educación.

El enfoque sistemático sobre el estudio de las dimensiones culturales de las matemáticas educativas comenzó cuando Ubiratan D’Ambrosio planteó sus bases durante la sesión inaugural del Quinto Congreso Internacional de Matemática Educativa en Adelaide, Australia, en 1984. D’Ambrosio apunta que el término etno incluye

todos los ingredientes que conforman la identidad cultural de un grupo: idiomas, códigos, valores, creencias, comida y vestimenta, hábitos y características físicas. En tanto que el término matemáticas, desde una amplia

perspectiva, incluye aritmética, clasificación, ordenamiento, inferencias, y modelización (2007, p. 85).

El mismo autor señala que etimológicamente la etnomatemática se define en los siguientes términos: etno: ambiente natural, social, cultural e imaginario; matema: acción de explicar, aprender y conocer, y tica: modos, estilos, artes, técnica.

En este sentido, la etnomatemática, abunda Yáñez, es:

El arte o la técnica de entendimiento, explicación, conocimiento, abordaje y dominio del contexto natural, social y político, que se sustentan sobre procesos de contar, medir, clasificar, ordenar e inferir, lo cual resulta de grupos culturales bien definidos. Las matemáticas de un grupo cultural definido se constituyen desde su cosmovisión. Es un medio para mejorar los aprendizajes de los niños, superando de esta manera la enajenación cultural (2015, p. 18).

El mismo autor maneja el concepto de matematicidad y lo refiere a la construcción de procesos de producción de conocimientos mediados por la cultura, el conocimiento matemático se constituye ligado a la cosmovisión de la sociedad que lo formula. Precisamente desde esta perspectiva es que en este trabajo se recupera la forma tradicional de contar en la cultura mazahua. Para tal fin se realizó una investigación de campo en tres comunidades pertenecientes a dicha cultura y hablantes del jñatro.

EL SISTEMA NUMÉRICO JÑATRO

En relación con este punto es preciso señalar que entre los habitantes de las comunidades mazahuas en las que se llevó a cabo la investigación de campo, fue posible observar que efectivamente se puede constatar la idea que maneja Yáñez (2015) sobre las condiciones socioculturales, y yo añadiría, las lingüísticas también son

un elemento fundamental para que se propicie el uso del número y la práctica del cálculo desde la visión particular de estas culturas. Sin estas condiciones de valoración de lo propio, parece una pérdida de tiempo la conservación de estas prácticas y conocimientos, y mucho menos la reflexión positiva sobre lo que se posee.

Durante la investigación de campo se registraron los testimonios de los habitantes de la comunidad de San Simón de la Laguna. Los habitantes mayores de la comunidad mencionaban con insistencia la posibilidad de enseñarles a los niños algunos conocimientos, por ejemplo, la forma de contar, ya que con el paso de los años éstos se han ido perdiendo y se han sustituido por el conteo en español.

La escuela no aporta mucho para que los niños utilicen dicho conocimiento, ya que sólo se basan en el libro de texto que les proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de no tener en cuenta que, aunque es una variante de la lengua jñatro de San Felipe del Progreso, la comunidad de San Simón posee una manera diferente para la construcción de las cantidades, de tal manera que todo el conteo contiene una lógica totalmente diferente a la occidental.

A continuación, explico brevemente el sistema numeral jñatro.

En la numeración mazahua los números que sirven como base son los diez primeros, es decir, del 1 al 10, después de éstos se le agrega el diez más otro número en forma de suma:

Ejemplo: Dyéch'a d'aja $10 + 1 = 11$

Números base

1	d'aja	6	ñanro
2	yeje	7	yencho
3	jñíí	8	jñincho
4	zhijo	9	nzincho
5	ts'ich'a	10	dyéch'a

La numeración en mazahua presenta dos características: es aditiva y multiplicativa. Aditiva, porque para construir los números

del 11 al 19, se le suma al número base que es el 10, los números del 1 al 9, según corresponda, como lo vemos en la tabla siguiente.

Ejemplo: dyéché'a (diez) + ts'ich'a (cinco); y escrito queda de la siguiente manera: Dyéché'a ts'ich'a = 15

Número base	Nombre completo	Construcción del 11 al 19	Configuración aritmética
dyéché'a	dyéché'a d'aja	dyéché'a + d'aja	$10 + 1 = 11$
dyéché'a	dyéché'a yeje	dyéché'a + yeje	$10 + 2 = 12$
dyéché'a	dyéché'a jñií	dyéché'a + jñií	$10 + 3 = 13$
dyéché'a	dyéché'a zhijo	dyéché'a + zhijo	$10 + 4 = 14$
dyéché'a	dyéché'a ts'ich'a	dyéché'a + ts'ich'a	$10 + 5 = 15$
dyéché'a	dyéché'a ñanrro	dyéché'a + ñanrro	$10 + 6 = 16$
dyéché'a	dyéché'a yencho	dyéché'a + yencho	$10 + 7 = 17$
dyéché'a	dyéché'a jñincho	dyéché'a + jñincho	$10 + 8 = 18$
dyéché'a	dyéché'a nzincho	dyéché'a + nzincho	$10 + 9 = 19$

Multiplicativa, porque se necesita multiplicar ya sea dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez veces el número diez, para formar las demás cantidades hasta llegar al número 100; así podemos ver que esta numeración se organiza en grupos de 10.

Esta característica se presenta a partir del número 20 como se anotará en la siguiente tabla.

No.	Nombre del número	Multiplicativo/aditivo	Configuración aritmética
20	ye dyéché'a	Multiplicativo	$2(10)$
21	ye dyéché'a d'aja	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 1$
22	ye dyéché'a yeje	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 2$
23	ye dyéché'a jñií	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 3$
24	ye dyéché'a zhijo	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 4$
25	ye dyéché'a st'ich'a	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 5$
26	ye dyéché'a ñanrro	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 6$
27	ye dyéché'a yencho	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 7$
28	ye dyéché'a jñincho	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 8$
29	ye dyéché'a nzincho	Multiplicativo y aditivo	$2(10) + 9$
30	jñi dyéché'a	Multiplicativo	$3(10)$

De esta manera se comienzan a construir las demás cantidades hasta llegar al número cien, es decir, que a partir de esto y teniendo como base decimal y puesta la muestra de números 20 al 30, será fácil comenzar a escribir los números que continúan: 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 y 100.

RECUPERACIÓN DE UN CONOCIMIENTO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

Para poder recuperar el conteo en lengua jñatro, realicé una investigación de campo en las siguientes comunidades mazahuas del municipio de Donato Guerra, en el Estado de México: San Simón de la Laguna, la Nueva Colonia Tres Puentes y San Antonio de la Laguna.

En dichas comunidades llevé a cabo entrevistas, pláticas con los niños, con algunos profesores, además de hacer una visita a la escuela y observar cómo trabajan en la clase de mazahua. Cabe señalar que la institución en la que tuve la oportunidad de realizar la observación pertenece al Subsistema de Educación Indígena.

Asimismo, realicé recorridos etnográficos por estas tres comunidades, tratando de registrar indicios que me dieran cuenta de los conocimientos numéricos propios de los mazahuas. Durante estos recorridos tuve oportunidad de recuperar algunas formas de medición que existieron en un determinado tiempo en la comunidad, algunos de ellos aún son utilizados, pero sólo por la gente mayor.

Al momento de la investigación previo a la pregunta sobre hasta qué número podían contar en jñatro, las personas manifestaron, por un lado, lo que se está viviendo en la comunidad, específicamente en San Simón de la Laguna, y por otra su opinión del trabajo.

Yo quisiera que los mis hijos aprendan los números y también que no les de pena hablar en mazahua. Los niños de ahora ya ni saludar quieren, si lo hacen es en español (AMC, entrevista personal, 2015).

Ya no me acuerdo mucho de los números porque ahora ya sólo los decimos en español, ya nadie los quiere decir en mazahua (FSOQ, entrevista personal, 2015).

No sé si sirva que me acuerde de los números, no me acuerdo de cómo se dice el 8 y el 9, desde que yo me acuerdo siempre se han dicho en español (MJCF, entrevista personal, 2015).

Está bien que quieras investigar, pero los únicos que te pueden ayudar son los abuelitos y ya casi no hay, luego ya ni te escuchan bien (JSR, entrevista personal, 2015).

Yo sólo me acuerdo de algunos números, no sé para qué los quieren conocer en mazahua si ni los van a usar, ya los niños hablan en español (DFM, entrevista personal, 2015).

Casi todos mis hijos hablan en mazahua, sólo la más chiquita no quiere que le hable porque no le gusta, y de los números casi en mazahua no los decimos porque no los ocupamos ya los decimos, pero en español (CMA, entrevista personal, 2015).

Ya sólo me sé del 1 al 8 en mazahua, los demás nadie me los enseña y ni los ocupo porque cuando voy a trabajar tengo que hablar en español, cuando vamos a la tienda tampoco digo los números en mazahua (SBH, entrevista personal, 2015).

Como podemos observar en estas opiniones existen diferentes puntos de vista, pero al parecer la mayoría de las personas quisieran que sus hijos se mostraran más interesados por la cultura, en particular hablar jñatro, ya que así valorarían lo que poseen y no se avergonzarían de ello. Y por otro lado están los jóvenes que al salir a estudiar o a trabajar fuera de su lugar de origen, sufren de cierta manera discriminación, y se ven obligados a abandonar su cultura para tratar de apropiarse de otra, con el fin de no sufrir agresiones de las personas ajenas a su cultura.

En este sentido, considero indispensable comenzar a trabajar en propuestas educativas en las cuales se demuestre el valor que representa su lengua y cultura. Invitarlos a participar en esta recuperación de conocimientos propios de los mazahuas, a través de la propia

lengua jñatro. Haciendo énfasis en que no se trata de volver a tener únicamente el patrimonio cultural y lingüístico indígena, al contrario, buscar enriquecer y fortalecer lo propio y acceder a los conocimientos y lengua no indígena, pero de una manera más firme y provechosa. Este proceso de afirmar primero lo propio para posteriormente acceder a lo otro, sin duda alguna representa cognitivamente una ventaja, las investigaciones en el campo del bilingüismo apuntan que no se puede aprender otra lengua ajena sin haber afirmado los conocimientos en la lengua que se tiene como materna.

Respecto a los testimonios que se recabaron, éstos comparten una característica, que la mayoría de ellos ya no recuerdan los números 8 y 9, así al momento del conteo cuando llegan a estos dos números los mencionan en español, y luego continúan con el 10 en jñatro. Al cuestionar a uno de los entrevistados por qué pasa esto, menciona:

desde que yo me acuerdo así se ha dicho 8, 9 y dyéché'a (10), pero yo me imagino que antes sí había nombre para esos, o tú no sabes cómo se dicen ya que estuviste preguntando (MH).

Mi percepción es que conforme pasan los años y a partir de la aparición de la otra lengua en este caso el español, esta lengua fue desplazando al mazahua y uno de los conocimientos que fue desplazado más rápidamente fue el de los números. Igualmente sucedió con otros elementos o los nombres de objetos que en jñatro tenían su propia manera de decirse, pero ahora ya no existen esas formas o están transformadas, a este fenómeno en el campo de lo lingüístico se le denomina mezcla entre dos lenguas, la combinación de jñatro con el español, de esto también hacen referencia los habitantes de la comunidad. El siguiente testimonio apunta al respecto:

los jóvenes ahorita ya ni quieren hablar en jñatro y hablan en español, pero ni una ni la otra la hablan bien porque ya le combinan de las dos que luego ni se entiende, quieren presumir que hablan español, pero le

combinan con el mazahua y luego cuando los escuchamos nos reímos, porque se les oye chistoso (AMC, entrevista personal, 2015).

La señora opina sobre lo que pasa con las otras comunidades.

Yo voy a capacitaciones para que me digan cómo le tengo que hacer para dejar escrito o volver a las prácticas de antes, no se trata de copiarles a los de San Felipe, porque nosotros también tenemos nuestra manera de llamarle a los animales, a las cosas a todo diferente a ellos. En San Simón ya no quieren hablar en mazahua, ya como van creciendo los niños se van avergonzando de sus raíces, o les da pena cuando van al municipio y los oyen hablar así (CMG, entrevista personal, 2015).

A MANERA DE CIERRE

Este trabajo intentó mostrar a partir del ejemplo de la construcción de los números en mazahua, la gran diferencia que existe entre la manera de contar con el sistema numérico decimal y la forma desde la cultura jñatro. Sin duda, trabajar y entender los saberes y conocimientos comunitarios de los pueblos originarios desde una perspectiva distinta de la occidental, podría permitir que dichos conocimientos fueran recuperados y revalorados como parte de la riqueza cultural y lingüística de los pueblos indígenas de nuestro país. Sumando una lengua a la otra y logrando una verdadera interculturalidad.

REFERENCIAS

- Ávila-Storer, A. (2018). Lenguas indígenas y enseñanza de las matemáticas: importancia de armonizar los términos. *Revista Colombiana de Educación* (74), 177-195. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/rcde
- D'Ambrosio, U. (2007). *La etnomatemática como ciencia de la sociedad*. Madrid, España: Graó.

Yáñez, A. (2015). *Pensamiento matemático. Una aproximación para sistematizar saberes cotidianos*. PDF Material didáctico del curso en línea Conocimiento y Mediación Sociocultural. Organización Universitaria Interamericana www.oui-iohe.qc.ca

EL CUERPO EN LA CULTURA HÑÄHÑU Y EN LA ESCUELA PRIMARIA

Cirila Pérez León

En este escrito presento algunas ideas que se encuentran desarrolladas ampliamente en la tesis de licenciatura “El cuerpo en la cultura hñähñu y en la escuela primaria”, que presenté en julio de 2018 con la ayuda y aportaciones de mi asesora de tesis, la doctora Amalia Nivón Bolán.

Aquí enuncio algunas reflexiones en torno a la noción de cuerpo en la escuela primaria a través de las ideas de Michel Foucault sobre disciplina, además de algunos avances y aportaciones en lo que se refiere al estudio del cuerpo en las ciencias sociales y lo que a través del trabajo de campo hallé sobre la concepción del cuerpo en la cultura hñähñu.

Intento hacer una aportación epistemológica y metodológica en el ámbito de lo educativo, específicamente en la formación docente en contextos indígenas al plantear una problemática que parte de cuerpo, que si bien no es un tema nuevo, considero que es a partir de éste que se pueden encontrar respuesta a algunas problemáticas educativas actuales.

La necesidad de realizar un trabajo de investigación en torno a la noción de cuerpo tiene que ver con la experiencia como maestra

tallerista en el programa SaludArte,¹ donde impartí taller de danza a niñas y niños de primaria. Previo al trabajo en SaludArte, mi formación en danza contemporánea tanto en la Escuela de Iniciación Artística núm. 1 del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) como en el grupo Andanzas 30/30 de Sonia Pabello en el Taller de Danza Contemporánea de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me permitieron comprender y aprehender a través del cuerpo de otra manera, es decir, a través de mi corporalidad.² Esto me dio la posibilidad de reflexionar y buscar entender lo que sucedía en el entorno escolar a través de la disciplina y en la cultura hñāhñu en lo que se refiere al cuerpo.

CUERPO Y DISCIPLINA ESCOLAR

En mi experiencia como maestra de danza tuve un encuentro con las niñas y niños que aprenden a pesar del cuerpo, esto es, lo que Jordi Planella (2006) denomina *pedagogía del cuerpo físico*, se da mayor importancia a la formación de las niñas y niños en filas separándolos por sexo, al uniforme escolar que busca igualar y homogeneizar, los castigos a los que son sometidos los niños “latosos”, entre otros. Esta serie de acciones se llevan a cabo en una especie de “ritual escolar” que logra el mantenimiento silenciado, anestesiado o inmovilizado de los cuerpos de las niñas y niños, a través de un modelo educativo que ha priorizado la educación a través de la mente. Niños

¹ Programa de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) que se imparte en escuelas públicas de jornada ampliada. El programa consiste, a grandes rasgos, en la ingesta de alimentos saludables y talleres de arte, activación física y nutrición. Estuve tres ciclos escolares entre los años 2014-2017 en dos escuelas, la primaria “Salvador Allende” en la delegación Magdalena Contreras (2014-2016) y en la escuela Prof. Victoriano Guzmán en la delegación Coyoacán en el ciclo escolar (2016-2017).

² Al respecto, Duch citado por Planella menciona que “cuando afirmamos que el cuerpo humano es *corporeidad* queremos señalar que es alguien que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro...” (p. 47).

que con el tiempo se olvidan de crear, de imaginar e imaginarse a sí mismos y mismas a través de su corporalidad, de narrar con su cuerpo la alegría, la emoción, el conocimiento, su identidad.

Un concepto fundamental en mi trabajo de investigación es el de disciplina, que reviso a través de las aportaciones del filósofo, historiador, psicólogo y teórico social Michel Foucault (1926-1984), quien aborda el concepto de disciplina en su libro *Vigilar y castigar* (1975). Foucault habla sobre la normalización del control y la disciplina de los cuerpos a partir de lo que él llama “anatomía política”. Se trata de ejercer sobre el cuerpo una coerción débil, de asegurar presas en nivel de la mecánica: movimientos, gestos actitudes, rapidez, entonces la disciplina se trata de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad” (2009, p. 159).

Para Foucault se trata de relaciones de poder, control y disciplina de los cuerpos cuya finalidad es obtener una utilidad productiva o bien, en el caso de la educación, orientar la disciplina: los cuerpos callados, sin hablar y sin moverse, para aprender lo que el educador quiere que el educando aprenda en cuanto a contenidos y no en lo que realmente le interesa al estudiante.

Al respecto, Gore (2000), citado en Planella, retoma las ideas de Foucault sobre el control escolar, éstas son: la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación por edades, por sexo, por nivel de funcionamiento, y la regulación que se refiere a someter a los cuerpos a normas, restricciones, reglas, sanciones, recompensas y castigos (2006, pp. 211-212).

En mi experiencia como maestra de danza, y en el trabajo de campo realizado en noviembre de 2017 en la escuela primaria Vicente Guerrero, ubicada en la comunidad hñähñu de Pothe, de donde soy originaria, en la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo, observé que en las paredes de los salones había reglamentos de convivencia, cuadros de disciplina donde algunos maestros colocaban caritas felices o estrellas a quienes se portaran

mejor. Las formas de disciplina y control de los niños son entre otras: la separación de niños y niñas, por edades y tamaños, los castigos y recompensas y la estructura de la escuela como espacio donde se aprende y se enseña.

A partir de estas observaciones y reflexiones considero que la escuela al controlar y disciplinar el cuerpo de las niñas y los niños naturaliza formas de control y normaliza prácticas, inhibiendo e impidiendo el desarrollo de las posibilidades que tienen los educandos de percibir el mundo, la realidad y las formas de aprender a través de su cuerpo. Tiene que ver también con la fragmentación del sujeto, su emocionalidad, la forma de conducirse en el contexto inmediato y, desde luego, el lugar que ocupa como individuo en su sociedad. En este sentido, en el caso de la cultura hñähñu a la que pertenecen los niños y los docentes de la escuela primaria Vicente Guerrero, se trata de un desprendimiento con la naturaleza, que desde la cultura hñähñu se nombra monte.

La disciplina y el control evitan que niñas y niños desplieguen su cuerpo para la adquisición de los conocimientos que las maestras exponen a través de los libros de texto. Se educa al cuerpo a través de la activación física, para autorregular las emociones y se cuida la disciplina escolar.

Esto me llevó a pensar en la noción que se tiene del cuerpo en la cultura hñähñu y de las formas de generar conocimiento y cómo ésta se podía empatar o conjugar con la escuela de modo que permitiera en un primer momento mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, despertar la identidad cultural de los actores escolares.

DIFERENTES NOCIONES DEL CUERPO EN LA TEORÍA

Hablar del cuerpo significa hablar de la historia del ser humano, antes de existir la oralidad y la escritura, la expresión y formas de relación eran solamente con el cuerpo. No podemos existir sin cuerpo,

pero para muchos de nosotros éste pasa inadvertido casi todo el tiempo. Nos ocupamos de mantenerlo en forma yendo al gimnasio, procurarle placeres, alimentarlo, darle masajes, entre otros, pero ¿qué tanto reflexionamos nuestra existencia y experiencia más allá del cuerpo como un conjunto biológico de carne, órganos y vísceras? Merleau-Ponty, citado por Planella, cuando habla sobre el cuerpo, señala que no se trata de algo ajeno o separado, pues “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (2006, p. 47).

Para una mejor comprensión de la noción e historicidad del cuerpo que es el gran concepto de mi investigación, retomo en un primer momento a Le Breton (2002), quien da una pauta a partir de la modernidad marcada desde la filosofía racionalista o cartesiana y el nacimiento del individuo, que se da, según este autor, entre los siglos XVI y XVII. A partir de ese momento histórico dice “se inicia una ruptura con el cuerpo en las sociedades occidentales” (2002, p. 80), surge la noción del cuerpo como objeto, cuerpo máquina, así como el dualismo antropológico cuerpo-mente y la afirmación “pienso luego existo”, de René Descartes (1596-1650).

Este pensamiento que nace con el individualismo permite a Le Breton (2002) afirmar que el cuerpo moderno tiene tres rupturas: la del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista); con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte); consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo) (2002, p. 8). Esta concepción del individualismo y estas tres rupturas del ser humano que atraviesan inevitablemente al cuerpo, las he pensado como dimensiones que me permitan entender el cuerpo desde otra perspectiva, como es el caso de la cultura hñähñu y tres formas de relación: cuerpo sí mismo, cuerpo otros y cuerpo monte.

Berger y Luckmann mencionan que “el mundo natural es socialmente constituido y transformado por la actividad humana. Los seres humanos no aprenden tan sólo el mundo natural como algo dado, pues la naturaleza se encuentra siempre mediada por la

cultura” (citados en S. Turner, 1989, p. 58), en la teoría social diversos autores como Bryan S. Turner (1989), Le Breton (2002), Foucault (2009), Planella (2006), Aguado Vázquez (2004), por citar a algunos, refieren estudios desde la comprensión del cuerpo como algo que se construye socialmente y no sólo como algo biológicamente dado.

Tenemos que el cuerpo se construye socialmente, pero ¿qué es el cuerpo? Etimológicamente hay dos connotaciones: cuerpo y mente, sin embargo, desde la filosofía cuando se habla de cuerpo se remite a la corporeidad que tiene que ver con el cuerpo fenoménico que enuncia Merleau-Ponty, que se refiere a experimentar mi cuerpo como una unidad.

S. Turner cita a Gabriel Marcel, un filósofo francés de finales del siglo XIX, quien sostenía que

El cuerpo no es un objeto o un instrumento; más bien yo soy cuerpo, lo que constituye mi sensación primordial de posesión y control [...] el cuerpo no tiene relación contingente o exterior con la existencia, pues mi cuerpo está siempre presente de forma inmediata en la experiencia, tener cuerpo es estar siempre corporificado, la existencia es encarnación experimentada [...] el cuerpo es el punto de partida fundamental de cualquier reflexión sobre el ser y tener, sobre existencia y posesión (1989, p. 81).

LA CONCEPCIÓN DE CUERPO EN LA CULTURA HÑĀHÑU

Al hacer la revisión del estudio de la concepción del cuerpo en algunas culturas indígenas como la náhuatl, wixarika, tseltal y hñāhñu, noto que ésta es una respuesta al dualismo antropológico que separa al cuerpo de la mente, espíritu o alma. Algunos autores han abordado el cuerpo en las cosmovisiones indígenas como López Austin (1984), *Cuerpo humano e ideología*; José Carlos Aguado Vázquez (2004), *Cuerpo humano e imagen corporal*, y de Arturo Rico Bovio (1998), *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la*

corporeidad; Galinier (1990), *La mitad del mundo, cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*.

Se muestra a través de sus estudios que hay una multiplicidad de formas de entenderlo de acuerdo con cada cultura, desde los toltecas hasta los taoístas, los nahuas o los hindúes, los canacos a los hñähñu. La forma de comprender el mundo, la naturaleza, el cosmos está estrechamente relacionada con el cuerpo, el cuerpo es totalidad. Por ejemplo, los toltecas ven “en nuestra cabeza la bóveda celeste, en los pies cuadrados ven la imagen de la tierra, los cabellos son asimilados a las estrellas, los ojos al sol y la luna, los cuatro miembros se asocian con las cuatro estaciones y las cinco vísceras con los elementos” (Levi en Bovio, 2007, s. p.).

Por otro lado, el cuerpo mesoamericano se encuentra integrado a la persona y no hay distinción tácita entre el ser humano, los animales y la naturaleza, pues como apunta Aguado Vázquez:

es una mirada mesoamericana donde las referencias psico corporales resultan indistinguibles de la vivencia, donde van de la mano sentir y pensar, simbolización y experiencia [...] cuerpo mesoamericano, lugar en donde se manifiestan por excelencia las fuerzas de lo sagrado, sitio privilegiado para expresar el equilibrio del cosmos, cuerpo superior cielo, cuerpo inferior tierra, cosmos femenino y masculino [...] (2004, p. 18).

Respecto a la cultura hñähñu, Galinier (1990) y Pérez Lugo (2007) aportan una noción del cuerpo, sin embargo, sus investigaciones las hicieron primordialmente con los otomíes del sur de la Huasteca, del Valle de Toluca y del Estado de México. Para mi investigación, obtuve información a partir de conversaciones en el trabajo de campo con habitantes de la comunidad de Pothe, Guerrero, municipio de Santiago de Anaya, Hidalgo, así como en la constante comunicación que mantengo con la comunidad, principalmente con María Isabel Pérez León, originaria del lugar.

En lo que se refiere a la concepción del cuerpo hñähñu, se habla del *Nzahki* (energía vital), esta energía la tienen el cosmos, el ser

humano, todo cuanto habita en la naturaleza, el viento, el rayo, el fuego, los sanjuas (piedras). Cuando se dice *nubyē otho ma nzahki*, significa que -no tengo fuerza, o al decir *bi ma ri nzahki* se traduce como -se fue tu vida, la energía o vitalidad, lo que no tiene *nzahki* es lo que está muerto, la hierba seca, por ejemplo. *ra xi* (piel) es la envoltura del cuerpo humano, la tierra, el cosmos. Se nombra igual la piel de los animales, de los árboles o plantas y del ser humano, por ejemplo, el mezquite, que es un árbol que abunda en la región, se nombra en *hñähñu t'axí*, asociado a la piel del monte, por ello se compara con el sistema piloso, a su vez hoja se dice *xi*, corteza *xiza*; del mismo modo que *ximhai* es universo, *xi* significa piel y *hai* tierra. *Ximjái* viene de *xi* piel, *jái* de gente, pero también de tierra, por ello es por lo que es la envoltura del mundo y también de la persona.

Por último, se dice *Mui* (estómago), mientras que Galinier habla del *bui*, refiriéndose al estómago. En el Valle del Mezquital, *bui* se refiere a vivir, y estómago se dice *mui*, pero tiene sentido y relación, pues el estómago está asociado a la vida, a las emociones, a los sentimientos y al pensamiento. Por ello cuando decimos *di tu ra umui*, queremos decir que tenemos dolor de estómago (*u* es dolor y *mui* estómago), o cuando decimos *dumui*, significa que estoy triste. Es en el estómago donde se concentra lo emocional, el dolor, la tristeza, las preocupaciones y también está asociado al entendimiento y cuando se habla de personas honestas se dice *hogamui*, el remordimiento es *ko ra mui*, y el débil de entendimiento *thumui*. Algunas enfermedades, aunque no se localicen en el centro del cuerpo, es decir el estómago, se asocian a éste. Por ejemplo, la bronquitis que se denomina *tuimui* (1990, p. 624).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Quiero mencionar que el objetivo del trabajo de investigación fue presentar algunas aproximaciones a través de narrativas de docentes

de la escuela primaria “Vicente Guerrero”, tomando algunos temas de la materia Exploración de la naturaleza y la Sociedad del plan curricular de educación básica 2011, en primero y segundo grado como: Yo, el cuidado de mi cuerpo y mi vida diaria, soy parte de la naturaleza, mi historia familiar, mi comunidad, entre otros temas que tienen que ver con las tres dimensiones: cuerpo sí mismo, cuerpo otros y cuerpo naturaleza y con el *nzahki*, *xi*, *muí*, *Mbonthi* y casa.

Para ello, recorro a las narrativas a través del cuerpo, a contar con el cuerpo más que con la oralidad y la escritura. El psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-2016) menciona que es a través de las narraciones como construimos una versión de nosotros mismos, de nuestra identidad y del mundo. La narración permite “organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en la educación de las ciencias” (2000, p. 138).

A partir de las narrativas los niños pueden expresarse a través de la palabra y su cuerpo, el dibujo y la escritura. Así van construyendo su ser hñähñu. La narración los remonta a la experiencia vivida, lo que hace que sus aprendizajes sean significativos, de acuerdo con sus recuerdos y conocimientos de su cultura, y que pueden compartir con los demás a través de sus relatos, ya que algunos conocen más que otros. Así, este trabajo presenta algunos rasgos que me permitieron sentar las bases para un estudio más amplio y profundo que permita sistematizarse en un taller para la formación docente, asimismo es importante destacar que se trata de una aportación a la cultura hñähñu en lo que se refiere al conocimiento y a la cosmovisión sobre el cuerpo.

REFERENCIAS

- Aguado Vázquez, J. C. (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. México: UNAM/IIA, Facultad de Medicina.

- Bovio, A. (2007). Pensar el cuerpo de otra manera. Revista electrónica *Reflexiones Marginales*. Recuperado de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/pensar-el-cuerpo-de-otra-manera/>
- Bruner, J. (2000). *Educación, la puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. París, Francia: Siglo XXI Editores.
- Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México: UNAM-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/ Instituto Nacional Indigenista.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López Austin, A. (1984). *Cuerpo humano e ideología*. México: UNAM.
- Pérez Lugo, L. (2007). *Tridimensión cósmica otomí. Aportes al conocimiento de su cultura*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Planella, J. (2006). *Cultura, cuerpo y educación*. Madrid, España: Descleé de Brouwer.
- S. Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: FCE.

RECONSTRUIR LO YA SABIDO

Anabel Galván Vásquez

*Como me lo contó mi pueblo, lo cuento yo,
si a alguien no le gustó que le responda
mi pueblo y no yo [...].*

John Alfonso Forero

Quizá una de las prácticas más complejas de un estudiante durante su estancia en la universidad es realizar un trabajo de investigación, ya que implica introducirse en las profundidades de las teorías y metodologías en función del problema que se aborda. Por ello, es necesario averiguar el método adecuado. Sin embargo, ser estudiante indígena y hacer una tesis respecto a algunas prácticas culturales de la propia comunidad, requiere tomar en cuenta aspectos y dimensiones de la indagación, lo cual provoca que el trabajo de tesis se vuelva aún más complejo.

Los estudiantes indígenas, para llevar a cabo la investigación y comprender las propias prácticas de la comunidad, enfrentan tal vez una de las tareas más difíciles, aunque asuman el hecho de conocer su cultura, su lengua y todas las prácticas comunitarias socioculturales. Darle voz a sus palabras, a sus conocimientos y situar

adecuadamente la información, convierte en confusa la perspectiva y la postura; es decir, surgen dudas para resolver cómo se harán las investigaciones: situándose “de afuera hacia adentro” o al revés.

Por ello, tomando mi experiencia como ejemplo, este trabajo de investigación me permitió adentrarme en las profundidades de las prácticas socioculturales de mi comunidad de origen. Mientras hacía el trabajo de campo, pude tener otra visión de las actitudes y formas de vida de las personas de la comunidad. Anteriormente no me había cuestionado nada al respecto, ya que asumía que, al formar parte de mi vida, daba por asimilado que todos compartíamos estas formas de mirar y hacer las cosas, así como de involucrarnos en las prácticas.

En mi trabajo de investigación titulado “Los rituales como procesos de construcción social, organizacional y comunal en Santiago Zacatepec Mixe, Oaxaca”, organicé la indagación en torno a una serie de interrogantes, como las siguientes: ¿Cuál es la metodología adecuada para hacer dicho trabajo? O ¿cuál es la postura adecuada, cuando vamos a realizar un trabajo de investigación en nuestra propia comunidad?

Como lo planteo en mi trabajo, el método adecuado para hacer esta investigación fue el del *diálogo* en un primer momento; en un segundo momento me permitió centrar la atención en la observación y reflexión de lo que yo conocía sobre estas prácticas, partiendo desde mis vivencias.

Corona y Kaltmeir (2012) hacen un análisis de las formas de hacer investigación en la antropología clásica; sostienen que los sujetos eran considerados objetos de investigación, con ello las aportaciones del otro eran minimizadas y las epistemologías indígenas no eran reconocidas socialmente. Pero durante la década de 1980-1990 empezó a sufrir crisis la investigación que se basaba en estas premisas, esto permitió que tanto antropólogos como especialistas encargados de realizar estudios de recopilación e información o investigación, asumieran otro panorama.

Por eso los especialistas como Corona y Kaltmeir (2012), Dietz (2011) y Podestá (2007) nos permiten analizar las nuevas perspectivas sobre cómo hacer investigación cualitativa desde la *horizontalidad*, ya que proponen el diálogo como un medio adecuado entre los sujetos, para conocer, desde la cultura del que investiga como de aquel que sustenta, el cual es investigado, teniendo como resultado el interaprendizaje de ambos sujetos.

Ahora bien, para llevar dicho trabajo tuve la necesidad de cuestionarme. ¿Quién soy dentro de estas dimensiones de investigación, donde la relación se da entre “investigadores” e “investigados”? Pero ¿cómo podía ser tal cosa, si soy una habitante más de la comunidad? Caí en la cuenta de que mi intención no era averiguar algún dato que yo no conociera y tampoco era el sujeto al que investigaba, sino de que yo era la investigadora nativa; es decir, la que investigaba, pero a la vez me asumía como la investigada.

Por ello, tomé como referente lo que plantea Dietz (2011), quien nos propone una investigación más compleja cuyo objetivo es la descolonización de las metodologías dentro del campo investigativo; el mecanismo que argumenta es el de la *doble reflexividad*, asumiendo conscientemente posturas *etic* y *emic*, que permiten al investigador posicionarse dentro del trabajo que está realizando.

Cuando decimos que el investigador debe tomar una postura al realizar la investigación, es necesario definir los siguientes conceptos para así delimitar hacia dónde y con qué propósito se hará la investigación. Por un lado, tenemos el enfoque *etic*, que se refiere a la descripción desde un punto de vista externo; es decir, al realizar una observación de cualquier práctica social en el plano antropológico, se mira con los datos que hay sobre ese tema y puede a veces llevar a la comparación de la perspectiva de quien investiga, y que constituye un acercamiento, al respecto Dietz afirma: “necesariamente parcial, que solo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado” (2011, p. 13).

Mientras que el enfoque *emic*, también parcial, está centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno. En esta otra

definición la perspectiva es desde los propios implicados; se refiere a los investigados que interpretan sus propias actividades socioculturales, desde sus marcos culturales.

Lo que Dietz (2011) propone con estas dos visiones es que ambos sujetos puedan realizar trabajos de investigación donde pueda trascenderse el ingenuo dualismo de sujeto y objeto. Esto no equivale a negar la existencia de diferencias entre el investigador y el investigado.

Por otra parte, deben reconocerse los conocimientos que intervienen en este encuentro etnográfico. Ahora desde la posición como investigadora nativa, si bien reconocí estas visiones distintas, hubo momentos que me hicieron no sólo dudar, sino que asumía que lo que el otro decía de mis conocimientos no era válido; sin embargo, también logré no sólo reflexionar, sino argumentar entre lo que yo sabía y lo que ellos sabían sobre mi cultura y eso me permitió realizar un tejido de saberes, para reconocer los conocimientos tanto míos como del otro.

Un investigador nativo tiene otros marcos para la comprensión, aunque de pronto describir a su propia comunidad podría hacer aún más compleja la investigación. Por ello, Dietz afirma que estas relaciones intersubjetivas y dialécticas que surgen de este tipo de etnografía doblemente reflexiva,

generan un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica en ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y *teorías implícitas* de ambos tipos de participantes (2011, p. 15).

Es decir, las posturas que el sujeto toma lo llevarán a cuestionarse sobre la perspectiva de quien produce la acción, como quien participa dentro de los hechos, sin el afán de comprenderlos. Con ello se produce la doble reflexividad o dicho desde el planteamiento de Corona (2012), el diálogo de saberes.

Pero ¿esto es posible cuando traemos todos estos conocimientos impuestos a lo largo de nuestra formación? ¿Cómo nos descolonizamos de estas ideas? Y ¿realmente es posible deshacernos de ellas, ya que constantemente se anteponen a nuestros conocimientos nativos?

Yo pienso que tenemos una lucha constante dentro de nuestros pensamientos, pero no con la finalidad de darle la razón a una u otra perspectiva, sino que más bien se torna más complejo cuando tratamos de entender lo que unos (especialistas) tratan de hacernos comprender de nuestro proceso y sobre nuestra propia cultura; pero por otro lado está lo que sabemos a partir de nuestras vivencias, nuestro desarrollo.

Quizá la cuestión va más allá de apreciar: se trata de entender y argumentar los conocimientos que uno posee y valorarlos frente a los producidos externamente, como perspectiva analítica del otro. Pero también observé, mientras me cuestionaba, debatía y analizaba estas prácticas socioculturales, que no sólo en la comunidad sino dentro de mi cabeza se daba un interaprendizaje; es decir, me posicionaba como investigadora externa, pero a la vez tenía ese otro sujeto defendiendo sus conocimientos, mientras se daban intercambios de experiencias al mismo tiempo. Creo que eso me permitió entender mejor cuál era, no sólo la finalidad del trabajo, sino por qué se hacían estas prácticas.

Ahora puedo tener otra opinión sobre los rituales, ya no los veo como una *costumbre*, tampoco como una creencia. Me parece que lo que nos plantea Dietz (2011) sobre la descolonización de metodologías, no sólo nos lleva a cómo replantearnos y repensar estas formas de hacer un trabajo de investigación, sino que, siendo una investigadora nativa, implica reflexionar sobre cómo me gustaría que me preguntaran o indagaran mi cultura y cuestionar por qué, para qué, cuál es el fin de investigarnos.

Pero no sólo se trata de hacer uso de la reflexión, sino de documentar cómo la comunidad percibe estas nuevas formas de indagar sobre su propia cultura, pensamientos y conocimientos, ya no

realizadas por personas ajenas a las prácticas, sino por alguien que es parte de ese mismo espacio y territorio. Tal vez esto permita la revalorización de las formas de vida de los habitantes, y el reconocimiento no sólo de la persona que hace el trabajo de investigación, sino de las instituciones indígenas que siempre han valorado su cultura. Desde mi punto de vista se trata de lograr un acercamiento al arduo proceso de descolonización del pensamiento.

REFERENCIAS

- Corona, S. y Kaltmeir O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Madrid, España: Gedisa.
- Dietz, G. (2011, enero-abril). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta de la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3-26. Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red. Madrid, España: Organismo Internacional.
- Galván, A. (2018). *Los rituales como procesos de construcción social, organizacional y comunal en Santiago Zacatepec Mixe, Oaxaca*. Tesis. México: UPN Ajusco (en proceso de presentación).
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diferentes autores*. México: CGEIB.

**PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN LA
ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE PLAN
DE ANENECUILCO DE CHIAPAS**

Karen Alejandra Guillén de la Cruz

INTRODUCCIÓN

Este documento se centra en el análisis de las prácticas de los profesores de una escuela bilingüe de Chiapas; da cuenta de algunas problemáticas relacionadas con la cotidianidad de los profesores en este contexto; se hace una reflexión sobre la manera en que los profesores construyen sus prácticas desde la combinación de distintos elementos como son las exigencias y formación, su experiencia, ya sea como profesores nóveles o experimentados, así como la interacción con las diferentes culturas y el uso de la lengua *Tojol-ab'al*.

LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES Y SU EXPERIENCIA

Las prácticas de los profesores van más allá de lo que realizan con sus alumnos en un salón de clases a través de técnicas de enseñanza, ya que como menciona Fierro en las prácticas “Intervienen significados, percepciones, acciones no solo de los profesores sino de los

niños, autoridades educativas, padres de familia y miembros de la comunidad” (1995, p. 10).

Entre los elementos más importantes respecto a los problemas en las prácticas de los docentes están en qué condiciones se encuentran los profesores en cuanto a su experiencia profesional, y, también los problemas para contextualizar sus prácticas en espacios ampliamente diversos y cambiantes que les presentan distintos retos y dificultades; de manera que este trabajo surgió de conocer ¿cómo son las prácticas en profesores con diferentes experiencias profesionales en una escuela bilingüe?

El término novel se aplica a la persona que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto, es decir, le falta experiencia. En la docencia, se consideran como iniciación tres tipos de situaciones profesionales: profesores que se encuentran en sus primeras experiencias de enseñanza una vez terminada la carrera; profesores que regresan a la enseñanza después de abandonarla durante varios años; y, profesores que tienen que asumir roles o tareas nuevas o diferentes de las que desempeñan habitualmente.

El término experimentado hace referencia a los profesores que cuentan con más de tres años de servicio y adquieren su condición de experto. Las experiencias de los profesores y su condición de nóveles o expertos va determinando sus prácticas. Por ejemplo, en los maestros nóveles, una de las problemáticas que afecta mayormente al nuevo profesor se construye a partir de los posibles errores cometidos durante los primeros momentos de su profesión docente. En otra postura, los maestros experimentados no tienen tanto ese problema, sin embargo, enfrentan otros como lo rutinario de sus prácticas las que pueden llegar a ser menos productivas.

Tanto profesores nóveles como experimentados en el contexto actual comparten problemáticas, una de las principales de acuerdo con Hargreaves (2003) es sentir las presiones de la posmodernidad. En primer lugar, el papel del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, y a medida que se acelera el cambio crea en ellos y en los directores una sensación de sobrecarga.

En segundo lugar, los métodos y estrategias que utilizan, junto con los conocimientos básicos que los justifican están sometidos a una crítica constante, incluso entre ellos mismos.

Ahora bien, los profesores que realizan sus prácticas en escuelas bilingües presentan estas preocupaciones al doble, pues en el salón de clase no sólo enfrentan contextos diversos y cambiantes, sino la complejidad que implica facilitar la construcción y asimilación de conocimientos en los alumnos bilingües, junto con el acuerdo o desacuerdo de los padres de familia en la enseñanza de la lengua indígena. Desde siempre, la sociedad en general ha desprestigiado la docencia en el ámbito indígena y bilingüe (español/lengua indígena), sin notar la importancia que esta profesión representa.

ACERCAMIENTO A LA ESCUELA Y A LOS PROFESORES DESDE UN PROCEDER METODOLÓGICO

Para este trabajo se realizó una investigación cualitativa, con su correspondiente configuración y diseño metodológico. Al respecto, Tuhiwai (2012) enfatiza que con la metodología se busca comprender los procesos de la realidad social que construyen los sujetos desde sus propias perspectivas en el contexto al que pertenecen y en sus prácticas.

El proceso metodológico seguido fue naturalista e interpretativo; la información se recabó por medio de entrevistas a los profesores y al director de la escuela, además de registros de observación. Se realizó una primera fase de análisis de los datos generales encontrados en la institución mediante los siguientes binomios: Fortalezas/oportunidades, debilidades y amenazas. Después se realizó una segunda fase en la que se analizaron las entrevistas.

ESCUELA PRIMARIA PLAN DE ANENECUILCO A TRAVÉS DEL TIEMPO

Dentro del municipio de las Margaritas se encuentra la escuela Plan de Anenecuilco, que brinda educación primaria indígena en el ámbito urbano. Se encuentra ubicada en el Barrio de San Sebastián Bakalnich Bajucu. La lengua indígena de la localidad es el *tojol-ab'al*. La institución educativa se fundó en octubre de 1994 a partir del surgimiento del conflicto zapatista a principios de ese mismo año, y surge ante la necesidad de atender a los niños indígenas desplazados por el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZNL).

Inició actividades en una casa particular como escuela multi-grado y ahí se empezaron a impartir las primeras clases en el mismo barrio de San Sebastián. En 1995 gracias a que se gestionó el terreno pudieron cambiarse al domicilio actual. Para 1996 el gobierno les brindó dos aulas móviles, que actualmente no se ocupan; del 2000 al 2001 se crearon tres aulas más y así se estableció como escuela completa. Actualmente en la infraestructura hay un total de diez aulas.

La escuela es caracterizada por ser bilingüe y multicultural; los maestros que allí laboran son de comunidades y hablantes de la lengua *Tojol-ab'al*; dado que es una escuela en el ámbito urbano es nombrada en el municipio de Las Margaritas como “La escuela bilingüe” o “la bilingüe”. No la conocen ni la mencionan por su nombre Plan de Anenecuilco. Es vista así por el tipo de población que atiende, generalmente la mayoría proveniente de familia humilde y migrante; asisten niños de diversas culturas, algunos son *q'ajob'ales* de Guatemala, *tojolabales*, *tsotsiles*, *tseltales*, e hijos de estadounidenses nacidos en México, estos niños en su mayoría ya no hablan inglés, pero los padres de familia sí.

La escuela es de turno matutino y cuenta con 270 alumnos, de los cuales 145 son niños y 125 niñas; de los maestros (incluyendo al director) que ahí laboran ocho son de base y uno de interinato, y es

todo el personal que tiene la institución, es decir no hay conserjes o porteros, como menciona el director en la entrevista: “conserjes no hay, ya que en el medio de educación indígena casi no nos dan a pesar de estar en una zona urbana” (DPGJ, pp. 27, 28). Como no hay servicio de conserjería los padres de familia colaboran con ayuda mutua en la limpieza de la escuela.

LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES CON DISTINTA EXPERIENCIA PROFESIONAL, NÓVELES Y EXPERIMENTADOS: SIGUIENDO UN CICLO DE VIDA

El ciclo de vida de los profesores y profesoras puede ser comprendido desde la carrera profesional, referido al desarrollo de la vida en el trabajo docente. Bolívar apunta: “La carrera profesional como un todo, desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la inducción/entrada en el oficio de la enseñanza hasta su retirada o jubilación” (1999, p. 54).

Las fases de los enseñantes en la carrera (Huberman, citado en Bolívar, 1999) se fundamentan en los años de experiencia del docente más que en la edad, y se describe en tres grandes fases: una entrada de inicio o entrada a la enseñanza; una segunda fase, donde se adquiere estabilidad y, la última etapa, es la de resolución, que puede ser negativa, de desencanto o positiva, dar lugar a una renovación o a un conservadurismo.

Los primeros resultados que se describen a continuación son de acuerdo a los rasgos generales encontrados en la escuela bilingüe Plan de Anenecuilco. Primeramente, *la experiencia docente* como ¿amenaza o fortaleza?, uno de los resultados notorios dentro de la institución es la experiencia profesional de los maestros que laboran en ésta. Considero que es una de las principales fortalezas encontradas, ya que la mayoría de los maestros que laboran en esta institución cuentan con más de 20 años de servicio, esto significa que hay mayores conocimientos y estrategias de enseñanza, pero al mismo tiempo

puede ser una amenaza porque los profesores pueden caer en tareas rutinarias y en una crisis existencial de autocuestionamiento.

En la escuela encontré que uno de los profesores se ubica en este punto, manejando estrategias tradicionales como es el control del grupo, de la misma manera encontrándose en una misma rutina; asimismo, una de las debilidades es que hay *maestros cerca de la jubilación*; lamentablemente esto hace que la práctica del docente no sea tan buena, lo que deja repercusiones negativas en los niños.

Entre las fortalezas podemos mencionar el *contexto*, ya que todos los docentes incluyendo al director y subdirector tienen como lengua materna el *Tojol-ab'al*, lo que hace que el ambiente en la institución sea agradable y fortalecedor para el desarrollo del niño, ya que en la escuela muchos niños son de población indígena. Como escuela multicultural considero que es una excelente oportunidad para los niños, ya que les permite conocer otras maneras de ver el mundo y comprender el valor de la identidad, entienden mejor la diversidad cultural, por lo tanto, son más abiertos a aprender y a respetar más las culturas y las diferencias de pensamientos y en esta situación no hay diferencias entre profesores noveles y experimentados.

La escuela en el barrio es conocida como la bilingüe, pero: ¿enseñan en lengua indígena, fomentan la lengua? Otra debilidad hallada es que los profesores no enseñan en lengua indígena: considero esto una debilidad porque teniendo el contexto y maestros bilingües esto no se aprovecha, no se fomenta la lengua indígena, claro, no es en todos los casos, pero sí en la mayoría.

Las prácticas en esta investigación comienzan desde cómo diseñan y planifican los profesores, hasta cómo conciben sus propias prácticas; los docentes afirman que para actualizarse en sus prácticas tienen que estudiar, tomar cursos, comprender los programas de estudio y los libros de texto, también refieren como parte importante sus experiencias vividas a través de sus errores o preguntándoles a maestros con mayor experiencia o simplemente investigando; los maestros mencionan que los consejos técnicos son de mucha ayuda porque les comparten ideas.

Los profesores MMHS Y MJHJ (maestros experimentados) mencionan que sus prácticas se basan en invitar al niño de que haga lo que le guste con libertad, pero no saliéndose del tema que tienen que aprender. Los dos maestros toman mucho en cuenta estas prácticas, ya que así hacen que el niño tenga una actitud de aprendizaje responsable y autónomo.

Sin embargo, para un maestro novel uno de los obstáculos a los que se enfrenta es perder el control sobre el aprendizaje y la actividad en el aula, y en un maestro experimentado se nota que al perder el control ellos confían en la autonomía y responsabilidad de los niños.

Las prácticas de enseñanza en que coincidieron los maestros experimentados como también MAAM (maestra novel) es el sustento por reforzar el aprendizaje de sus alumnos, y se da de acuerdo con el enlace *maestro-padres de familia-alumno*, puesto que de esta manera los maestros van trabajando con ayuda de los padres y facilita la práctica en el aula.

Es importante señalar que tanto profesores noveles como experimentados a través de sus prácticas realizan una actividad profesional en la que se propicia un autoaprendizaje a través del análisis crítico de sus prácticas y de los resultados que obtienen con ellas (Paquay, 2005).

PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES Y SU RELACIÓN CON EL DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA TOJOL-AB'AL

Actualmente la educación que se imparte en las comunidades indígenas es de acuerdo con los niveles del plan y programa general monolingüe que la nación establece, pero en una escuela indígena donde la gran mayoría de los niños son monolingües en lengua indígena no puede trabajarse de esta forma, tomando como base el español. En la escuela Plan de Anenecuilco 85% de los niños no hablan y no entienden el español, y el maestro quiere enseñar lo que el

plan y programa nacional establecen y entonces tienen dificultades en sus prácticas.

Es importante notar que en las prácticas de los profesores en el caso de la escuela investigada, éstas se ven afectadas por la incompatibilidad de un currículum estandarizado igual para todos los mexicanos, olvidando las necesidades de cada grupo, así las prácticas se ven sometidas y no tienen actividades para el fomento de la lengua indígena. En una entrevista Pablo Gómez, creador de proyectos educativos en lengua indígena, comenta que para no ocasionar un desplazamiento de la lengua conforme a las prácticas, necesitamos que venga desde arriba con un aterrizaje en la educación *socionatural* del pueblo.

La enseñanza actualmente se encuentra en un caos y más para aquellos maestros bilingües indígenas, porque sus prácticas no son reconocidas como una buena educación del pueblo, ya que pesan más las necesidades o planteamientos globales de la educación y no los locales. Las prácticas de los profesores se ven afectadas al crearse un desplazamiento de la lengua, al considerar como más relevantes los planteamientos del currículum que viene desde arriba, de esta forma la lengua originaria no es vista desde el centro de trabajo, es decir, desde aquello que llamamos “el contexto”.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió conocer las prácticas de enseñanza que aplican los profesores desde el principio de sus años de servicio hasta ser considerados maestros experimentados.

La práctica docente supone diversas relaciones sociales que se desarrollan en contextos sociales, económicos, políticos, religiosos y culturales específicos que influyen en el trabajo del docente. El conjunto de estos aspectos hace que estas prácticas se vean como un conjunto de acciones complejas que van más allá del ámbito pedagógico e inclusive más allá del salón de clases.

Una de las reflexiones que pude construir a través de este trabajo es que la docencia no sólo es una profesión, sino también un trabajo creativo, es un arte; por lo consiguiente se debería valorar la contribución que genera en la sociedad.

Me gustaría hacer notar que un maestro experimentado no te hace el mejor docente y no tener vocación y tomar la docencia como única opción no te hace el peor maestro del mundo. Para perfeccionarse no importa si es un maestro novel o experimentado, siempre se pueden adquirir conocimientos nuevos, a través de la experiencia “siempre vas aprendiendo”. Puedo anexar que las prácticas docentes van defiriendo, van cambiando, que aquel que es novel se transforma en experto, y que también un maestro experimentado no siempre será experimentado, también puede pasar a ser novel a manera de dejar la docencia por tiempo, al no actualizarse o al ser cotidiano.

Asimismo, esta investigación nos plantea que es importante no quedarse con los estereotipos del docente “novel” y del “experimentado”, ya que es relevante conocer, analizar y reflexionar a los profesores en sus prácticas, en su diversidad como nóveles o experimentados donde en los dos casos tienen retos y oportunidades.

Me gustaría finalizar diciendo que las prácticas de los profesores experimentados son valiosas pues llevan la sabiduría adquirida en la escuela a través del tiempo al igual que las prácticas de los profesores nóveles que contribuyen con nuevos conocimientos necesarios para el mundo actual y del futuro.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Vizcaya: Mensajero.
- Fierro, C. y Rosas, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Tuhiwai, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa*, vol. I. (pp. 190-230). Barcelona, España: Gedisa.

ACERCA DE LOS AUTORES

Eliseo Palacios Jiménez es egresado de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Originario de Santiago Amoltepec, Sola de Vega, Oaxaca. Actualmente es profesor y director de Educación Preescolar Indígena, de la Dirección General de Educación Indígena perteneciente al Subsistema de Educación Indígena.

Sixto López Guzmán es licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha participado en eventos académicos como ponente en temas de educación indígena. También ha colaborado en el proyecto SEPI como promotor de enseñanza del tseltal en la Ciudad de México. Actualmente trabaja como docente en la Escuela General CDMX. Es hablante de lengua tseltal.

Reynaldo Rivera Guerrero es originario de Patlicha, Guerrero. Licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Promotor, narrador y traductor-intérprete de la lengua náhuatl. Actualmente se desempeña como promotor cultural comunitario, en el programa Promotores Culturales Comunitarios de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Ha publicado artículos de opinión *Aprender la lengua indígena, estética y resistencia* para la revista *Entre mundos.org* y *cultural survival.org*.

Nicolás Gómez Girón es originario de Tenejapa, Chiapas, y hablante de la lengua tseltal. Egresado de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente se encuentra elaborando su trabajo recepcional.

Hugo González Martínez es mazateco de origen y hablante de dicha lengua. Licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente es docente de Educación Primaria en la Ciudad de México. Ha participado como docente en distintos proyectos educativos en instituciones como: SEDEREC (SEPI), SEDU (SECTEI) y Ciberescuela PILARES de la SECTEI en la Ciudad de México.

Florydali Gregorio Flores es hablante de zapoteco y licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente labora como profesora de Educación Primaria en la Ciudad de México.

Daniel Pérez Méndez es licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha participado en el programa de radio Radio Xanich, en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Ingrid Belén Román Rosas es egresada de la Licenciatura en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente se encuentra elaborando su trabajo recepcional.

Cecilia Díaz Gómez es originaria de San Andrés Larráinzar, Chiapas, y hablante de tsotsil. Licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Investigadora y tallerista en el proyecto de formación docente Escuela y comunidad, metodología de educación por proyectos. Colaboró en la publicación del libro *Caminos de Aprendizaje desde la Fuerza del Corazón*, publicado por la Universidad Iberoamericana. Forma parte del colectivo Snichimal Vayuchil creación de poesía tsotsil y pertenece a la red de intérpretes-traductores. Colaboró en publicaciones en el idioma tsotsil: *Semilla libro*, *El principito*, *Uni tsebetik* y en la revista

Connoción. Actualmente coordina un proyecto de educación a distancia en la Ciudad de México.

Miguel González Peralta es egresado de la Licenciatura en Educación Indígena, originario de San Lorenzo Acopilco, pueblo indígena del poniente de la Ciudad de México. Ha sido ponente y participante en distintos foros y congresos de temas indígenas. En su comunidad ha sido parte activa de los movimientos comunales. Como estudiante fue presidente del Comité Estudiantil de la licenciatura y consejero estudiantil nacional en el Consejo Académico.

Joel Landeta Ortega es de origen mazateco y hablante de dicha lengua. Egresado de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha colaborado en diversos programas educativos en la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes de la Ciudad de México (SEPI). Actualmente colabora como tallerista en Punto de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes en la Ciudad de México (PILARES). Asimismo, ha impartido cursos de mazateco.

Miguel Germán López Morales es originario de la comunidad Zona Urbana, Oxchuc, Chiapas. Hablante de tseltal. Actualmente cursa la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha participado como líder para la Educación Comunitaria del Conafe. También contribuyó en el proyecto escolar La lengua y sus colores: escucho, expreso y valoro, llevado a cabo en la escuela primaria República de Ruanda, en la Ciudad de México.

Andrea Santiz Santiz es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha sido docente en el Conafe. Trabajó como promotora en el INEGI. Actualmente es docente en el Subsistema de Educación Indígena a nivel primaria.

Ma. de Lourdes Bautista Fernández es hablante de lengua mazateca, es egresada de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha sido docente en el programa social de Ciberescuela en la Alcaldía Tlalpan. Actualmente líder coordinadora de Proyectos PILARES (Puntos de Innovación,

Libertad, Arte, Educación y saberes) CDMX. Tallerista de enseñanza de la lengua mazateca y promotora de las lenguas indígenas de nuestro país.

Sonia Hernández Silva es egresada de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ha participado en diversos proyectos y programas comunitarios dirigidos a niños, jóvenes y mujeres en la Sierra Alta del Estado de Hidalgo, especialmente con dos comunidades náhuatl.

Carlos Artemio Tomás Nolasco es egresado de la Licenciatura en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente colabora en el proyecto de Promoción Cultural Comunitaria en la Ciudad de México, donde realiza actividades con población prioritaria en la Alcaldía Cuauhtémoc, a través de diferentes herramientas culturales, con la intención de acercar la cultura a toda la población de la Alcaldía.

Juan Diego Landeta Ortega es de origen mazateco y hablante de esta lengua. Es egresado de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Colaboró y realizó su servicio social en el programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en el estado de Oaxaca. Colaboró en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX como Residente Universitario.

Eustolia Ramírez Pérez es de origen mixteco y estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Participó como instructor comunitario, con un grupo de niños mixtecos, y como capacitadora tutor en el PAEPI Conafe Ciudad de México. Escribió un pensamiento en mixteco para Cuadernos de Educación Ciudadana: *Voces del corazón de la tierra*, para la colección, Libros del Rincón de la SEP.

Rolando Vasconcelos Mota es originario de El Sabino, Mazatlán Villa de Flores, en la región de la cañada del distrito de Teotitlán, Oaxaca. Es hablante de mazateco. Licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente se desempeña como profesor de educación básica a nivel primaria.

Fermina Ramírez Rosales es originaria de San Juan Zautla, Oaxaca. Hablante de chinanteco. Es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente labora como docente de Educación Primaria Bilingüe Indígena. Ha trabajado con proyectos de aprendizajes por saberes comunitarios y actualmente con un proyecto de enseñanza de lectura y escritura de la lengua chinanteca con los alumnos de primer grado de primaria.

Fabiola Concepción Díaz Pérez es originaria de San Pedro Pedernal Huixtán Chiapas. Es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, también es licenciada en Desarrollo Sustentable por la Universidad Intercultural de Chiapas. En materia profesional se desempeñó en diversas actividades dentro del ámbito productivo, como parte de su primera profesión. Actualmente es profesora de Educación Primaria en la Ciudad de México. En el año 2017 obtuvo el segundo lugar en el concurso Mujer migrante, cuéntame tu historia, impulsado por la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Inmujeres.

Ruth Filomeno Manuel es hablante de mazahua y originaria de San Simón de la Laguna, perteneciente al municipio de Donato Guerra. Es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Colabora en programas de apoyo a la población migrante mazahua que vive en la Ciudad de México.

Cirila Pérez León es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional, maestrante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene estudios en Danza Contemporánea por parte de la Escuela de Iniciación Artística Núm. 1 del Instituto Nacional de Bellas Artes. Ha impartido clases de danza en escuelas públicas de la Ciudad de México en nivel básico.

Anabel Galván Vásquez es originaria del estado de Oaxaca y hablante de la lengua ayuuk. Licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente es promotora cultural de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

Participó en varias comunidades prioritarias de la misma, para fomentar las actividades comunitarias.

Karen Alejandra Guillén de la Cruz es originaria de Comitán, Chiapas. Licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente es docente de educación primaria y en la comunidad de Las Margaritas, Chiapas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*

Diseño de portada y formación *Manuel Campiña Roldán*

Edición *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Recuperación de experiencias y prácticas culturales-educativas. Una contribución de los estudiantes de la LEI*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en febrero de 2021.