

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Namañaa xugian´ló” (*aprendiendo-juntos*)**

**Una experiencia de trabajo en educación bilingüe con  
docentes de la montaña alta de Guerrero.**

Tesis que para obtener el Grado de:

**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta:

**Yodi Sánchez Pérez**

**Directora de Tesis: Dra. Gloria Ornelas Tavarez**

Ciudad de México, México.

Noviembre de 2020.

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo

Línea de investigación: Diversidad Sociocultural y Lingüística

**“Namañaa xugian’ló” (*aprendiendo-juntos*) Una experiencia de trabajo en educación bilingüe con docentes de la montaña alta de Guerrero.**

Presentada por: Lic. Yodi Sánchez Pérez

Asesora: Dra. Gloria E. Ornelas Tavaréz

Lectores: Dr. Antonio Carrillo Avelar

Mtro. Jorge Zendejas Martínez

Dra. Alicia E. Pereda Alfonso

Mtra. Leticia Vega Hoyos

Sustentado en el mes de noviembre de 2020 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Ciudad de México.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al final de este trayecto queda el agradecimiento a todas mis maestras, maestros y compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo que me acompañaron y me compartieron sus conocimientos. El aprendizaje fue una constante durante el camino, las palabras, las formas, los comentarios enriquecieron y alentaron mi vida profesional y personal. Agradezco a mi asesora la Dra. Gloria Ornelas por su paciencia y disciplina, a mis lectores el Dr. Antonio Carrillo, la Dra. Alicia Pereda, al Mtro. Jorge Zendejas, a la Mtra. Lety Vega del mismo modo agradezco a todos y cada uno de los maestros que tuve la fortuna de asistir a sus clases por todo gracias.

También agradezco en general a la comunidad de la “Unión de las Peras” por permitirme conocer otra forma de percibir y convivir en este mundo y en particular a todas esas personas que intervinieron en esta investigación con la convicción de compartir sus experiencias y pasaron de ser informantes clave a compañeros de vida, gracias Aureliano, Yuri, Nacho, Elizabeth, Anahí a los maestros Noé, Misael, Yuribel, Elizabeth y muy en especial al maestro Hipólito que durante esta investigación desafortunadamente falleció pero que dejó todo un legado en la comunidad y en mi vida, del mismo modo gracias por todo.

“Si le damos [a la lengua] el lugar que merece en nuestro corazón, nos fortalece,  
ya no queda lugar para aceptar la discriminación y la violencia cotidianas”

Hubert Matiúwàa (Malinaltepec, Guerrero, 1986)

## ÍNDICE

	Página
PRESENTACIÓN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	12
PERSPECTIVATEÓRICO-METODOLÓGICA.....	17
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>HACIA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO</b>	
1.1 Marco Jurídico- político.....	21
1.1.1 Instrumentos Internacionales.....	25
1.1.2 Las Instituciones.....	28
1.2 El respeto a la identidad, cultura y diversidad para una práctica EIB.....	32
1.3 El <i>doble discurso</i> para la Educación Intercultural Bilingüe.....	35
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>“LA UNIÓN DE LAS PERAS” UNA COMUNIDAD DE LA MONTAÑA ALTA DE GUERRERO</b>	
2.1 Nuestra historia.....	38
2.2 Población.....	39
2.3 Organización Comunitaria.....	42
2.3.1 Las fiestas patronales.....	48
2.3.2 Música y deporte: herencia de los antepasados.....	49
2.4 Los Rituales.....	51
2.5 Servicios Educativos.....	55
2.5.1 Situación Sociolingüística de los alumnos.....	57
2.5.2 Planeación.....	58
2.5.3 Estrategias pedagógicas para la enseñanza.....	58
2.5.4 Materiales Didácticos.....	59

## **CAPÍTULO III**

### **TRES ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

<b>3.3 La escuela Indígena Intercultural Bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos” ...</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Ser Docente en la Montaña Alta de Guerrero .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3. El Trabajo en Aulas .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4 La Clausura del Ciclo Escolar 2018-2019.....</b>	<b>74</b>
<b>3.5 La Olimpiada del Conocimiento Infantil .....</b>	<b>77</b>

## **CAPÍTULO IV**

### **UNA PROPUESTA DE TRABAJO COLECTIVO**

<b>4.1 “Namañaa xugian´ló” (<i>aprendiendo-juntos</i>) .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2 EL Método Inductivo Intercultural .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Name Jambha (haciendo camino).....</b>	<b>89</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## PRESENTACIÓN

Durante muchos años he vivido y convivido con personas de pueblos indígenas, largas las estancias, muchos los proyectos y un gusto por hacer lo que me apasiona, trabajar con y para la gente, sobre todo si es una población que enfrenta y vive en desventaja con el resto de la sociedad, particularmente los pueblos originarios. En este sentido comparto lo que Gustavo Esteva llama “la lógica de caminar de la educación alternativa a las alternativas a la educación”, un ofrecer (nos) para un bien común. Haciendo un ejercicio de memoria y recuperando lo vivido me surge la pregunta ¿qué me trajo aquí?, hago un repaso de lo acontecido y recuerdo que el trabajo conjunto en varias actividades escolares con un compañero de la licenciatura en educación indígena, llevaron mis pasos a conocer su comunidad “La Unión de las Peras” ubicada en el Municipio de Malinaltepec en la montaña alta de Guerrero, fue en el 2014 que tuve mi primer encuentro con los maestros de la escuela primaria intercultural bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”, como parte de mi trabajo de titulación para la licenciatura en Educación Indígena.

En este primer acercamiento, en una estancia de dos semanas en la comunidad, fue posible registrar información sobre las condiciones y necesidades educativas que enfrentan los maestros de preescolar y primaria. Durante estos encuentros logramos ubicar desde su experiencia las principales problemáticas que enfrentan en su práctica docente. En primer lugar, señalaban el modelo y metodología que utilizan para la enseñanza bilingüe “tenemos un modelo educativo diseñado para someternos a la cultura dominante sin tomar en cuenta la multiculturalidad existente en el país y en consecuencia poner en práctica una educación intercultural” (Bruno, 2012, p: 40); como inventiva utilizan la lengua materna como *punte* de comunicación, pero no como medio de instrucción, el resultado es la traducción de palabras de la L2 a L1 (español-me’phaa), desplazando la lengua materna y obligando a los alumnos a aprender con el español.

Esta situación expresa las contradicciones de la política educativa indígena sobre la educación intercultural bilingüe:

La EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna. La EIB busca la formación de un bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativamente y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, escritura y reflexión sobre la lengua. Por consiguiente, la EIB se propone como idea central promover el uso y la enseñanza de las lenguas. (Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, 2004)

En segundo lugar, hacían referencia al Plan y programa de estudios “es único para todas las escuelas primarias del país sin considerar el contexto social, geográfico y cultural”. En este punto habría que profundizar más en la investigación ya que existe un documento diseñado en los congresos (Estos congresos son una iniciativa de varios maestros de la montaña que preocupados por el desplazamiento y pérdida de la lengua materna se organizaron y diseñaron un proyecto que consiste en enseñar la lectura y escritura del me´phaa y consiste en invitar y capacitar durante una semana a los maestros interesados en aprenderla, estos congresos se han realizado desde el 2010), llamado Programa de Lengua Mèçphàà (en adelante al referirnos al nombre de la lengua hallaremos una variación en su escritura por “me´phaa”, respetando la variación lingüística del lugar en donde se lleva a cabo la investigación), en dicho programa se señala en la introducción que:

Está diseñado para la atención de alumnas y alumnos hablantes de la lengua mèçphàà, originarios o descendientes de padres mè'phàà y que viven en sus lugares de origen o en situación migrante; igualmente plantea contenidos culturales y lingüísticos derivados de las prácticas socioculturales y del lenguaje propias de la comunidad, generando una relación dialéctica entre escuela y comunidad, permitiendo la enseñanza del idioma materno in situ. (SEP, 2015)



Sin embargo, no es un material que utilicen los maestros de la comunidad como apoyo para la enseñanza bilingüe, las causas no fueron explícitas por los maestros, pero deduzco que se debe a situaciones políticas y administrativas entre grupos del magisterio.

Por último, explican que no cuentan con material didáctico suficiente para la enseñanza bilingüe y como único apoyo utilizan el libro de texto gratuito, no obstante, señalan que:

Los libros de texto en su mayoría o casi todos vienen en español, cosa que se les complica a los alumnos, primeramente, por estar en español, y pues ellos están habituados a la lengua materna, están habituados a interactuar a través de la lengua materna que es el me'phaa. (N. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014).

Del mismo modo explican que los contenidos de los libros de texto gratuito “se diseñan desde una lógica generalizada de la cultura me'phaa”, por lo tanto, no incorporan los saberes y conocimientos comunitarios locales, además de que el diseño pedagógico del libro de texto es la traducción de palabras del español al me'phaa. A partir de ubicar estos problemas educativos la propuesta fue el taller: “...Aprender a aprender con la lengua me'phaa” para que los maestros conocieran los diferentes modelos bilingües, estrategias pedagógicas y materiales didácticos bilingües. Sin embargo, la continuidad del trabajo no fue la más óptima debido a las condiciones de violencia, narcotráfico, políticas y laborales de los maestros en esta zona de la montaña alta, que no permitieron un trabajo más constante y de consolidación del proyecto. No obstante, el vínculo con la comunidad y los maestros fue algo que pudo fortalecerse. Posteriormente en el año 2019 con mi ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco, favoreció la continuación del trabajo *en* la comunidad y *con* los maestros. Por tal motivo, fue necesario hacer más visitas de campo para que pudiéramos replantear(nos) ¿qué queríamos hacer? y ¿qué sí podíamos hacer? para saber los alcances y límites de la investigación y que en ese diálogo pudiéramos perfilar el

objetivo de este proyecto. En este observar y registrar información me encontré con un constante señalamiento de los pobladores sobre la importancia que tienen ciertos rituales en la comunidad y específicamente para la cultura me´phaa:

Son seis días de trabajo de campo y a pesar de las inclemencias del tiempo (un exagerado frío), había logrado un buen registro de información sobre “las condiciones educativas en la primaria bilingüe”, las entrevistas, la observación y las charlas informales fueron las herramientas que ayudaron a cumplir mi objetivo, pero también a rebasar mis expectativas, de pronto me encontré en una comunidad que recurrentemente hacía mención sobre ciertas *costumbres* (como se les conoce en la comunidad) constantemente al conversar sobre ellas acostumbraban a utilizar el “es parte de nuestra cultura” y “es en lo que creemos”. (Registro de información 8 de junio de 2019)

Tal situación *nos* permitió (académico y maestros) reflexionar sobre el diseño de este proyecto de investigación, que se concretó en el Taller “Namañaaxugian’ló” (*aprendiendo-juntos*) como una propuesta de trabajo colectivo con maestros de la escuela primaria indígena “Lic. Adolfo López Mateos” con el objetivo de diseñar materiales didácticos cuyos contenidos integren los conocimientos indígenas de tres de sus rituales para una práctica educativa indígena intercultural y bilingüe, teniendo como objetivos específicos:

- 1) Concebir el concepto de educación desde la cultura me´phaa
- 2) Utilizar el Método Inductivo Intercultural como estrategia de investigación que nos permita identificar los conocimientos indígenas de los rituales “quema de la leña”, “quema de la espiga” y “quema del ceso animal”.
- 3) Elaborar materiales didácticos que vinculen el conocimiento indígena con los contenidos escolares.

La organización de esta tesis pretende compartir la experiencia vivida durante todo este proceso de investigación en y con la comunidad la Unión de las Peras y está organizado de la siguiente manera:

## **Capítulo I**

Reseña al marco jurídico-político en el que se enmarca la política educativa indígena en México, las instituciones responsables para su instrumentación que permitan tener un panorama de la organización, facultades y objetivos del Sistema Educativo Nacional. Luego se exponen algunas definiciones de identidad, cultura y diversidad conceptos clave en la educación indígena, ya que dependiendo de su entendimiento resultan en una práctica educativa. Al final del capítulo expongo la existencia de un doble discurso sobre la educación intercultural bilingüe, desde dos perspectivas: la visión del Estado y la que poseen los pueblos originarios.

## **Capítulo II**

El segundo capítulo describe el contexto social, político, lingüístico, cultural y educativo de la comunidad la “Unión de las Peras”. Toda esta información es el resultado del trabajo de campo realizado en las diferentes visitas utilizando como recurso la observación participante, la entrevista y la narrativa autobiográfica de maestros y algunas personas de la comunidad que dan cuenta de la vida comunitaria.

## **Capítulo III**

El tercer capítulo acude a la historia de los docentes para conocer las condiciones sobre su ingreso al magisterio, su formación y práctica educativa. Para posteriormente con la descripción de tres escenarios escolares: el trabajo en aulas, la clausura del ciclo escolar 2008-2009 y la Olimpiada Infantil del Conocimiento, podamos conocer la orientación que tiene la práctica educativa de los docentes en la primaria indígena intercultural bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”, que colabore en el diseño del taller.

## **Capítulo IV**

En el capítulo cuarto como resultado de este proceso de investigación y como propuesta se expone a detalle la organización, las etapas y los objetivos del taller “Namañaaxugian’ló” (*aprendiendo-juntos*).

## **INTRODUCCIÓN**

### **LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO**

En la historia de México la política educativa indígena ha tenido diversos enfoques que han derivado en diferentes proyectos educativos y una constante ha sido la perspectiva lingüística del Estado, que históricamente ha intervenido en los pueblos originarios para su integración, asimilación e incorporación a la vida social del país. Al terminar la revolución mexicana la preocupación principal del Estado era construir la identidad mexicana y utilizó la educación e instituciones para el logro de ese objetivo para que “el indígena dejara, en forma definitiva, de hablar su idioma, que aprendiera y utilizara únicamente el castellano, para así lograr que los mexicanos hablaran una sola lengua” (Castro y Porras, 2010, p:510)

En el año de 1934, con el presidente Lázaro Cárdenas y la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940) se establecen las bases para una política educativa indígena, se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas para coordinar el trabajo de las diferentes dependencias del Estado y se dio impulso a las escuelas rurales, los internados indígenas, las misiones culturales y posteriormente, en 1948, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), de esta manera el Estado se erige formal e institucionalmente como rector de los indios, la creación de esta dependencia implicaba diferenciar lo indio, lo rural y proletario, además de ser un organismo autónomo de la Secretaría de Educación Pública, por lo tanto, el problema educativo indígena sería tratado independientemente de los planes generales de la SEP.

Para el año de 1963 la VI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación determinó la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en donde se concentraron los diversos servicios educativos, y a pesar de que los contenidos seguían siendo los mismos, la política educativa giró de la castellanización al reconocimiento de la formación bilingüe.

## **Educación bilingüe-bicultural**

En los años 70s el indigenismo como política educativa enfrentó nuevas demandas desde los pueblos originarios como:

La Declaración de Barbados en 1971, que marca un antes y un después en las relaciones entre indígenas y no indígenas. Posteriormente con la conformación de la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) se promueven y desarrollan diversos congresos como el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües (1976) donde los indígenas se declaran actores indispensables en la promoción del desarrollo. (Sánchez, 2016, p: 7).

Para el año de 1979 se lleva a cabo el I Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural donde se establecen los objetivos y estrategias para la educación indígena y el resultado es la elaboración del “Plan Nacional Para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural” (Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C., 1979, p.134 -135).

La organización y participación ejercida por el ANPIBAC promueve la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 dentro de la Secretaría de Educación Pública y de ella dependerían todas las escuelas y los maestros de las zonas indígenas, sin embargo, la supervisión de sus actividades continuaría vinculada a través de los Centros Coordinadores del INI. Desde la DGEI se impulsó un modelo educativo que proponía el empleo de las lenguas indígenas como idiomas de instrucción y el español como una segunda lengua, por lo tanto, el contenido educativo debía ser bicultural e incluir contenidos de ambas culturas, la indígena y la nacional. Desafortunadamente la educación indígena seguía teniendo como objetivo:

La castellanización y alfabetización en español en el primer año de primaria y la innovación solo consistía en el uso de la lengua materna por parte del promotor bilingüe en el proceso de enseñanza y aprendizaje para los primeros años de primaria y no se hablaba de desarrollar las lenguas indígenas solo conservarlas. (DGEI, 1986)

Esto fue probablemente el cambio más importante efectuado en la política educativa indígena hasta los años ochenta, a pesar de las críticas y las dificultades que encontró para poder impulsar los cambios necesarios, sin embargo, se logró desarrollar todo un marco institucional, un currículo, materiales didácticos y contenidos pedagógicos.

### **La educación intercultural bilingüe**

Es en la última década del siglo XX cuando los planteamientos y objetivos de la lucha indígena se intensificaron y promovieron varios cambios. En 1990 México ratificó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La firma de este convenio fue uno de los antecedentes para la reforma al artículo 4º constitucional de 1992, que expresa:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,1992)

Esto significó por primera vez el reconocimiento de los indígenas como pueblos en la constitución política de México y en el año de 1993 que se promulga una nueva Ley Federal de Educación. Las demandas y la madurez del movimiento indígena se consolidan con el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994, la presencia del ejército zapatista representaba los reclamos de los pueblos originarios, históricamente ignorados y marginados del proyecto de nación anhelado por el Estado. Estos reclamos habrían de definirse de manera más clara y profunda en las Convenciones Nacionales Indígenas convocadas por el EZLN y posteriormente, en los Foros Nacionales Indígenas celebrados en San Cristóbal de Las Casas y en Oventic en enero y julio de 1996 respectivamente que resultó en “Los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígenas,

ratificados por el Congreso Nacional Indígena en octubre de 1996”, sin embargo, no hubo un reconocimiento por parte del Estado, pero se lograron varias reformas en otros instrumentos jurídicos como: la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas y la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que sirven como base para el desarrollo de la Educación intercultural bilingüe.

Este nuevo escenario político y social exigía el reconocimiento de la diversidad cultural y la multiculturalidad, en consecuencia, era necesario la transformación del Estado y sus leyes, pero la negativa de los Acuerdos de San Andrés también era la respuesta del Estado a esta transformación. (Sánchez, 2016, p: 10)

No obstante, hubo algunos avances como “la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3° de la Constitución” (Martínez, 2001, p. 42). Para el año 2000 un hecho importante en la vida política del país se lleva a cabo y el partido oficial (PRI) pierde la presidencia y es ocupada por Partido Acción Nacional (PAN) cuyo representante y electo presidente sería Vicente Fox, que en su discurso de campaña expresaba que “el problema indígena en Chiapas lo resolvería en 15 minutos”, tal afirmación entreveía el futuro de la política educativa indígena. El 1 de diciembre del 2000 Vicente Fox asume la presidencia y en el 2001 presenta el Programa Nacional de Educación 2001-2006 ((Moreno, 2004, p:2). Durante este sexenio el ejecutivo reiteraba que eran tres los grandes desafíos en cuanto a la educación “cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e interacción y funcionamiento del sistema educativo” (Glafira, 2010, p: 2).

La continuidad de este partido político (PAN) significó la prolongación de esta política educativa indígena, con algunas variantes el presidente Felipe Calderón Hinojosa presentó su Programa Nacional Educativo (2007-2012), sin embargo, en su propuesta se evidenciaba el poco interés de incluir a los pueblos indígenas en el desarrollo, organización y planeación de la política educativa indígena, por lo tanto, la situación de las comunidades indígenas no tuvo cambios significativos. (Sánchez, 2011, p:11).

## **Un nuevo paradigma en la política educativa: la inclusión**

Es a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos de Jomtien, en 1990 y del Foro Mundial de Dakar en 2000 (UNESCO) donde se hace un replanteamiento de la noción de inclusión y de sumar a los pueblos indígenas que históricamente han sido excluidos de los espacios educativos.

El objetivo de la inclusión es reducir las actitudes discriminatorias y de exclusión, incluidas las relacionadas con la edad, la clase social, la etnia, la religión, el género y el logro. No se centra solo en una respuesta a las personas sino en cómo los entornos, las políticas, las culturas y las estructuras pueden reconocer y valorar la diversidad. (Echeita, 2006, p:99)

En el 2009 la UNESCO presenta las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, en donde se plantea la inclusión a alumnos vulnerables por condiciones socioeconómicas, sexuales, religiosas, lingüísticas y étnicas. El objetivo es que todos aprendan en una misma escuela y en un mismo salón de clases, apuntando a la inclusión la tolerancia, la no discriminación, la convivencia en la diversidad y la atención de las formas de aprendizaje diferenciadas de cada individuo. Nuevamente en el 2011 este organismo internacional presenta el Informe “Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural”, donde se propone señalar las nuevas perspectivas y desafíos sobre la diversidad cultural. En el contexto mexicano la inclusión educativa como alternativa al ya desgastado enfoque intercultural bilingüe se hace evidente en las políticas educativas y acciones de la Reforma Educativa iniciada en 2003 en aspectos como:

- 1) El curricular que se presenta en el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2016)
- 2) El Servicio Profesional Docente, de formación inicial y continua.
- 3) El de Gestión Escolar asociado a la estrategia de Escuela al Centro.

En ella se aprecia la intención de sustituir la concepción de educación intercultural bilingüe por el de inclusión en la educación básica, dirigido a niños indígenas, niños de familias jornaleras migrantes a través de un fundamento básico “las escuelas de



la modalidad general, que se perciben a futuro como las únicas, deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos al indígena”. De esta manera la inclusión sustituye paulatinamente el enfoque intercultural bilingüe centrado en la importancia de la pertinencia cultural y lingüística en el proceso de aprendizaje para que sea significativo, implementado muchos años en el subsistema indígena, el cual fue la alternativa a la política educativa indigenista que promovió la castellanización y aculturación de la niñez indígena. Desde este enfoque inclusivo se minoriza y desvalora a los estudiantes, en consecuencia, sus lenguas y su cultura que no resulta en un enfoque intercultural que supone un recurso de aprendizaje y un método de enseñanza a todos los niveles y regiones atendidas por el Sistema Educativo Nacional.

### **Perspectiva teórico-metodológica**

La organización del trabajo la divido en dos momentos el primero, la revisión de material bibliográfico que me aportara la mayor información posible sobre la cultura me'phaa, en este caso conté con el apoyo de un compañero de la licenciatura en Educación Indígena y originario de la comunidad, que, sin proponérselo con sus relatos, historias y hasta recuerdos me ayudaron a que de alguna manera visualizara su comunidad, otro recurso fue la consulta directa a investigaciones, tesis y artículos de internet.

Un segundo momento fue el trabajo de campo en la comunidad para la recopilación de datos, que se llevó a cabo en varias visitas a la comunidad, cada una de estas estancias ayudaron a mejorar el diseño del proyecto, tomando en cuenta que “debe ser un proceso reflexivo operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación” (Hammeksley y Atkinson, 1994: 42). Por otro lado, todo trabajo de investigación requiere de un método para el cumplimiento de nuestros objetivos, la metodología a utilizar depende de las características de nuestra investigación y de la población de estudio, un método es “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987, p: 15). En cuanto al método cualitativo se entiende como una técnica que se utiliza en la investigación, es decir tiene una función, una planificación y una organización “Es aquélla que produce

datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, p:20), desde el lenguaje teórico-metodológico la producción de datos son la interpretación del sujeto y su contexto, y no la representación del contexto para el investigador.

El método cualitativo describe hechos, personas, situaciones, comportamientos e interacciones observables a través de un estudio, es decir hace referencia a las cualidades, para encontrar el significado de las cosas. Esto necesariamente exige del investigador, una postura hacia el sujeto y su entorno sociopolítico y cultural, que le permita interpretar la realidad en su contexto natural, es decir, que a través de la investigación cualitativa es posible obtener un conocimiento y naturaleza de la realidad social. La investigación cualitativa se utiliza en las ciencias sociales para explicar las razones de diferentes aspectos de algún comportamiento, con el objetivo de reconocer y describir las diferentes relaciones sociales, tal y como se experimentan en una sociedad, grupo, pueblo o comunidad.

Esto no significa únicamente la recuperación de datos, sino una forma de dialogar con una realidad social. Al inicio de este proceso de trabajo conjunto con la comunidad, la metodología de trabajo fue utilizando algunas herramientas de la etnografía “proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendida luego al ámbito general de las ciencias sociales” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:18). Uno de estos instrumentos fue la observación participante, imprescindible en el trabajo de campo puesto que “casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y entrevista” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p: 33) ya que el reconocimiento de otra cultura también significa un encuentro de formas de interactuar, actitudes, pensamientos, significados y en algunos casos una lengua distinta. Por tal motivo la necesidad de estar atento a aquello que le resulta significativo a la comunidad y que le da sentido a su entorno social. “La técnica de la observación participante no es solo una herramienta de obtención de información sino, además de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente “(Guber, 1991, p:179).

Por otro lado, la entrevista etnográfica ha sido un recurso constante durante todo el proyecto por diferentes circunstancias, esto se debe a lo flexible que puede ser esta herramienta para el registro y análisis de la información, pero sobre todo porque da cuenta de las evoluciones de los actores involucrados al inicio y otros que se fueron incorporando durante el proceso como maestros, autoridades locales y la comunidad en general. La entrevista etnográfica es “como una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce constantemente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales” (Spradley, 1979, p: 58). Cabe mencionar que, desde el primer encuentro con la comunidad, las personas entrevistadas mostraron una muy buena disposición a dialogar y expresar sus historias o puntos de vista sobre los problemas de la comunidad, en específico “lo que refiere a los problemas educativos y la lengua”, aspecto que fue recurrente y muy significativo en los entrevistados. Debido a que el contexto y características de la población, entorno sociocultural y relaciones intra e interculturales de mi proyecto de investigación se ubican en el medio indígena, es pertinente el uso de una metodología que me permita conocer la representación que esta comunidad tiene sobre la cultura, la lengua, la educación, las relaciones sociales y en este caso la formación docente desde su contexto y la narrativa biográfica ofrece esa posibilidad, de recuperar a través de las entrevistas, historias de vida que tiene un individuo de su realidad “la narración es la praxis comunicativa, mediante la cual los sujetos construyen sus verdades individuales biográficas y sus verdades sociales conjuntas” (Dausien, 2001, p: 58).

El material de análisis que coexiste dentro de una narrativa se presenta de diferentes formas, símbolos e imágenes que varían de acuerdo al contexto socio-histórico, desde la lingüística es referimos a la narrativa emocional (L. Hydén, 2013), o a las narraciones inconscientes “que aparecen dentro del material hablado o escrito como una especie de narrativa subtextual, “silenciosa”, que por lo tanto, invita a un debate particular sobre cómo, si están allí, pueden ser interpretados” (Hollway y Jeerson, 2000) y por último a las narrativas de actividades “que han llevado a una mayor inclusión de elementos etnográficos u observacionales dentro de la investigación narrativa” (Squire, 2013).

## CAPÍTULO I

### Hacia el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en México



Fotografía de Sánchez, Y. (2014) “La mirada paciente”, Unión de las Peras.

## 1.1 Marco jurídico-político

La acción del Estado se expresa a través de las políticas públicas como “las sucesivas respuestas del Estado del régimen político o del gobierno de turno frente a situaciones socialmente problemáticas”. (Salazar,1995:30) y se diferencian dependiendo del problema que deseen resolver, por lo tanto, existen políticas sociales, económicas y educativas, todas ellas implican formas de acción, poder y decisión del Estado. En cuanto a la política lingüística es, toda actividad del Estado donde se establece la orientación, los proyectos y modelos educativos en relación con la lengua “la política lingüística estaría constituida por el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social”. (B. Kaplan y R. Baldau, 1997: 91). Para lograr estos cambios es necesario una planificación en este caso *lingüística* como instrumento de la política del lenguaje y el Estado o autoridad educativa intervienen para cumplir con los objetivos y estrategias para la estandarización, recuperación o revitalización, la importancia de analizar los criterios que se utilizan para definir las políticas educativas y del lenguaje radica en que intervienen factores de tipo social, económico y cultural. En México existe todo un marco jurídico y legal para la defensa de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios de carácter nacional e internacional. Además de todo un Sistema Educativo Nacional (SEN), que comprende:

A las instituciones del gobierno y de la sociedad encargada de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Está integrado por: educandos y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos; instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados; instituciones de los particulares e instituciones de educación superior. (Ley General de Educación, 2019)

Para atender a los pueblos indígenas con una educación con pertinencia cultural y lingüística establece los *Lineamientos Generales para la Educación intercultural de los Niños y Niñas Indígenas*, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), donde se instituye el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio.

Por ello, desde 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones.

[...] es importante distinguir estos parámetros respecto de los programas de estudio propiamente dichos que habrán de elaborarse para cada una de las lenguas [...] Con tal fin, se formarán comisiones estatales o interestatales de acuerdo con el área lingüística, integradas por hablantes de la misma lengua (SEP-DGEI, 2008)

Asimismo, el Estado Mexicano a la par de las demandas de los pueblos indígenas ha dispuesto hacer reformas en artículos, la firma y ratificación de acuerdos de carácter vinculante y no vinculante, así como la creación de instituciones responsables del diseño de políticas educativas para la educación indígena. Por ejemplo, la ratificación de México en 1990 del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reconoce los derechos de los pueblos indígenas y en su artículo 27 establece:

Que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (OIT, 1990)

La ratificación de este convenio es un antecedente para la reforma al artículo 2º de la Constitución Mexicana en 1992:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma del 1992)

Esta reforma originó la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas el 13 de marzo de 2003, como elemento jurídico para el reconocimiento “de los derechos individuales y colectivos de los integrantes de las sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas en México”. (Diario Oficial de la

Federación, 13 de marzo del 2003). El artículo 11 de esta ley establece para la población indígena “la garantía de acceder a la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. (Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, 2004).

Del mismo modo, el artículo 13 señala el compromiso del Estado para:

- 1) Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas.
- 2) Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como sus aportaciones a la cultura nacional.
- 3) Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.

Por otra parte, la Ley General de Educación establece el derecho a la educación para todos los habitantes del país y reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena. En su artículo 7º declara los fines de la educación mexicana:

III Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Para reglamentar el artículo 1º constitucional en el 2003 se crea la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y define como conductas discriminatorias:

- I. Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables.
- II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación
- XXV Restringir o limitar el uso de su lengua, usos costumbres y cultura, actividades públicas y privadas, en términos de las disposiciones aplicables.

Luego para el 2004 se crea la Ley General de Desarrollo Social que en su artículo 3º establece la educación y la no discriminación, como principios en los que debe sustentarse la política de desarrollo social, se destacan dos:

- VII. Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias
- VII. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades. Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales; elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado.



Por último, en el 2011 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se instituye el Acuerdo 592 con el objetivo de articular la educación básica en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En este documento se ubica a la educación indígena en el Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, en la asignatura del campo de “Lenguaje y Comunicación”. El Acuerdo plantea la creación de Marcos curriculares para el desarrollo de los programas de estudio con una perspectiva desde la diversidad social, cultural y lingüística que incluyan contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios.

### **1.1.1 Instrumentos Internacionales**

Consideremos también la existencia de instrumentos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) que en el artículo 3º declara que:

1. Esta Declaración considera como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes:

- a) El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística
- b) El derecho al uso de la lengua en privado y en público
- c) El derecho al uso del propio nombre
- d) El derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen
- e) El derecho a mantener y desarrollar la propia cultura

2. Esta Declaración considera que los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, además de los establecidos por sus miembros en el apartado anterior, también pueden incluir:

- 1) El derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura
- 2) El derecho a disponer de servicios culturales

- 3) El derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación
- 4) El derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas.

Al mismo tiempo la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO expone en el apartado sobre la diversidad y derechos humanos en su artículo 4º sobre los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural:

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

En el artículo 5º, sobre los derechos culturales, como marco propicio para la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Por último, la Declaración Mundial de Educación Para Todos (1990) en el artículo 1º refiere a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje:

#### Artículo 1º

- 1) Cada persona niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje
- 2) La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

#### Artículo 3º

Párrafo 4: Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Estos instrumentos nacionales e internacionales establecen el marco jurídico para la defensa de los derechos de los pueblos originarios, reconociendo la diversidad cultural y lingüística. En todos estos documentos se señala el *derecho* que tienen los pueblos indígenas para recibir una educación con pertinencia cultural y lingüística que incorpore sus saberes, conocimientos e historia. Por tanto, se determina la obligación y responsabilidad del Estado en el cumplimiento del derecho a una educación con calidad, que atienda sus necesidades, particularidades y exigencias de estos pueblos.

## 1.2 Las Instituciones

Para instrumentar la política educativa indígena en México, el gobierno de la República creó el 22 de enero de 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), responsable de establecer los proyectos y las líneas de acción en materia educativa indígena y se le asignan las siguientes atribuciones:

- I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;
- III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;
- IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
  - a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
  - b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
  - c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas,
  - d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y
  - e) La realización de investigaciones educativas;
- V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;
- VI. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la

evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe, y

- VII. Las demás que le encomiende el Secretario de Educación Pública.  
(Diario Oficial de la Federación 22 de enero de 2011)

En este documento también se encuentran los marcos normativos de la educación intercultural bilingüe donde se establece el:

- I) *Marco normativo* de carácter jurídico-político que sustenta a la Educación Intercultural Bilingüe.
- II) *Marco filosófico* que da sentido y dirección a las distintas estrategias de política educativa para la diversidad.
- III) *Marco conceptual* en que se sitúan las categorías analíticas de la educación intercultural, a partir de los conceptos *cultura, multiculturalidad, interculturalidad y lengua*.
- IV) *Marco pedagógico* de la educación intercultural, sus propósitos y el reconocimiento de las realidades educativas que caracterizan a nuestro país.

En el año 2003 el Instituto Nacional Indigenista (INI) cambia por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y actualmente como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y su objetivo es:

Impulsar y garantizar el desarrollo y bienestar de los Pueblos Indígenas y Afro mexicanos como sujetos de derecho público, en el marco de una nueva relación con el Estado mexicano, para el ejercicio efectivo de sus derechos, el aprovechamiento sostenible de sus tierras, territorios y recursos naturales, así como el fortalecimiento de sus instituciones, culturas e identidades, mediante la implementación de procesos permanentes de diálogo, participación, consulta y acuerdo.

Esta institución pasa a ser una de las responsables del diseño de la política indígena y lingüística en el 2009 presenta el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas con una vigencia hasta el 2012 y define cinco ejes de la política para lograrlo:

Eje 1: Derechos Indígenas

Eje 2: Superación de los rezagos y desarrollo con identidad

Eje 3: Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística

Eje 4: Participación y consulta para una democracia efectiva

Eje 5: Gestión institucional para un país cultural y lingüísticamente diverso

Además, define cinco principios fundamentales para el trabajo conjunto entre el Estado-pueblos indígenas y población Afro mexicana, estos principios son:

1) Libre determinación

Se mantendrá una relación de coordinación y respeto con los Pueblos Indígenas y Afro mexicanos, quienes tienen la capacidad para determinar libremente su condición política y perseguir su desarrollo económico, social y cultural. Asimismo, se establecerán mecanismos para la transferencia directa de recursos públicos a los Consejos Regionales, Municipios y Comunidades.

2) Integralidad

Se entenderá el desarrollo de los pueblos en todos sus ámbitos y respecto de todos sus derechos fundamentales. Se garantizarán los derechos individuales como colectivos, en un marco de armonía y complementariedad.

3) Pertinencia social, económica y cultural

El Programa se implementará con una perspectiva intercultural, para llevar a cabo acciones y alcanzar resultados acordes a las aspiraciones, demandas,

contextos y visiones de vida de los Pueblos y Comunidades Indígenas y Afro mexicanas, su autogobierno y su relación con el Estado mexicano.

4) Sostenibilidad y territorialidad

Se implementará el Programa reconociendo la relación especial de los Pueblos Indígenas con sus tierras y recursos naturales; así como su aprovechamiento, en armonía con el medio ambiente.

5) Transversalidad

Las diferentes dependencias y entidades del Gobierno Federal se articularán para dar una atención conjunta e integral a los Pueblos Indígenas y Afro mexicanos; establecerán mecanismos de diálogo y acuerdo con los pueblos, para una implementación coordinada de la política pública. Derivado de la Ley de Derechos Lingüísticos se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010) y especifica que sus atribuciones y objetivos son: promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

Al respecto, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 asienta:

- a) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
- b) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

## **1.2 El respeto a la identidad, cultura y diversidad para una práctica EIB**

La identidad forma parte de la cultura y a su vez da sentido y consistencia, es decir que parte del reconocimiento de uno mismo del “yo” de la personalidad individual que necesariamente requiere del “otro” para formarse que lo moldea y transforma, cultura e identidad son conceptos indisociables

En efecto, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. (Giménez, s/f, p:2)

La cultura son pautas de significados o hechos simbólicos compartidos a nivel individual e histórico.

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, porque para nosotros, sociólogos y antropólogos, todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal. (Giménez, s/f, p:5).

Para Luis Villoro la cultura “engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Villoro, 2000, p:177). Otro concepto que desde mi punto de vista incorpora las particularidades de la comunidad donde llevé a cabo esta investigación es la de León Olivé:

Cultura alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.): mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común. (Olivé, 1999, p: 37)



Por otro lado, referirnos a la diversidad cultural es asumir que existen diferentes grupos étnicos y lingüísticos, por lo tanto, la diversidad se encuentra en los diferentes pueblos, culturas y naciones que conviven con distintas realidades y condiciones de existencia.

La diversidad cultural es, ante todo, un hecho: existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas, aun cuando los límites que marcan las lindes de una cultura específica sean más difíciles de determinar de lo que parece a primera vista. La diversidad cultural se ha convertido también en una cuestión social de primer orden vinculada a la mayor diversidad de los códigos sociales que operan en el interior de las sociedades y entre éstas. Ante esa variedad de códigos y perspectivas, los Estados no siempre encuentran las respuestas idóneas, necesitadas a veces con urgencia, ni logran poner la diversidad cultural al servicio del bien común. (UNESCO, 2011)

Por lo tanto, la diversidad debe entenderse desde la cultura, lo étnico y lingüístico, la diversidad cultural es la diversidad de realidades, la multiplicidad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de las variadas formas de relación y contacto entre ellas, es decir que la diversidad es constitutiva de los pueblos, las etnias, las culturas, las naciones y debe diferenciarse a la vez de otros rasgos que pueden o no ser elementos de identidad de un pueblo como la religión, el género, la preferencia sexual, la parte generacional o clase social. No obstante, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural en México los pueblos originarios viven con profundas desigualdades políticas, económicas, sociales y educativas que implican discriminación, racismo y la exclusión, para Guillermo de la Peña son dos los tipos de exclusión:

De exclusión política que se generan por la falta de formas bien definidas de representación de los indígenas. El primer tipo de exclusión es el que podemos observar en conflictos relacionados con la jurisdicción de las autoridades indígenas sobre tierras comunales, particularmente en comunidades que se encuentran políticamente subordinadas a gobiernos municipales no indígenas. El segundo tipo de exclusión se manifiesta en el creciente desbordamiento de las comunidades históricas hacia las ciudades y en la ambigua inserción social de las familias migrantes. Ambos tipos ponen en evidencia los serios problemas que enfrentan los pueblos indígenas para lograr el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos. (De la Peña, 2009, P:3)

Referirnos en particular a la exclusión en el terreno educativo desde la política educativa debe ser desde dos situaciones, la primera en lo que respecta a la cultura y sus manifestaciones, es decir, la valoración de la cultura propia y la autoestima cultural. En México existen serias asimetrías para valorar la cultura indígena en consecuencia la existencia de subordinación, discriminación y el racismo que impiden relaciones igualitarias y equitativas entre culturas. En segundo lugar, a lo propiamente escolar, que refiere a los modelos educativos que han establecido un modelo de escuela que ignora las necesidades particulares culturales y lingüísticas, que reproducen la discriminación y desigualdad educativa entre alumnos indígenas y no indígenas. Esta situación se ve reflejada en las estadísticas:

En el 2014 el porcentaje de analfabetismo en la población de 15 o más años se incrementó (19.3%) en relación con la población en general (6.3 %). Al mismo tiempo la población indígena alcanzó 6.7 años de escolaridad en comparación con el promedio del país, que fue de 8.9 años y el 73.1 % de la población de 3 a 5 años que asistía a la escuela, para la niñez indígena se redujo al 68.5 %. (INEE, 2015)

En cuanto a los niveles de aprendizaje, en la prueba de Lenguaje y Comunicación realizada por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2015) señala en sus resultados que 5 de cada 10 estudiantes de escuelas primarias generales obtuvieron el nivel más bajo de logro académico y en escuelas primarias de modalidad indígena esto ocurrió con 8 de cada 10 estudiantes. Así mismo al revisar los indicadores de permanencia, se observa que, en 2014 el 76.6% de los jóvenes de entre 15 y 17 años contaba con educación básica completa, a diferencia de lo que sucedía con los jóvenes hablantes de alguna lengua indígena con una proporción del 56.7%. (INEE, 2015). Acerca de los docentes frente a grupo en comunidades indígenas, según el Censo Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica realizado en el 2003, reportó que, en las escuelas preescolares y primarias de modalidad indígena, 47 y 53 de cada 100 docentes, respectivamente, no hablaban una lengua originaria. (CEMABE, 2003). Por otro lado, la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) muestra que para 2015, mientras que el 3.1% de las primarias a nivel nacional carecía de servicios básicos, esta proporción se elevaba a 9.5% en el caso de las escuelas

indígenas multigrado. Estas estadísticas revelan un contraste entre lo que pretende la política educativa para los pueblos indígenas y sus resultados, esto quiere decir que “algo no está funcionando bien” y sería inadecuado señalar la existencia de un solo problema sino una diversidad de problemas que aquejan a la educación indígena.

### **1.3 El *doble discurso* sobre la Educación Intercultural Bilingüe**

Desde mi punto de vista uno de los problemas es el *doble discurso* sobre la educación intercultural bilingüe, el entendimiento que tenemos sobre la misma guía la práctica educativa, por tal motivo, la importancia de conocer sus diferentes concepciones. Por un lado, tenemos al Sistema Educativo Nacional que define desde su lógica de entendimiento a la educación intercultural bilingüe como:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. (Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México, 2004)

Pero también hallamos en coincidencia con el Estado a una élite de expertos e intelectuales indígenas que manifiestan desde una posición dominante frente a los pueblos indígenas y con dos formas de discurso a la educación intercultural bilingüe “el discurso ético, que se pretende político y el discurso técnico pedagógico que apunta la eficiencia del maestro”. (Gashé, 2010, p: 113), asociadas y sustentadas ambas definiciones por organismos internacionales como la Unesco y Unicef. “El discurso ético sobre la EIB dominante admite y reconoce que los pueblos indígenas tienen una cultura y valores *propios*, pero ambos se eximen de definir en qué consiste este *propio*”. (Gashé, 2010, p: 114). Se predica con conceptos de revaloración cultural, fortalecimiento de la identidad, respeto a la diversidad y la igualdad entre humanos, sin embargo, desde esta lógica dominante la interculturalidad se promueve como compensación a la desigualdad y al racismo:

La “cultura” indígena en los programas de EIB sigue siendo un conjunto de rasgos folclóricos y pintorescos -costumbres, ritos, mitos, artesanías, técnicas, cosmovisión..., cuyo sentido “propio”, en términos indígenas, escapa al experto, que se contenta con nombrarlos e inventariarlos en castellano y clasificarlos según criterios “antropológicos” occidentales. (Gashé, 2010, p:113).

Desde esa postura dominante el discurso técnico-pedagógico de los programas educativos indígenas desconoce, por ejemplo, las fases de desarrollo del niño tal y como las recorre en su comunidad:

El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano. (Gashé, 2010, p:115).

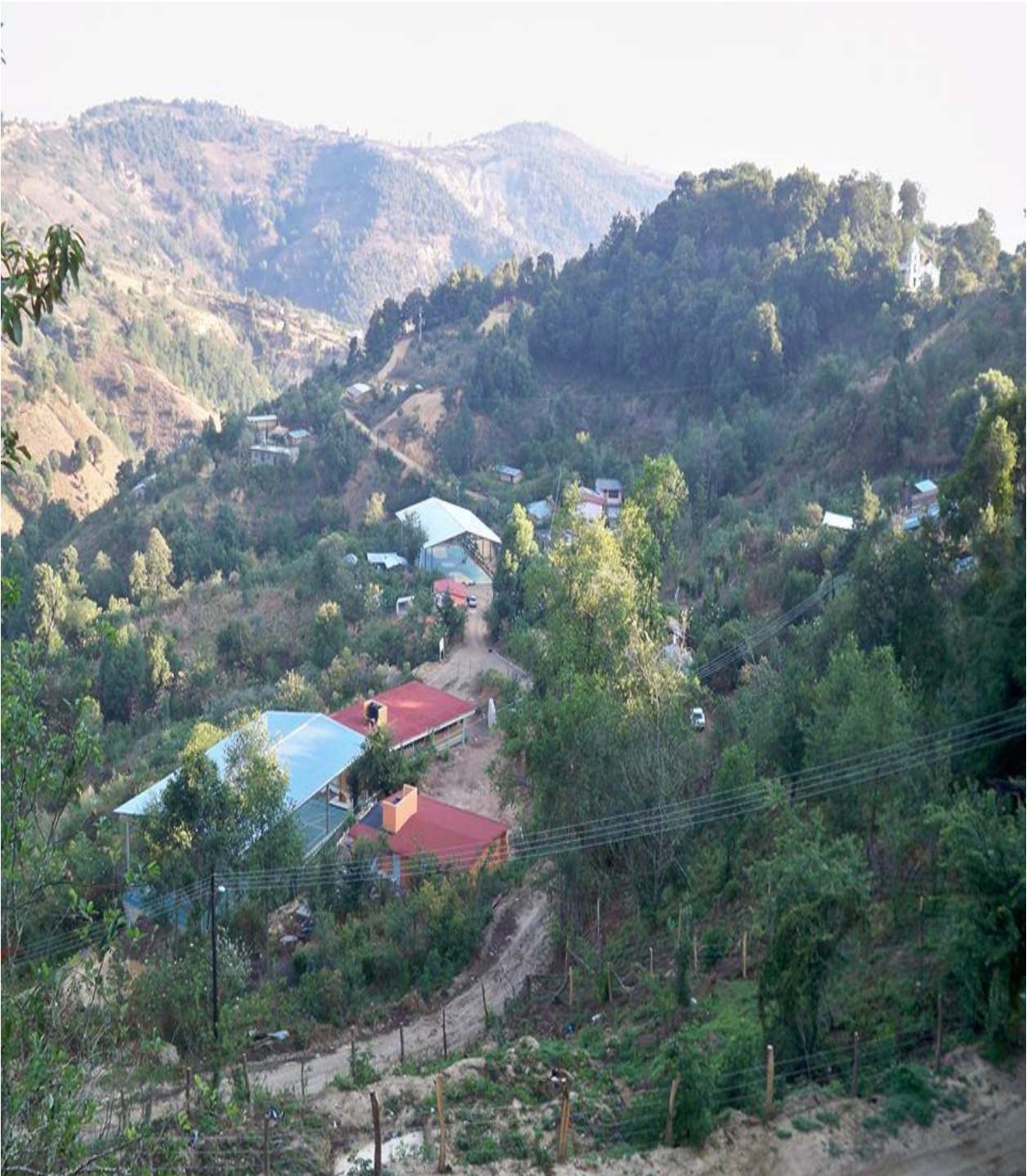
Por otro lado, el defecto de la pedagogía intercultural dominante reside en la prédica de la *eficiencia del maestro*, que se sustenta en una concepción verbal de la cultura y del conocimiento indígena, en las escuelas indígenas al maestro se le mira como “civilizador”, por esta razón, la escuela intercultural indígena debe preocuparse por:

- 1) Integrar en su práctica las vivencias indígenas
- 2) Expresarlas y evaluarlas a partir de su aceptación placentera y por lo alumnos.

Es en este punto donde radica la importancia de este proyecto de investigación, de trabajar conjuntamente con los maestros de la primaria “Lic. Adolfo López Mateos”, de la comunidad la Unión de las Peras, para que reflexionen y analicen la orientación que tiene su práctica educativa considerada por ellos “mismos” como intercultural bilingüe, sin embargo, su práctica escolar reproduce el discurso del Estado, esta situación se expone más a detalle en el tercer capítulo.

## CAPÍTULO II

### La Unión de las Peras, una comunidad de la montaña alta de Guerrero



Fotografía de Sánchez, Y. (2019) “La Unión de las Peras”.

## 2.1 Nuestra historia

Ìdo nù'thá ló' ajngáa giná drigúún mbúanùu,  
nù'tháa ló' ajngáa rí nà yaxè,  
rí nà yá xìì, rí ndá'yà.

Al decir la palabra triste de los abuelos,  
decimos: palabra que mira,  
que guarda, que vive.  
Fragmento del poema Ajngáa (La palabra)  
Hubert Matiúwàa.

El municipio de Malinaltepec está constituido por alrededor de 30 mil habitantes divididos en 100 pueblos, uno de ellos es la comunidad “Unión de las Peras” que se ubica en la montaña alta del Estado de Guerrero. Su fundación a decir de sus habitantes fue aproximadamente en el año de 1900 e inicialmente se llamó “Plan de Guadalupe”, en honor a la Virgen acogida desde entonces como patrona del lugar. Posteriormente cambio a la *Unión* que hace referencia al trabajo colectivo de gestión, organización y planeación que hicieron los fundadores para establecer la comunidad y *peras* revela un fruto muy abundante del entorno.

Pues de lo que yo recuerdo en ese tiempo le pusieron la *Unión* un poco después le agregaron lo de las *Peras*. Unión porque me cuentan mis abuelitos que había un llano, aquí en el mero pueblo donde un grupo de 6 u 8 hermanos se reunían, al principio era por el simple hecho de platicar, pero con el paso del tiempo comenzaron a plantearse la idea de establecerse en algún lugar de esta montaña, hasta que mi bisabuelo (Sebastián Bruno López) se interesó por esta zona y dijo *pues -yo me voy a quedar aquí-* y se consiguió una mujer, mi bisabuela (María Tiburcio Oropeza) hablante de la lengua Tu'un savi (mixteco), de ahí formaron una familia y de esa unión tuvieron 9 hijos. Esos hijos son los que comenzaron a establecer la comunidad, señalaron los límites e hicieron sus parcelas y lotes o sea todo lo que implica el trabajo de la tierra, hasta ese entonces me comentan se seguía llamando la Unión. Tiempo después ellos empezaron aprender a hacer el *injerto* “pelaban el tejocote lo abrían y con la cera ensartaban la punta tierna de las ramitas de las peras, las amarraban para que no les cayera agua, entonces esas plantas comenzaban a injertarse y crecer”. La mayoría de los hermanos iniciaron con la siembra de peras después siguieron con durazno, capulín, tejocote, ciruelas y

manzanas. Debido a la abundancia de esta fruta platicaron entre ellos y dijeron “como aquí se está dando mucho la pera, para que el pueblo no quede nada más como la *Unión* le complementamos con *las peras*, no recuerdo el año, pero me acuerdo que desde ese momento se le comenzó a llamar así. (R. Bruno, comunicación personal, 26 de abril de 2019).

Desafortunadamente la comunidad tuvo que enfrentar en el 2013 un problema de reubicación debido a los fenómenos naturales “tormenta tropical Manuel y el huracán Ingrid”, y por recomendación de autoridades del Municipio y del Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED) después de un diagnóstico en la zona, informó la necesidad del desalojo y reubicación de la población, razón por la cual actualmente se encuentra a pie de carretera en un lugar conocido como “La Venta” a un kilómetro de su espacio original. Durante la visita realizada en el 2014 fui testigo de las condiciones del entorno y lo que significa el *desgajamiento* de un cerro para una comunidad, es decir la reubicación de toda una población y concentrarla en un nuevo espacio, por lo tanto, la necesidad de habitar en casas improvisadas, la instalación de servicios de agua, luz, la construcción de la escuela y de espacios de reunión comunitarios como la capilla, la comandancia y las canchas de basquetbol, fue un largo, doloroso y desgastante proceso económico y sobre todo emocional que vivió y superó la comunidad, nuevamente la Unión de las peras reafirmaba su nombre retomando uno de los talentos de su pasado la *Unión*. Para el año 2019 seis años después realicé otra visita a la comunidad y pude observar los avances en su restauración de infraestructura como la construcción de casas de concreto, una capilla y de la nueva escuela primaria y preescolar, pero también era visible la actitud de constancia y camaradería comunitaria.

## 2.2 Población

En Guerrero viven alrededor de 600 mil indígenas divididos en cuatro pueblos y lenguas mixtecos, amuzgos, tlapanecos y nahuas (Portal oficial del Estado de Guerrero). En el año 2000 el Censo de Población y Vivienda registro un número de 10, 000 hablantes de la lengua *mè'phàà* que se habla en catorce municipios: Acapulco, Acatepec, Atlamajalcingo del Monte, Atlixac, Ayutla, Azoyú, Iliatenco,

*Malinaltepec*, Metlatonoc, Quechultenango, San Luis Acatlán, Tlacoapa, Tlapa y Zapotitlán Tablas. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) contabiliza como población indígena a aquella de 5 años o más que habla lengua indígena, considerando que esta población está en posibilidades de hablar su idioma, hablar solo español, o bien hablar ambos. Para 2005, en el estado de Guerrero 14% de la población de 5 años y más (383,427 personas) es indígena, mientras que, en la región de la Montaña, 70% de su población se considera indígena (186,300 de un total regional de 270,951 de 5 años y más). Es relevante señalar que la región concentra 48% de la población indígena del estado, lo que caracteriza a esta región como altamente indígena. Los municipios de la Montaña, que registran porcentajes más altos de población indígena son: Metlatónoc (95.8%), Acatepec (97.4%), Atlamajalcingo (97.6%), Cochoapa el grande 98.8%, **Malinaltepec (91.3%)**, así como Xalpatláhuac, Iliatenco y Alcozauca, con alrededor de 90% en cada uno de ellos. Mientras que otros municipios registran poca población indígena, como Xochihuehuatlán (.04%), Alpoyeca (15%) y Huamuxtitlán (15%) (PNUD- CONANP, Plan Ecorregional de la Montaña, 2007)

En el caso específico de la comunidad de la Unión de las Peras el número total de habitantes era de 457 personas (INEGI, 2010), un 56% corresponde a las mujeres y un 44% a los hombres. Un dato en particular de la población es el parentesco que existe entre los miembros de la comunidad, por tal motivo la necesidad de buscar pareja con personas de otras comunidades para formalizar en matrimonio.

Debido a que en este espacio geográfico de la montaña alta el pueblo me'phaa convive con otros pueblos originarios (náhuatl, mixtecos y población no indígena) las parejas que deciden unirse pertenecen a culturas diferentes. Por lo tanto, nos encontramos en un espacio de convivencia lingüística donde la lengua materna es el me'phaa (L1), en segundo lugar, el español (L2) y en porcentajes menores el mixteco y náhuatl, es decir una comunidad bilingüe y en algunos casos trilingüe.

Aquí en el pueblo todos somos familia, somos una sola familia, entonces por ser familiares uno no puede conseguir su propia pareja aquí en el pueblo, es por eso que la gente tiene que salir a buscar su pareja sus esposas, sus maridos, y es por eso que en muchas ocasiones



encuentran algunos que hablan Tu'un savi, otros que hablan la lengua nahual y otros que no hablan ninguna lengua. (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014)

Sin embargo, en esta región de la montaña alta y la Costa Chica existen 8 variantes del me'phaa y son las siguientes:

<b>Municipio</b>	<b>Variante</b>	<b>Traducción al español</b>
1) Malinaltepec	Me'phaa Xkua lxi ridíí	Llano de la flor del corazón
2) Acatepec	Me'phaa Wí' íín	Filo de los Carrizos
3) Tlacoapa	Mi'phaa Miíjuíí	
4) Zapotitlán Tablas	Me'phaa Xirágáá	Lugar picoso
5) Huitzapula	Me'phaa Aguaa	Lugar de zapotes
6) Azoyu	Me'phaa Tsíndíí	Lugar de espinas
7) Teocuitlapa	Me'phaa Xma'íín	Piedra del Tigre
8) Zilacayotitlán/Huehuetepic	Me'phaa Bata	Lugar donde se fabrica la jarana

**Fuente: Pueblos Indígenas de México y Agua: Me'phaa (Tlapaneco), Montaña de Guerrero, México. (s/f).**

## 2.3 Organización comunitaria

La Unión cuenta con una distribución interna de autoridades elegidas de la forma tradicional que llaman “usos y costumbres”, que son los principios de organización comunitarios en la comunidad, “la organización comunitaria o la comunalidad es una característica esencial de la vida social de los pueblos indígenas y está fuertemente anclada en el trabajo colectivo, la reciprocidad y el intercambio” (Wood, 2013; Barabas, 2003). La función de cada autoridad depende del cargo y los de mayor jerarquía son de representación y gestión de recursos ante autoridades locales y municipales (comisario municipal propietario, comisario suplente, secretario municipal y regidor). Otros cargos funcionan al interior de la comunidad y son los responsables de conservar el orden, la convivencia y el respeto colectivo (comandante y comisión de policía), estos cargos en su conjunto conforman la *comisaría*.

Esta estructura permite la convivencia social, ya que representa, organiza y regula la vida comunitaria. Asumir la responsabilidad de un cargo es tener la voluntad de pertenecer a la comunidad, y cada año se lleva a cabo el cambio de autoridades, primero se convoca a los habitantes y en *asamblea* se vota por la persona apropiada para ocupar un cargo, mediante una elección, de acuerdo con los procedimientos internos de la comunidad, sin la intervención de partidos o autoridades de la iglesia. Esta estructura comunitaria se distribuye atendiendo a la experiencia de la persona para ocupar el cargo, es decir que los más jóvenes deben empezar con el cargo de comisión para escalar a la de mayor jerarquía como Comisario Municipal Propietario. (Sánchez, 2014:17)

Las personas elegidas como autoridades reciben el bastón de mando en H. Ayuntamiento Municipal de Malinaltepec, mientras la comunidad los espera en la comisaría con un grupo de ancianos, luego acuden a la iglesia para rezar y pedir conocimiento y progreso para el pueblo. Al terminar regresan a la comisaría y exponen lo que se les dijo en el Municipio, para que puedan resolver los problemas de la comunidad. Al final, los habitantes junto con las autoridades recién electas acuden a la casa de la autoridad saliente a una comida de agradecimiento, durante todo el camino van acompañados por la banda de música, como una forma simbólica de respeto y motivación para su cargo. En este acto intervienen tanto las

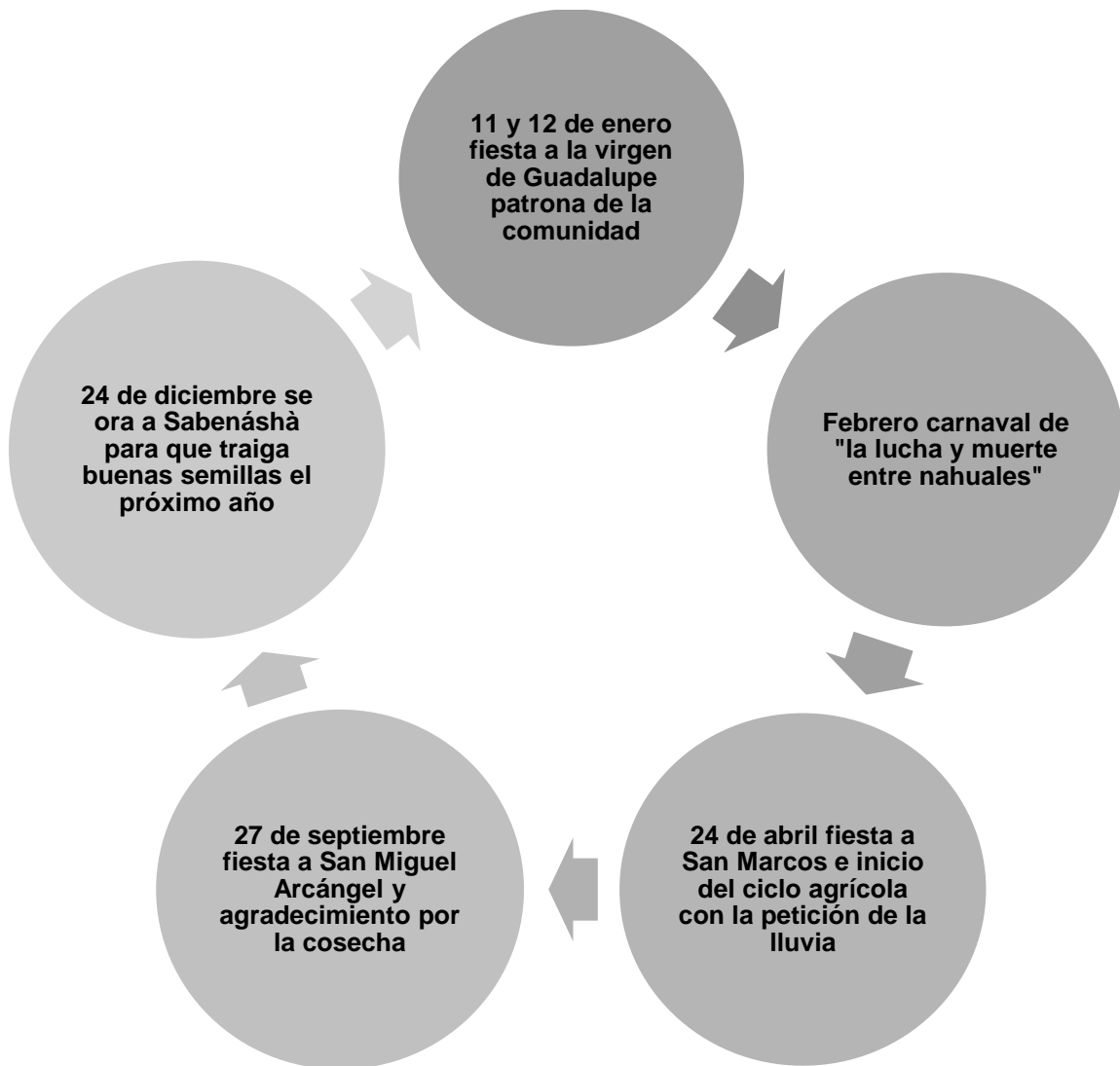
autoridades municipales, comunitarias y simbólicamente solicitan a través de rezos el apoyo de los patronos de la comunidad. No obstante, existen otro tipo de autoridades como los *abuelos de la comunidad* y los *rezanderos o meso*, que cumplen ciertas funciones morales, espirituales y de asesoría a las autoridades.

### **2.3.1 Las fiestas patronales**

En las comunidades mé'phaa como en muchas de las comunidades indígenas en México, existe un sincretismo entre los rituales religiosos y sus deidades ancestrales “la religión es ante todo un sistema de acción, es vida social” (Broda, 2001:166), en la Unión de las Peras son varias las celebraciones religiosas vinculadas al calendario agrícola que dan cuenta del inicio y conclusión de la temporada de secas y las lluvias.

Las prácticas ceremoniales más significativas se fechaban en momentos de cambio meteorológico, que marcaban la época de inicio de lluvias y de sequía. El culto a la lluvia se encuentra estrechamente relacionado con la agricultura, pues este recurso constituye una condición necesaria para el crecimiento de las plantas y el éxito de la producción agrícola (Broda, 1996, p:452).

## Fechas importantes en la Unión de las Peras con correspondencia al ciclo agrícola



Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que en estas celebraciones durante el *pedimento* se busca la intervención de dioses ancestrales de la cultura me'phaa, como Begó (dios de la lluvia y la fertilidad) que ha sido sustituido por San Marcos o Sabenáshà esposa de Begó y de animales como el pájaro Xtálítí.

En la mitología me'phaa o tlapaneca se destaca la creación de Akha' (Sol), Gon' (Luna) y Akuun Mbatsuun' (Dios del fuego), los cuales nacieron juntos en la orilla del río y fueron criados por Akuun Ñee (Diosa del Temazcal), portadora de la dualidad del frío –calor. Otro Dios importante es Akuun Mbaa (Dios de la tierra), quien cuida a todos los animales y proporciona todas las semillas y hierbas comestibles. (Carrasco, 1995, p:195)



Fotografía: Bruno, Y. (2019) Begó (piedra redonda con forma de persona que es considerado como ídolo entre los habitantes). Comunidad la Unión de las Peras.

Esta ceremonia es para pedir permiso de consumir la cosecha que gracias a la lluvia se ha reproducido. En esta costumbre también se le pide al ídolo que le de salud y bienestar a la familia. El ritual es guiado por el “Meso”, persona considerada como un líder moral ya que cuenta con los conocimientos antiguos para realizar los rituales. (Bruno, 2016, p:16).

Una de las celebraciones más importantes de la comunidad y que pude presenciar en el 2020 es la fiesta en honor a la virgen de Guadalupe patrona del pueblo y que se lleva a cabo el 11 y 12 de enero.

Llegamos a una casa que, durante este festejo como referencia para los visitantes y pobladores se le designa como *casa de la mayordomía*, en esta comunidad hallamos una mayordomía para cada celebración en el caso de esta celebración se unen tres mayordomías la de la “virgen de Guadalupe, la junta católica y la de reciente creación (2013), el grupo mba’ndúú integrado por jóvenes de la comunidad que se encargan de proveer de alimentos a los deportistas que asisten a los torneos que se realizan”. En la entrada nos recibió Yuri que junto con un grupo de 10 mujeres preparaban la comida para los peregrinos y las bandas asistentes a la fiesta. En la cocina un grupo de mujeres bien coordinadas desempeñaban cierta actividad, dos de ellas entraban y salían trayendo leña para mantener el fuego de tres grandes ollas, que un par de mujeres movían pausadamente mientras otras preparaban tortillas, dos hombres permanecían en la entrada encargados de recibir a los visitantes. Cuando alguien llegaba le daban la bienvenida y lo invitaban a pasar al patio y ofrecerle un desayuno que consistía en café, tortillas y carne seca de res. En una de las mesas estaba un grupo de hombres elaborando arreglos con flores para la caminata nocturna que va de esta casa a la capilla, en la charla me comentan que son alrededor de 60 personas que llevan desde el 2 de enero, trabajando en los preparativos para la celebración. Durante dos días la Unión de las Peras se transforma, de ser una comunidad deshabitada en un lugar con mucha vida, al ir bajando se consigue ver el humo de las casas que revela el retorno de sus dueños. A lo lejos se ven personas ir y venir por ese entramado de veredas que constituyen la comunidad, es perceptible la música que al ir llegando se mezcla con la algarabía colectiva de niños, jóvenes y adultos. En toda la comunidad hay movimiento, en la cancha de la primaria se instalan grandes bocinas para el baile, justo enfrente se encuentra el corral con toros que servirá como rodeo por la noche. De la comisaría entran y salen bandas musicales que hacen su solemne recorrido, en la cancha principal los maestros se organizan con los equipos de basquetbol para definir los enfrentamientos durante el torneo. En la parte media de la comunidad (en subida) se encuentra la capilla, al lado 6 hombres revisan los juegos pirotécnicos con el tradicional torito y en un gran castillo que iluminaran la noche como señal de agradecimiento

a la patrona de la Unión de las Peras. Alrededor de las 12 de la noche el presidente municipal ofreció unas palabras a toda la concurrencia, al final de su discurso suenan las campanas de la capilla al mismo tiempo que las bandas celebran entonando diferentes melodías, el júbilo colectivo se transmite en pláticas, abrazos, risas, agradecimientos e invitaciones al baile, durante esta celebración todo se conversa y todo se comparte. (Registro de información 11 de enero 2020).

La ceremonia que se realiza a la llegada de una banda inicia con un saludo entre representantes de la mayordomía y de la comunidad que los visita, el primero da la bienvenida y agradece su colaboración, en respuesta agradecen y celebran de manera conjunta ofreciendo unas palabras a la virgen de Guadalupe. A continuación, inician el recorrido hacia la capilla, la rodean y esperan en la puerta principal alrededor de media hora tocando música, después bajan a la comisaría y nuevamente celebran con comparsas alrededor de 1 hora en donde son atendidos por varios miembros de la mayordomía con cerveza. Luego de la convivencia en la comisaría un mayordomo guía a los músicos a la *casa de la mayordomía* para comer y durante su estancia amenizan con música a todos los invitados y miembros de la comunidad como agradecimiento, esparcimiento y convivencia, “esto también lo hacemos por algo que nosotros llamamos *correspondencia* que significa dar y recibir” (Miembro de la mayordomía), Maldonado considera que esa actitud permanente de dar y recibir es una fuerte obligación moral por la que “todo el que recibe algo está obligado a devolver lo mismo, ya sea trabajo, dinero o alimentos” (2015, p:152). Cabe mencionar que a la llegada de cada banda de música y recibimiento es una persona específica quién lo hace (abuelo del pueblo) y no puede ser otra persona, además de que solo se utiliza la lengua me’phaa, Carlos Montemayor destaca que “las culturas indígenas de México permanecen vivas, entre otras causas, por el soporte esencial del idioma; particularmente, “por la función que la tradición oral desempeña en la ritualización de la vida civil, agrícola y religiosa”. (1998, p:7).



Fotografía de Sánchez, Y. (2019) “Ceremonia de recibimiento a la banda de música de la comunidad del Tejocote”.

### **2.3.2 Música y actividades deportivas una herencia de los antepasados**

En la comunidad son muy recurrentes actividades culturales y deportivas en todos los festejos que se llevan a cabo en la comunidad. Estas expresiones tienen un profundo valor y significado heredado por los fundadores de la comunidad. La importancia de estas expresiones comunitarias es que promueven la organización y convivencia en la comunidad y en correspondencia con otras comunidades.

Me cuenta mi padre que uno de sus hermanos se fue a Oaxaca para formarse como maestro de música. Tiempo después vino un maestro de Ocoapa que les enseñó notas musicales, él se puso listo y aprendió y llegó a ser maestro de música él dijo “yo tengo conocimiento y voy a formar una banda con mis hermanos”, los organizó y empezaron a buscar la manera de conseguir sus instrumentos musicales y se formó la banda de los hermanos “Bruno Oropeza” y sus sobrinos que empezaron a crecer también se fueron integrando, el hijo del señor Miguel



Bruno Oropeza (Tiburcio Bruno García), que es ahora el mero maestro de música, también salió a aprender y regreso para integrarse y volver a formar la banda. Esta banda en su tiempo fue de las más famosas de la región, por las notas musicales que sabían marcha, fantasía y retretas. Una vez fueron a competir a nivel Estado y quedaron en segundo lugar, les ganó Oaxaca, entonces ellos desde entonces tienen fama, por todo el recorrido que hacían en la región de la montaña desde el Municipio de Malinaltepec hasta Tlamatlixca del Monte, eran una banda muy respetada, porque eran buenos para la música. (R. Bruno, comunicación personal, 26 de abril de 2019).



**Fotografía de Sánchez Y. (2014) Banda de música de la Unión de las Peras, comunidad Unión de las Peras.**

Al mismo tiempo que una parte de la comunidad se involucraba en la música otros más comenzaron a organizarse también en el deporte, mi papá (Aureliano Bruno Villar) y otros más se integraron hasta formar el equipo de basquetbol de la "Unión de las Peras", eran buenos a nivel región se iban a la cabecera municipal y encontraban equipos fuertes, pero ellos siempre se traían buenos lugares y la escuela estaba llena de trofeos como se hacía antes, no como ahora que es puro dinero el premio. El equipo era muy reconocido en muchos pueblos, cuando veían llegar a los deportistas decían "hay viene el equipo de la Unión de las Peras, seguramente se van a llevar el primer lugar" de esas cosas son las más destacadas del pueblo. (R. Bruno, comunicación personal, 26 de abril de 2019).



Fotografía de Bruno Y. (2018) Equipo de basquetbol varonil de la Unión de las Peras, Municipio de Malinaltepec.

## 2.4 Los rituales

En la región de la montaña alta de Guerrero es donde se concentra la mayor población de la cultura me'phaa, considerado el pueblo más antiguo de la zona y único originario de Guerrero ya que los na savi proceden de Oaxaca y los nahuas de la región central de México. En el trabajo de documentación bibliográfica hallé varias investigaciones que se han realizado sobre la cultura tlapaneca trabajos sobre todo de Leonhard Schultze-Jena (1929-1930) sobre "La ritualidad en la montaña de Guerrero", de Dehouve, Danièle, "El fuego nuevo: interpretación de una 'ofrenda contada" (2001) y algunos otros que hacen referencia a los pueblos nahuas que se ubican también en esta parte de la montaña. Debo manifestar las similitudes de datos e información que encontré en estas investigaciones con lo observado en el trabajo de campo que demuestran la permanencia de prácticas culturales ancestrales, sin embargo, el espacio geográfico de esas investigaciones se centran en el municipio de Acantepec y no en esta parte de la montaña perteneciente al municipio de Malinaltepec, situación que resulta relevante para la investigación y documentación de los rituales de la cultura me'phaa que se realizan de este lado de la montaña. En el caso de la comunidad la Unión de las Peras son tres los rituales que se efectúan:

### 1) **Quema de la Leña**

Se relaciona con la *salud* y se realiza cuando las parejas tienen hijos dentro o fuera del matrimonio y debe llevarse a cabo un miércoles o sábado (considerados días gloriosos) esta costumbre sirve para evitar enfermedades en la familia. Si aún no se han casado por la iglesia se debe organizar un convivio para la familia de la mujer, donde interviene el *meso*, que previamente le ha dado una lista a la pareja de lo necesario para el ritual: huevos de guajolote, pollos, copal, aguardiente, flores y hojas para ser amarrados, dinero y trozos de leña verde rajada que deben ser contadas toda la noche.



Fotografía: Bruno Y. (2019) Meso realizando el ritual “Quema de la leña”, comunidad Unión de las Peras.

## 2) Quema de la Espiga o Nakaa Íñáá

Este ritual tiene relación con el ciclo agrícola y se realiza en el mes de septiembre (cuando la milpa comienza a sacar su espiga), se lleva a cabo en el cerro de San Marcos considerado lugar *sagrado* para la comunidad.

En la actualidad comunidades campesinas mesoamericanas siguen distinguiendo espacios naturales sagrados dignos de respeto y de culto, de rituales de petición y de gratitud. Tales espacios son el cerro por excelencia, como proveedor de los mantenimientos; pero también lo son la cueva, los manantiales, los ojos de agua, las formaciones rocosas y la milpa. Estos referentes geográfico-simbólicos son parte fundamental de la cultura e identidad indígena, fundamento y destino de múltiples prácticas rituales y cotidianas (Broda y Gámez 2009).



Fotografía: Bruno E. (2019) Meso realizando el ritual “Quema de la Espiga”, comunidad del Tejocote.

### 3) Quema del Ceso o Cráneo de los Animales

Este ritual consiste en recuperar el cráneo de cualquier animal cazado de manera colectiva o individual, se guardan los huesos y se le dan al rezandero para que deposite los huesos en un lugar sagrado (cueva). Este rito tiene el fin de evitar enfermedades en los animales y el cráneo se utiliza como ofrenda para el señor del cerro.



Fotografía: Bruno Y. (2020) Altar del ritual “Quema del cráneo animal”, comunidad de la Unión de las Peras.

La realización de estos rituales tiene una función social, cultural y espiritual para la comunidad y se llevan a cabo en un lugar específico, día y quién lo realiza tiene los suficientes conocimientos sobre la cultura me'phaa. Por otro lado, encontramos en los tres rituales como elemento importante al fuego que desde la cosmovisión del pueblo tlapaneco representa:

La lumbre nos enseñó que el trabajo que hace cada miembro de la comunidad es indispensable para que todo tenga equilibrio. En la actualidad, antes de comer o beber cualquier alimento, primero se le tiene que dar a la lumbre. En las bodas (la quema de leña), la nueva familia estatifica ante él, si no se hace, hay enfermedades que provocan la muerte. El hecho de que la lumbre sea símbolo de la lengua no es casual, es una tradición milenaria de consagrar a lo más importante para la cultura mè'phàà, en todos los rituales está presente, se le pide consejos y sabiduría para enfrentar los problemas. Mientras siga ardiendo el fuego de la lengua de la montaña, seguirán ardiendo esperanzas en la hoguera del pensamiento de los pueblos mè'phàà, que la flor de la lumbre crezca en el pecho de cada niño, siga enseñando el camino para encender la memoria. (Martínez, 2018, p:1)

## **2.5 Servicios Educativos**

Las instituciones educativas que operan en la comunidad son el Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) “Josefa Ortiz de Domínguez” y la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”, clasificada como escuela multigrado tridocente. Actualmente son tres los docentes que atienden a los alumnos y una maestra que recientemente se integró como maestra de preescolar apoyados por el Comité de Asociación de Padres de Familia integrado por un presidente, un Tesorero, Vocal 1º y Vocal 2º, que apoya a los docentes. Al inicio de este proyecto de investigación (2014) el trabajo se había centrado únicamente con los maestros de primaria, pero en el 2019 en reunión con los maestros y a petición de la directora se decidió invitar a la maestra de preescolar para integrarse a esta propuesta.

### Plantilla Docente del Preescolar

Docente	Grados	Formación profesional	Experiencia Docente	Lengua	Edad
Elizabeth	Todos los grados	Licenciatura en Educación Preescolar en la UPN (12-D) de la ciudad de Tlapa de Comonfort		Me'phaa	24

Fuente: Elaboración propia

### Plantilla Docente de Primaria

Docente	Grados	Formación profesional	Experiencia Docente	Lengua	Edad
Yuribel Cantú Directora Docente	1º y 2º	Pasante de Licenciatura en Educación Primaria en la UPN (12-d) de la ciudad de Tlapa de Comonfort	11 años	Mep'haa	29
Misael Bruno Arriaga Docente	3º y 4º	Escuela Normal Ignacio Manuel Altamirano en Chimalhuacán Estado de México	11 años	Mep'haa	37
Noé Bruno Arriaga Docente	5º y 6º	Licenciatura en Educación Primaria en la UPN (12-D) de la ciudad de Tlapa de Comonfort	15 años	Mep'haa	44

Fuente: Elaboración propia



## Alumnos matriculados en el ciclo 2018-2019

Grado	Niños	Niñas	Total, de alumnos
1º	1	2	3
2º	3	2	5
3º	2	0	2
4º	2	1	3
5º	0	2	2
6º	4	2	6

Fuente: Elaboración propia

### 2.5.1 Situación sociolingüística de los alumnos

Todos son bilingües siendo el me'phaa la lengua materna (L1), tienen un dominio y la utilizan constantemente para comunicarse, pero no saben leerla y escribirla, el español es la (L2) que intercalan con el me'phaa, situación conocida desde la lingüística como interferencia lingüística y/o alternancia de códigos “aquellos casos de desviación de las normas de cualesquiera de las dos lenguas en contacto que ocurren en el habla como consecuencias del contacto lingüístico” (Weinreich, 1968, p: 29). Este escenario lingüístico deriva en que todos los habitantes de la comunidad son bilingües y en algunos casos algunos trilingües, siendo el me'phaa la L1, en segundo lugar, el español L2 y en porcentajes menores el mixteco y náhuatl.

## 2.5.2 Planeación

La organización y planeación de clases la desarrollan apegada a los principios del Plan y Programa Estratégico para la Gestión Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT), en donde se encuentran las metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo, además se apoyan para la planeación y evaluación en el (FODA) para el análisis de fortalezas, habilidades, oportunidades y amenazas.

El desarrollo de actividades se lleva a cabo bajo una concepción constructivista y social del aprendizaje, que consiste en promover que el trabajo que se desarrolla en el aula brinde a los alumnos las condiciones para que construyan nuevos conocimientos a partir de lo que ya saben. (N. Bruno, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

## 2.5.3 Estrategias pedagógicas en la enseñanza

Son varias las estrategias que se utilizan para la enseñanza de los alumnos una de ellas es el trabajo en *binas* que es quizás un referente de la lógica de trabajo colectivo que se aprende en la familia y en comunidad, que los maestros recuperan para enseñar en las aulas y consiste en juntar a un alumno sobresaliente con otro que presente dificultades de aprendizaje, para que todos mantengan un mismo ritmo de aprendizaje. También recurren en ambos niveles educativos al juego como instrumento pedagógico para la enseñanza y se pone énfasis en las actividades lúdicas que ayudan a motivar a los alumnos para que aprendan jugando un ejemplo de ello se observa en la clase de preescolar. La vinculación del calendario escolar con el ciclo agrícola es otra de las estrategias que son utilizadas por los maestros:

Desde el punto de vista pedagógico nos permite abordar contenidos comunitarios relacionados a la siembra de maíz, frijol, chayote, etc. Es aquí donde se requiere reforzar los conocimientos que el alumno ya tiene y conoce que van desde los rituales que se practican hasta las fases lunares usados para la siembra y cosecha. (N. Bruno, comunicación personal, 7 de julio del 2019).

A pesar de la resistencia de algunos padres de familia para involucrarse en la educación escolar de sus hijos, también es cierto que otros sí realizan la tarea de

acompañamiento en las aulas con sus hijos. Sin embargo, desde esta dinámica de trabajo las posibilidades de aprender a leer y escribir la lengua materna de los alumnos son limitadas, a pesar de la iniciativa y compromiso de los maestros ya que con su creatividad y compromiso han diseñado materiales (lotería, diccionario de la lengua y dibujos) y constantemente se escriben palabras en el pizarrón en me'phaa – español para que los alumnos aprendan, pero su único recurso es la *traducción* entre una lengua y otra, por lo tanto la transmisión de la cultura, saberes y conocimientos comunitarios se ven frenados en la escuela.

Existe una iniciativa externa para apoyar a los maestros, centrada en la enseñanza de la escritura de la lengua me'phaa que son “Los Congresos y talleres: una iniciativa para el aprendizaje de la lectura y escritura del me'phaa”, sin embargo, por diversas situaciones no se ha podido concretar en la Unión de las Peras 1) está dirigida a directivos de escuelas, 2) se realiza en diferentes comunidades de la montaña y 3) tienen una duración de una semana. La respuesta de los maestros de la comunidad ha sido solo de atención a los congresos, pero argumentan que no ha habido una invitación directa a la primaria en general y en particular con los maestros, también los tiempos de capacitación y la lejanía de las comunidades donde se realizan no han permitido explicar los maestros su participación en alguno de estos talleres.

#### **2.5.4 Materiales didácticos**

Los materiales escritos con que cuentan los maestros además del libro de texto gratuito para la enseñanza de la lengua son:

- 1) Escribo mi lengua. Tlapaneco. N<sub>a</sub>tháán Ajno'' me'phaa
- 2) Xó – nitháán me'phaa
- 3) Libro de texto gratuito

El problema que describen los maestros en el caso de los dos primeros es la manera *generalizada* como se representa la cultura me'phaa, por el contexto, los conocimientos locales y la lengua (en esta parte de la montaña existen 7 variantes

del me'phaa) y, por último, la organización y diseño pedagógico de los libros utiliza la traducción y memorización para el aprendizaje de la L2. En el caso del libro de texto, como material de apoyo y además más recurrente señalan que:

Los libros de texto en su mayoría o casi todos vienen en español, cosa que se les complica a los alumnos, primeramente, por ser la lengua el español, pues ellos están habituados a la lengua materna, están habituados a interactuar a través de la lengua materna que es el me'phaa. (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre del 2014)

Esta situación no permite la instrucción en la lengua materna de los alumnos y se ven obligados a enseñar en la L2 y explican que:

Es más ventaja en español, porque la mayoría de los libros vienen escritos en español, además de que hay palabras que vienen escritas en español y no las podemos traducir en me'phaa, lo que hacemos aquí es que se te facilita más explicar en español y también los niños lo entienden mejor. Información concedida (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014)

Estas dos versiones de los maestros reflejan la serie de contradicciones que viven en su práctica para la enseñanza con niños que tienen como lengua materna el me'phaa, y se ven obligados a aprender con un modelo de enseñanza en la L2. Por último habría que agregar que toda actividad de enseñanza-aprendizaje debe contar con material de apoyo (libros, visuales, etc.) acorde a las características sociales, culturales y lingüísticas de los niños, por lo tanto es necesario trabajar de manera conjunta alumnos-maestros-comunidad en el diseño de materiales que apoyen e integren los conocimientos y saberes locales, y que se utilicen para la enseñanza de las generaciones próximas y permitan desarrollar la lectura y escritura de la lengua materna.

## CAPÍTULO III

### 3.1 La escuela Indígena Intercultural Bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”

“La escuela escolariza, mientras que la comunidad educa”

María Bertely

Los antecedentes de la escuela primaria señalan que se inauguró el 5 de enero de 1968. Luego de varias gestiones con el municipio los recursos les fueron entregados para la construcción de la escuela primaria indígena intercultural bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos” (el nombre es en honor al ex presidente de la República por el impulso que le dio a la educación pública durante su sexenio 1958-1964).

Los niños empezaron a estudiar al pie de un capulín que actualmente está en el patio del finado Juan Bruno Oropeza. Después se construyó una casa de adobe y se consiguió lámina galvanizada. Los asientos fueron unas vigas tiradas en el suelo. Vinieron niños de Alacatlalzala, Tepeyac, Tenexcalcingo y Tepecocatlán a estudiar aquí, lográndose juntar 20 niños. Al principio la institución educativa no contaba con clave de centro de trabajo ya que dependía directamente de la zona 046 de Malinaltepec, Gro; es hasta el año de 1974 en que se autoriza la clave 12 DPB0661I; por acuerdo del Profr. Felicitos Bruno Oropeza y el supervisor de la zona escolar. (F. Bruno, comunicación personal del maestro N. Bruno, 2012)

Desde su fundación la comunidad ha asumido el tema de la educación como una prioridad que se ha adherido al pensamiento de sus habitantes por generaciones.

Me cuenta mi padre que él y sus hermanos eran personas muy orgullosas que no les gustaba quedarse hasta ahí y empezaron a prepararse, unos se metieron al ejército, otros como maestros-campesinos y uno de sus hermanos se fue a Oaxaca para formarse como maestro de música. Pasado el tiempo se fundaron las escuelas como preescolar y primaria hasta ahí esos son los dos niveles que están funcionando en el pueblo, ya los hijos de los que terminaban la primaria se iban a estudiar la secundaria al Tejocote, Tlamatzingo del Monte o Malinaltepec donde están las secundarias para seguir formándonos. Así iban saliendo todos los tíos, primos para que fueran preparándose, muchos de ellos en la actualidad son profesionistas, en el pueblo son muy pocos los campesinos, la mayoría son profesores, hay ingenieros y abogados, en la Unión de las Peras hay muy poca gente que vive como campesino. (R. Bruno, comunicación personal, 27 de abril de 2019)

Esto no quiere decir que el trabajo agrícola de la siembra sea inexistente, es más forma parte importante de uno de sus rituales “quema de la espiga”, que se realiza para que se tenga una buena siembra. Debido a su labor docente y durante la temporada de cosecha la carga de trabajo se duplica, por lo tanto, se recurre a lo que llaman “med’xo trakuaan ñawuun” (regresando la mano) práctica muy característica en los pueblos originarios, Catherine Wood “ubica a la reciprocidad como uno de los cuatro aspectos claves de la organización social de los pueblos indígenas (2013:61), para Maldonado “todo el que recibe algo está obligado a devolver lo mismo, ya sea trabajo, dinero o alimentos” (2015, p:154). Otra posibilidad de apoyo y delegar el trabajo *fuerte* es contratar a la comunidad tu’savi (mixtecos), regularmente son requeridos para realizar trabajos de limpia, deshierbe o arreglo de caminos y veredas.

El tema de la educación en la historia de la comunidad ha marcado la vida de sus habitantes, de tal manera que el 70% de la población se dedica a la docencia (hombres y mujeres) algunos como supervisores, docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y superior) tal es el caso del actual presidente municipal de Malinaltepec originario de la comunidad y egresado de esta escuela primaria. Un ejemplo de la importancia de la educación para la comunidad se ve reflejado en que a pesar del momento trágico que vivieron, el huracán Ingrid y la tormenta tropical Manuel en el 2013, toda la comunidad tuvo que trasladarse a otro espacio, incluyendo la escuela, comisaría y la capilla “en la mayoría de las comunidades podemos encontrar que su paisaje está marcado por la presencia de una iglesia, de un palacio municipal y de una escuela” (Maldonado, 2011, p: 331).

A pesar de esta situación los maestros durante 6 años continuaron con su labor educativa en carpas donadas por el municipio. Con esfuerzo, organización, gestiones con autoridades municipales y educativas la población consiguió los recursos para la construcción de una nueva escuela en “La Venta” espacio a donde fueron reubicados. Durante las visitas fui testigo en repetidas ocasiones del uso de la escuela como espacio de reunión para tratar diferentes asuntos que van de la asistencia de padres de familia a las juntas escolares, acompañamiento en las

aulas, conocer el aprovechamiento educativo de sus hijos, pero también es el espacio donde realizan las asambleas para resolver conflictos sociales y políticos, como la asistencia de alumnos de la UPN de Tlapa de Comonfort para solicitar apoyo a la comunidad por los 43 alumnos desaparecidos de la Normal de Ayotzinapa o decidir el traslado de uno de los maestros a otra escuela, además de las diferentes actividades escolares como los festivales, situaciones que expresan la apropiación del espacio escolar por la comunidad.

Sin embargo, la existencia de las escuelas en los pueblos originarios es parte de la estrategia del Estado ya que “la educación ha sido uno de los principales instrumentos para llevar a la práctica cotidiana las diferentes políticas oficiales a través de la alfabetización, castellanización y difusión de la cultura nacional”. (Rojas, 2008, p:83). En los años 70s desde la sociología de la educación se afirmaba que la escuela tiene una función ideológica “la escuela es un aparato ideológico del estado, donde se aprenden las reglas del buen uso y como control social”. (Althusser, 1971, p:156), por otro lado, en el análisis de Bourdieu sobre la educación explica que:

La escuela funciona como una agencia de la reproducción social y como un mecanismo de imposición cultural o propiamente dicho, de violencia simbólica de la cultura de las clases dominantes sobre las subculturas, y de esta forma se legitiman tanto el capitalismo como las prácticas sociales dominantes. (Bourdieu, 1986, p: 11)

Por lo tanto, es indiscutible la intervención del Estado en la educación “la función del Estado en la educación es ideológica, toda política educativa es la representación de una ideología” (Althusser, 1971, p:156). En el contexto mexicano, las políticas educativas indígenas han transitado de la incorporación a la asimilación de los pueblos originarios a la cultura nacional y su recurso han sido las escuelas indígenas, para María Bertely “la escuela se representa como el dispositivo institucional encargado de garantizar la unidad cultural y lingüística de las naciones”. (Bertely, 2008, p: 33), por último y desde otra perspectiva Maldonado expresa que la escuela indígena funciona “como un espacio de circulación y consumo del conocimiento, pero no como un lugar de producción” (Maldonado, 2011, p: 298).

Desde este contexto, haré mención de tres escenarios escolares en la Unión de las Peras, la formación docente, el trabajo en aulas, la fiesta de clausura del ciclo escolar y la Olimpiada del Conocimiento Infantil, donde se puede observar el vínculo que existe entre la escuela, la comunidad y el trabajo docente. Sin embargo, también nos sirve para visualizar el enfoque educativo que los docentes realizan y definen como educación intercultural bilingüe.

### **3.2 Ser docente en la Montaña Alta de Guerrero**

Previo a la observación de la práctica docente en tres escenarios escolares era necesario conocer la formación de los maestros ya que “en las escuelas se observa la manera en que los maestros enseñan, las formas tienen relación con enseñanzas tradicionales, es decir, reproducimos la manera en que fuimos educados”. (Restrepo y Rojas, 2010, p: 15), por lo tanto, fue imprescindible conocer el origen y formación profesional, para ello recurrimos a sus historias que muy amablemente compartieron, donde hallamos una serie de acontecimientos, que han marcado su vida docente, encuentros y desencuentros de una práctica educativa en un contexto indígena, que implica decisiones y compromisos. El principio del proceso fue *recordar* parte de esa historia:

#### **Maestro Noé Bruno Arriaga (44 años)**

A petición de mi padre decidí ingresar al magisterio todo con la finalidad primordial de mantener a la familia, de tener un ingreso, aunque muy mínimo pero necesario para la manutención de la familia, pues doy gracias a la herencia que me dio mi padre en vida (Profesor Antoquio Bruno) él me sugirió que ingresara al magisterio porque en ese momento todavía se daba un derecho que los docentes tenían, que era de heredar la plaza a un hijo, desde luego con el perfil pertinente para poder ingresar a esta noble actividad, él me heredó esta plaza y yo con ese afán de no defraudar esta confianza decido continuar mis estudios en la UPN, hasta terminar la licenciatura en Educación Primaria. (N. Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019).



### **Maestro Misael Bruno Arriaga (37 años)**

Decido ser docente por cuestiones económicas, yo quería estudiar otra profesión mi idea era estudiar economía política, desafortunadamente no fue posible en ese momento y la opción que yo encontré fue la docencia, realicé mis estudios en la escuela Normal Ignacio Manuel Altamirano en Chimalhuacán, Estado de México. (M, Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

### **Directora-docente Yuribel Cantú (29 años)**

Ingresé al magisterio porque me gusta trabajar con los niños tuve la suerte y apoyo de mis padres para estudiar y por ahora a eso me dedico. (Y. Cantú, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

En sus narrativas los maestros señalan cuáles fueron las condiciones que motivaron su ingreso al magisterio, este ejercicio de memoria permitió ubicar esas diferencias, y situar a la docencia como una alternativa de remuneración económica, en uno de los casos favorecida por un derecho laboral “la herencia de plazas”, en ambas situaciones esta profesión significaba un ingreso para contribuir en los gastos familiares, por otro lado, las circunstancias con la maestra Yuribel, su ingreso al magisterio tuvo otra connotación que describe entre el gusto y la suerte. Por otro lado, lo que refiere a su formación en los tres casos es de nivel superior y dirigido a la docencia, aunque no necesariamente al contexto:

Aunque no era para mí algo nuevo si algo diferente porque verdaderamente la práctica y la teoría son dos cosas distintas, a pesar de que en la escuela donde yo estuve estudiando, en varias ocasiones fuimos a prácticas docentes por lo regular eran escuelas urbanas, por eso cuando llegué a Malinaltepec, específicamente a la comunidad Unión de las Peras que es una zona indígena, pues hay algo muy diferente a una zona urbana, entonces tienes que adecuar, asimilar y cambiar. (M. Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

Para Rockwell y Mercado “saber ser maestro implica no sólo saber de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de un conjunto de elementos más inasequibles donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (1986, p: 63), ya que “Muchos de los conocimientos que los maestros poseen los han construido día a día como producto de la experiencia” (Rockwell y Mercado, 1986,

p: 63). Por otro lado, ser originario de la comunidad les brindaba ciertas ventajas como iniciar su trabajo docente en su comunidad “tuve la alegría de iniciarme como docente en la escuela de mi pueblo”. (Docente Misael) o tener el apoyo y experiencia de alguna persona de la comunidad “todo lo que se había planeado y realizado con la ayuda de mi padre para utilizar las herramientas y elementos que deben tener las actividades para la enseñanza, ayudó para que todo pues saliera bien ese día y eso me dejó marcado con la idea de que, si podía”. (Docente Noé Bruno). Durante este proceso de narrativa pude observar que en la reflexión de su vida docente se centraban en situaciones o aspectos emotivos y no en las limitaciones de su formación:

Fue la verdad muy emocionante porque a pesar de que no era la profesión que yo quería estudiar, cuando me presenté a mi primer día de trabajo con una emoción muy grande porque me encuentro con niños indígenas me doy cuenta que, pues hay niños sinceramente muy activos, muy listos, eso fue lo primero con lo que me encontré, pensaba que eran niños tímidos o con miedo, pero afortunadamente no fue así. (N, Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

En cuanto a las dificultades de su labor docente se enfocaron en los cambios de los programas de estudio suscitados por la Reforma educativa:

Las dificultades que hemos tenido, la principal que puedo mencionar es la implementación del nuevo plan del programa de estudios. Debido a que quieren estandarizar toda la educación, este plan se diseña como si el contexto solo fuera uno, no se toma en cuenta las diferencias y saberes que existen en la educación rural-indígena que tiene sus particularidades, sus características y sobre todo personas que tienen una cosmovisión distinta, por lo tanto su cultura y lengua (me'phaa), entonces con ello nos vienen a traer otras dificultades para poder implementarlo y desarrollarlo en las aulas, ya que estábamos avanzando con el plan de 1993 ya lo habíamos asimilado casi teníamos el dominio de ese plan, pero con la Reforma del 2009 nos están dificultando el trabajo sobre todo en las actividades, porque hay que conocer nuevos elementos, saber cuál es la intención en el desarrollo de competencias, hasta el día de hoy no hemos podido asimilar y tener el dominio del mismo. Nos han dado diplomados, cursos y talleres donde hemos aportado y hecho algunos cambios y modificaciones para poder contextualizar las actividades y creo que los resultados se están viendo, en lo posterior creo que va a haber beneficios para los niños. (M. Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

Algunos otros aspectos a los que hicieron mención fueron el poco compromiso de los padres de familia en la educación de sus hijos y el abandono de autoridades muy en específico con el material que les proporcionan “otra situación es el abandono de las autoridades educativas, porque nosotros no tenemos el material que necesitamos en el aula, sino que nosotros tenemos a veces que buscar otra alternativa para solventar esas deficiencias”.

Sin embargo, ser originario de la comunidad, con formación profesional y hablante de la lengua no garantizaban en un principio la aceptación de los padres de familia que cuestionaban su formación profesional “a poco si vas a poder enseñarle a nuestros hijos, si apenas tienes el perfil de bachillerato”, situación que lo hizo reflexionar y esmerarse para demostrarles que contaba con los elementos necesarios para guiar un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Constatar y afirmar que el maestro indígena “ya tiene el conocimiento indígena” por el simple hecho de que es indígena, no es garantía alguna para que él quiera incluir e implementar pedagógicamente este conocimiento en sus clases, y eso por el simple hecho que este conocimiento está afectado por un juicio negativo y reprimido psicológicamente por sentimientos de desprecio y hasta de vergüenza. (Gashé, 2011, p: 79).

### **3.2.1 El trabajo en las aulas**

Un primer escenario de análisis fue la observación de sus clases que pude realizar con autorización de los maestros de preescolar y primaria en el grupo de 5º y 6º grado, espacio en donde se manifiestan las habilidades, limitaciones y las prácticas docentes para la enseñanza.

La reunión de niños y padres de familia afuera de la escuela son un reflejo de la vida comunitaria, se escuchan charlas en español y en me'phaa por todos lados, de pronto un niño grita ¡ahí viene el maestro! Y las miradas se dirigen hacia la carretera, todos corren detrás de una camioneta, desciende el maestro Noé que vive en una comunidad cercana llamada el Tejocote, apurados los niños le abren la puerta, le ayudan con su portafolio y materiales, en la entrada de las carpas lo esperan la maestra Yuribel y el maestro Misael. Son tres los docentes que tienen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de alumnos de la comunidad, cada uno con historias diferentes pero que han concurrido en una escuela

primaria de la montaña alta de Guerrero. Sus testimonios revelan y reflejan esa historia compartida dedicada a la docencia. (Registro de información 3 de octubre de 2014)

Después de instalarse los maestros en su respectiva carpa, el maestro Hipólito me llama y me dice que puedo iniciar con el trabajo de observación y fue lo siguiente:

**Lugar de la Observación:** Carpa que funciona como aula del preescolar “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en “La Venta”.

**Docente:** Hipólito Bruno Flores

**Grados que atiende:** Todos los grados de preescolar

**Fecha:** 03/10/2014

Al inicio de la clase el maestro dice en voz alta [varias palabras en me'phaa] y luego traduce al español el significado de esas palabras: *¿a que venimos? Y ¿vamos a estudiar?*, en seguida les enseña una fruta y nuevamente utiliza una palabra en me'phaa, la repite tres veces y pregunta en español *¿cómo se llama esto?* y los niños responden con un grito ¡pera! A continuación, reúne a los niños en el centro de la carpa, los acomoda en círculo y comienza a aplaudir al mismo tiempo que inicia una canción en español:

*Mi amigo sapito salió de su charco corriendo se fue saltando por el campo, se encuentra un grillito no quiere saltar pero el grillito pronto se va a esconder la, la, la, la, la, la...los conejitos que vi yo en el campo brincan, brincan, brincan y luego se van brinco, brinco, brinco...las mariposas que yo vi en el campo vuelan, vuelan, vuelan...los pajaritos que yo vi en el campo cantan, cantan, cantan, cantan, -muy bien muy bien- mi lindo gallito va a cantar echa la cabeza para atrás, mi lindo gallito canta así quiquiriquí...” muy bien, muy bien les dice el maestro.*

Durante toda la actividad los niños estuvieron bastante entretenidos saltaban y actuaban muy entusiasmados tanto que al terminar quedaron tosiendo por el esfuerzo. Después de esto pasan a otra actividad, ahora el maestro sostiene una pelota en la mano y les pregunta en me'phaa e inmediatamente al unísono responden en español ¡pelota!, mete la pelota en una bolsa y la saca, vuelve a preguntar y un niño levanta la mano y responde en español *¿la guardo yo maestro?*, el maestro hace un movimiento con la cabeza en respuesta afirmativa. Luego como actividad final les indica que en sus cuadernos dibujen lo que quieran y que deben poner el nombre del dibujo en ambas lenguas (me'phaa y español).

Al terminar el maestro Hipólito me comenta que puedo pasar a la clase del maestro Noé por lo tanto me dirijo a la carpa donde recién inicia su clase de matemáticas:

**Docente:** Noé Bruno Arriaga

**Lugar de la observación:** Carpas improvisadas como aulas escolares en la Venta.

**Observación (fragmento):** Clase de matemáticas con alumnos de 5º y 6º grado de la escuela Intercultural bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”

**Tema de clase:** La circunferencia y sus elementos

**Fecha:** 03/10/2014

El maestro inicia su clase con un saludo de “buenos días”, situación que me pareció extraña ya que imagine que sería en me’phaa, de momento pienso que tal vez es por mi presencia en su clase. El maestro comienza diciendo que se les hará entrega de un material (caja de colores y un juego geométrico), les pide que se formen para que lo reciban uno por uno, de manera general pregunta ¿de qué color quieren?, un niño grita ¡Verde!, dice el maestro “les pido por favor que los cuiden, porque todavía se les van a tomar unas fotos para poder comprobar que todos recibieron el programa escuelas de calidad, se los vamos a adelantar por que las necesitamos ahorita, pasen de forma ordenada por favor, para todos hay, para todos viene, nadie se va quedar sin su juego, ya siéntense a los que ya les di. Nuevamente otro niño grita, ¡amarilla! y el maestro dice “amarilla para los del PRD, azul para los del PAN”, “rojo para los del partido del trabajo”, de pronto un niño le pregunta ¿y el morado maestro?, “morado para los del partido humanista”. Después de entregarles su material da inicio la clase, el maestro les pide que se organicen en equipos y los niños comienzan a juntar bancas y hacer equipos de trabajo, después de acomodarse guardan silencio e inicia la clase:

Al inicio el maestro les da los buenos días a los alumnos y les pide que saquen cuaderno y lápiz, los apura un poco e inicia la clase:

Maestro: ¿Ya todos?, le pregunta al alumno Sergio, de acuerdo con el tema del libro que dice “La circunferencia y sus elementos”, (le pregunta) si yo te dijera dibújame una circunferencia aquí en el pizarrón ¿qué harías?

Sergio: Pasa al frente y dibuja un círculo

Maestro: Su compañero dibujó una circunferencia, los demás le vamos a decir si está bien o está mal, el maestro pregunta al grupo ¿están de acuerdo con Sergio?

Alumnos: ¡Sí!, esa es una circunferencia.

Maestro: ¿Cómo le llamamos a esta figura?, ¿circunferencia? O ¿círculo?, ¿será lo mismo?, ¿círculo y circunferencia son lo mismo?

Alumnos: Sí, es lo mismo.

Maestro: Señala al alumno Francisco y le pregunta ¿tú que dices, es lo mismo o no es lo mismo?

Francisco: Sí

Maestro: Tú Cristóbal dibújame una circunferencia y aparte dibújame un círculo, el alumno pasa al pizarrón y dibuja dos círculos, el maestro le pregunta ¿eso qué es para ti? ¿lo que dibujaste qué es?, ¿un círculo?, (el niño responde que sí), ahora dibújame una circunferencia, nuevamente dibuja un círculo ¿para ti es lo mismo? Responde sí.

Maestro: Pregunta ¿le ponemos círculo o circunferencia?, ¿es lo mismo?, recuerden bien lo que les dije ese día, esta figura se llama circunferencia y el área es lo que adentro ¿será lo mismo?, ¿es lo mismo? ¿sí o no?, (los niños no responden más bien parecen confundidos) bueno ahorita lo vamos a ver, por lo pronto le vamos a llamar circunferencia.

Maestro: Pregunta ¿para qué creen que sirve el radio? (señala dentro del círculo)

Alumno: Para escuchar

Maestro: Para escuchar las noticias (sonríe), señala a una alumna, Anayeli ¿Para qué te imaginas que vamos a necesitar este radio, para que lo vamos a utilizar?

Anayeli: Para ver la hora.

Maestro: Le pregunta a otro alumno, Uziel ¿para qué utilizarías tú este radio?

Uziel: Para escuchar las noticias.

Maestro: Leonardo, ¿para qué te imaginas que vale?, Yair, tú que lo acabas de dibujar para que te imaginas que te sirva ese radio

Alumno Yahir: Este como que me ayuda a saber dónde exactamente esta la mitad o sirve para saber, hay ya se me olvido, ¡ah! y también te ayuda para saber dónde va exactamente el diámetro o algo así.

Maestro: ¿El diámetro? Bueno acaba de mencionar otra definición

Maestro: Este, ¿Alguien se acuerda?, de los que estuvieron en 5to grado, alguien se acuerda ¿cuál es la fórmula para calcular el área de esta circunferencia?, ¿Alguien se acuerda?, ¿Cuánto vale PI?

Alumno: 3.1416

Maestro: Pues exactamente para esto nos va a servir el radio de esta circunferencia, para calcular, para saber exactamente cuál es el área de esta circunferencia, si ahorita yo les dijera que este radio mide 3 cm y yo quisiera saber cuál es el área de esta circunferencia, con este dato pondría yo radio al cuadrado por pi, que sería la formula, esa es la fórmula, ¿entonces cuánto vale el radio?

Maestro: 3 al cuadrado por 3.1416, pásale, ¿a ver quién?, Elizabeth dibújame aquí el diámetro de esta circunferencia, con otro color para que no se confunda, el diámetro este lo que dibujo aquí es el radio, ahora quiero el diámetro, ¿no sabes?, dibuja lo que se te venga a la mente, lo que te imagines que es el diámetro, dibújalo y ahorita vamos a ver si está bien o mal, o trázalo como quieras, el diámetro, órale tu dibuja lo que se te venga a la mente, lo que para ti es el diámetro, dibújalo o trázalo (la alumna pasa al pizarrón y subraya) su compañera acaba de dibujar lo que para ella es el diámetro, ¿están de acuerdo con ella, o alguien tiene una idea diferente, está bien lo que hizo su compañera, está bien o está mal?, Uziel , ¿está bien?, para ti, si tu pasaras al pizarrón y te dijera que dibujaras el diámetro ¿harías esta línea?

Alumno Uziel: ¡No!

Maestro: No, ¿Qué harías tu?, haber pásale, haber tu dibújame lo que tu harías si yo te dijera que dibujaras o trazaras el diámetro (le da un plumón), a ver que colores trae; rojo, ¿Cuál me falta?, el verde, trázalo tú, el diámetro que tú te imaginas que es el diámetro, ¡muy bien! Ya llevamos dos ideas diferentes aquí esta lo de Elizabeth y aquí esta lo de Uziel, ahorita vamos a ver cuál, ¿alguien que tenga otra idea diferente?, haber Josué pásale tú y dibújame lo que para ti es el diámetro de esta circunferencia, muy bien ya tenemos tres ideas diferentes, ¿alguien más que quiera pasar?, o tienen miedo, haber Cristal quiere, ya se estaba parando, Cristal va a dibujar otro diámetro diferente, ¿Qué color falta ahí? (azul grita el grupo) te voy a dar el azul, ¿coincide con la idea de Misael?, ¡muy bien! Haber, vamos a someterlo a votación a ver quién gana, el que gane pues este, este es del rojo, bueno el rojo y el azul es lo mismo es una idea sola de Elizabeth y cristal ellas, lo voy a repintar porque debe de estar derecha la raya, pero bueno no tenemos regla, ¿este verde quien lo dibujo? Uziel, el verde es de Uziel, ¿el negro? Josué, el negro es Josué, aunque él es güero dibujo una línea negra, Josué y vamos a poner Elizabeth y cristal como un solo equipo, vamos a someterlo a votación los que están de acuerdo vamos a levantar la mano, los que están de acuerdo en que el verde es el diámetro de esta circunferencia que levanten la mano, nadie! Ni Uziel que lo dibujo, ¿tú no

estás de acuerdo Uziel?, ahora los que están de acuerdo en que Josué dibujo correctamente en que esta línea es el diámetro que levante la mano, ¿Josué ni tu?, ahora los que estén de acuerdo en que Elizabeth y cristal dibujaron correctamente el diámetro de esta circunferencia levanten la mano, ¡levanten la mano! Por qué voy a contar, ¡levantenla bien!

Al final de la clase el maestro me comenta que palabras como radio y circunferencia no son traducibles en el me'phaa, por eso se les dificulta relacionar conceptos en este caso los matemáticos.

Estas dos experiencias de observación descubren algunas de las limitaciones que enfrentan los docentes en su práctica educativa en un contexto cultural y lingüístico diverso. Para Vila la educación bilingüe es “una propuesta organizativa escolar que pretende garantizar tanto el aprendizaje de una nueva lengua que el alumnado no puede adquirir en su medio social y familiar como el desarrollo de su propia lengua” (Vila, 2010, p: 21) En ambos casos se observa algo que no es perceptible por lo menos en la práctica, una planificación u organización de la clase para el uso y aprendizaje de la L1 de los alumnos que es mucho más visible en el aula de preescolar donde el maestro utiliza diferentes *actividades* como métodos de enseñanza, pero es evidente que no existe un plan de trabajo organizado y dirigido a la enseñanza de la lengua.

Para Cohen la educación bilingüe es “el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículo escolar o en todas”. (Cohen, 1975, p: 15), retornando a las observaciones hallamos en el caso de los alumnos de primaria que es predominante el uso del español en la instrucción a diferencia de los alumnos de preescolar donde el maestro introduce palabras en me'phaa, pero lo hace de manera indistinta y como estrategia utiliza la repetición y memorización. Es decir, que la lengua indígena sólo se utiliza como *punte* para la comunicación entre el docente y los alumnos, pero no como objeto y medio comunicativo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La consecuencia de esto es la *traducción* del español – me'phaa como estrategia de enseñanza que para Cummins significa un conflicto “la traducción permanente para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente nociva para aprender la segunda lengua” (Cummins, 2000; Francis, 2003), esto se debe a que:



Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que, en algún momento, el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden, así se exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural (Hamel, 2004, p: 97).

El principio del problema es las dificultades que tienen los maestros para enseñar en su lengua, debido a diferentes factores (formación, materiales, etc.) pero también porque no se han desarrollado aún las metodologías necesarias para la enseñanza en lengua indígena.

Aquí en el medio que nos encontramos sinceramente hay niños que presentan problemas sobre todo de lectura en la L2, precisamente por la lengua materna, en esto nosotros asumimos la responsabilidad ya que desconocemos la metodología para la alfabetización en lengua indígena. (N. Bruno, comunicación personal 3 de octubre de 2014)

En segundo lugar, centro mi atención en lo ocurrido en la clase de matemáticas como ejemplo de la descontextualización de los contenidos escolares con el entorno del alumno reflejado en la confusión de los estudiantes para entender y comprender la información que les proporciona el maestro, Cummins lo explica de esta manera:

Resulta fundamental una distinción entre dos componentes o módulos del lenguaje que, si bien son interdependientes, guardan una cierta autonomía entre sí. Por un lado, se encuentran las prácticas interactivas altamente apoyadas por su contexto inmediato como las conversaciones cotidianas; por el otro, las actividades lingüístico-académicas que usan un lenguaje con menor apoyo contextual y plantean exigencias cognitivas mayores que las primeras. La comprensión de la lectura, la escritura, la abstracción y generalización, y que ciertas áreas de las matemáticas pertenecen a este segundo campo del lenguaje (Cummins, 2000, p: 89)

En tercer lugar, expresar una situación que no es apreciable en clase y sí fuera de ella y que tuve la oportunidad de observar en las diferentes visitas y se refiere a lo obligado del trabajo de los maestros para enfocarse en: el cumplimiento del plan de estudios, en actividades administrativas, planeación

de festivales escolares y muy en particular al tiempo que utilizan para preparar a los niños para las Olimpiadas Infantiles del Conocimiento, desde esta carga de trabajo y lógica educativa es muy difícil que los maestros reflexionen y evalúen sobre su práctica educativa que les permita dimensionar lo importante que es la alfabetización en la L1 como parte fundamental para la transferencia de estas habilidades a la L2.

Una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio usarse en la otra (Hamel, 2004, p:90).

### **3.2.2 La clausura del ciclo escolar 2018-2019**

Por la mañana se escucha una voz por el micrófono avisando e invitando a toda la comunidad para que se acerquen a la escuela ya que pronto iniciara la clausura del ciclo escolar, poco a poco los habitantes fueron llegando, las familias con sus hijos, alumnos, las bandas de música, autoridades educativas y comunitarias. Los padres de familia ingresaban a la escuela y se sentaban, alrededor había niños corriendo, los maestros hacían las últimas pruebas de sonido, más gente llegaba de otras comunidades a la celebración algunos como invitados y otros más porque habían sido elegidos como padrinos. Después de una espera de alrededor de 30 minutos, uno de los maestros pasa a un pequeño estrado y por micrófono anuncia el inicio de la clausura, da la bienvenida a los asistentes y luego voltea a ver a la maestra de primaria y preescolar para confirmar que todo está listo. Se inicia con el himno nacional en me'phaa y después en español, se continua con el juramento a la bandera y en seguida la escolta hace entrega a la nueva generación. Después vienen varias actividades artísticas y culturales como bailes, la representación de una obra de teatro, canto y por último interviene el presidente municipal con unas palabras para los egresados. Luego viene la ceremonia de entrega de documentos a los alumnos y por último la fotografía del recuerdo con los padrinos y familiares. Al final de la celebración las bandas amenizan el evento y posteriormente se ofrece una comida organizada por los padres de familia con la cooperación de toda la comunidad. Después el festejo se traslada a las casas donde se ofrece comida, bebidas hay música y baile, toda la comunidad es una fiesta colectiva. (Registro de información de la visita a la clausura del ciclo escolar, junio del 2019)

En el análisis de este segundo escenario escolar se presentan dos condiciones, la primera es nombrar la importancia que tiene para la comunidad ya que irrumpe en su cotidianidad y la atención de sus habitantes se enfoca durante días en la organización y preparativos, que les demanda tiempo y recursos económicos. Del mismo modo esta convivencia sirve en la revitalización de las redes sociales “conjunto de relaciones diferenciales (compadrazgos, parentesco, amistad, etc.). (De la Peña, 1981, p: 36) algo similar sucede en las celebraciones comunitarias como la de La virgen de Guadalupe en donde es fundamental la convivencia y reciprocidad con otras comunidades. La segunda condición es la participación e intervención que tiene la comunidad en la organización de la clausura, que a decir de los miembros del comité de padres de familia es únicamente con recursos económicos:

Nosotros como comité escolar nos reunimos para resolver lo que se refiere a la comida, música y para arreglar la escuela, en eso consiste nuestra participación, entre todos nos organizamos para saber de cuanto será la aportación de cada familia, las actividades de la clausura son organizadas por los maestros. (Ignacio B. presidente del comité escolar, 2019).

De esta manera los maestros son totalmente responsables de la organización de las actividades y las establecen a partir de dos objetivos, el primero es compartir con la comunidad el esfuerzo académico de los alumnos, el segundo es demostrar a través de las diferentes actividades el trabajo que se realiza en las aulas, por ejemplo, la representación de la obra que expone temas de solidaridad, respeto e igualdad, los bailes que aluden a manifestaciones culturales en el Estado de Guerrero e interpretar el himno nacional en me'phaa como parte del contexto cultural y lingüístico local. En un primer acercamiento a esta actividad se visualiza un buen diálogo entre los docentes y la comunidad que delegan la responsabilidad en la organización de la clausura a los docentes. Del mismo modo, encontramos las fiestas cívicas en el calendario escolar como el día de la Independencia, la Revolución, fechas importantes en la historia de México y los maestros figuran como los intermediarios en la difusión de este pensamiento nacionalista.

La celebración de las fechas cívicas representa un momento importante para la difusión de las ideas patrióticas y nacionalistas, en zonas indígenas, que junto con los acostumbrados homenajes a la bandera de los días lunes, son los dos momentos más importantes para que la historia de México se conozca. (Montes, 1995, p: 86).

Por otro lado, también encontramos que:

En la escuela primaria se negocian las formas y sentidos de las celebraciones entre el Estado-representado por el calendario escolar, que marca los días hábiles e inhábiles-, las autoridades educativas incluyendo a los docentes, quienes establecen modificaciones silenciosas a dicho calendario y la sociedad civil, constituida, en este caso, por los mismos niños, sus padres y familiares y grupos políticos no gubernamentales y algunos religiosos, que imponen otro ritmo a la institución. (Ornelas, 2007, p: 2007).

Para Maldonado “el proyecto educativo de la escuela indígena está en manos del Estado mexicano, instrumentado a través de los maestros”. (2011, p: 334). Al respecto Olga Montes señala que “la actividad de los docentes va más allá de la puramente académica” (1995, p: 84). Por ejemplo, un estudio realizado en Oaxaca concretamente en la Sierra de Juárez con maestros indígenas halló que en esta zona indígena la actividad de los maestros también es política. A propósito de esta afirmación y en el contexto de los maestros en la Unión de las Peras, recientemente se presentó un problema que involucra a los maestros como miembros de la comunidad. El problema fue al momento de elegir a las nuevas autoridades comunitarias, hecho que originó la división de la comunidad debido a que una parte del pueblo defendía la vía tradicional de elección “usos y costumbres” y, por otro lado, el grupo de los maestros proponía el voto “cuando el profesor, directivo o de base presta sus servicios en su comunidad de origen, participa en la conducción de los destinos de ella”. (Montes,1995, p: 91). A pesar del problema suscitado la confianza al trabajo docente no se ha demeritado, más aún siguen apoyando otra de las actividades que se ha promovido como parte de la vida escolar.

### 3.2.3 La Olimpiada del Conocimiento Infantil

El último de los escenarios de análisis es la participación de la escuela “Lic. Adolfo López Mateos” desde el 2009 en “La Olimpiada del Conocimiento Infantil”, evento instituido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que tiene como objetivo:

Premiar la excelencia académica de niños y niñas que concluyen el 6º grado de su educación primaria, así como alentar la participación de los principales agentes que intervienen en el proceso educativo, para formar a las mujeres y los hombres que en el futuro participarán activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida nacional. (SEP, 2014)

Durante el trabajo de campo y utilizando la narrativa autobiográfica como recurso para conocer la historia de los docentes, surgió una coincidencia entre los maestros al señalar como un momento importante de su práctica docente la participación de la escuela primaria en la Olimpiada del Conocimiento Infantil y así lo expresan:

#### **Maestro Noé Bruno Arriaga (5º y 6º)**

Un momento relevante y que tengo muy presente en mi práctica docente se dio cuando decidimos los maestros y padres de familia, lograr figurar dentro de la Olimpiada del Conocimiento Infantil en el ciclo escolar 2009-2010, nos trazamos esa meta, de echarle las ganas a todo lo necesario para obtener y figurar como una de las mejores escuelas. El evento se lleva acabo a nivel zona en la comunidad del Tepeyac, afortunadamente logramos obtener el 1er lugar en esta olimpiada. (N. Bruno, comunicación personal 25 de abril del 2019)

#### **Maestro Misael Bruno Arriaga (3º y 4º)**

Hay experiencias que tengo muy presentes como las ocasiones en que salimos a concursar en la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en tres años que participamos nos trajimos los tres primeros lugares y eso para mí son momentos muy relevantes, inolvidables y muy bonitos llenos de emociones encontradas. (M. Bruno, comunicación personal, 25 de abril del 2019).

#### **Directora-maestra Yuribel Cantú (1º y 2º)**

De los momentos relevantes que recuerdo sobre mi experiencia docente es que nos tocó llevar a los alumnos a participar a la Olimpiada del Conocimiento Infantil y después de eso nos ha ido muy bien ahorita en el 2019, afortunadamente salieron en los tres primeros lugares los niños de esta escuela. (Y. Cantú, comunicación personal, 25 de abril del 2019)

Del mismo modo, en repetidas ocasiones padres de familia y maestros de otras escuelas primarias, en pláticas informales mencionaban este hecho y señalaban que los logros obtenidos eran el resultado del trabajo docente. Es tan importante participar en esta convocatoria que los maestros y la comunidad se organizan para destinar tiempo extra de trabajo con los alumnos para prepararlos para el examen, en consecuencia, ya forma parte de las actividades de la escuela, en donde desde su perspectiva *han realizado un buen trabajo*:

No conformes con esto y con nuestra ambición de seguir sobresaliendo y el deseo de darle continuidad a este proceso, volvimos a trazarnos esa meta y decidimos trabajar por las tardes repasando todos docentes y niños con el fin de seguir figurando y logramos a nivel sector-región otro 1er lugar para la escuela y los alumnos. Ya teníamos ese logro y se puede pensar que ya es mucho, pero la escuela los maestros y los alumnos seguimos trabajando dando el extra, ahora nuestra nueva meta era llegar a nivel Estatal, que afortunadamente se nos siguió dando y logramos obtener el 3er lugar en educación indígena y con ello el derecho de este alumno de participar en una convivencia cultural en los pinos con el presidente de México en el 2010. (N. Bruno, comunicación personal, 25 de abril del 2019)

Resulta importante comentar sobre esta actividad porque altera la vida de los estudiantes al someterlos a duplicar las horas de estudio, la casi obligada participación de los alumnos que en desigualdad de circunstancias económicas, culturales, lingüísticas y de conocimientos compiten en una convocatoria auspiciada por una institución educativa que justifica recursos económicos y se sustenta en un discurso de equidad, igualdad e inclusión, sin tomar en cuenta que los procesos y estilos de aprendizaje de los niños indígenas se diferencian con el resto de la población no indígena.

El niño que ingresa a la escuela trae consigo adquisiciones culturales y sociales competencias, habilidades y conocimientos que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social de la comunidad. (Gasché, 2008, p:290).

De esta manera y a través de procedimientos institucionales y técnicos de autoridades educativas reúnen a niños de todo el país para competir, en este sentido, habría que señalar que la acción en sí misma revela principios de

competencia y prestigio “por un lado, la transmisión de mensajes explícitos acompañados del prestigio de los maestros y de la institución. Y, por otra parte, la transmisión de mensajes ocultos que han alterado la organización tradicional”. (Maldonado, 2011, p: 335).

Ante este panorama nos encontramos nuevamente a los maestros que dirigen la vida escolar a partir de lo que consideran *necesario* en la educación de los alumnos:

Me refiero en este caso al hecho de que la presencia de la escuela y los educadores sugiere que ellos son los “más indicados” para educar a los niños y los padres de familia se han desatendido de esa función, delegándola en los maestros y en una institución ajena, la escuela”. (Maldonado, 2011, p: 335).

Sin embargo, existe un contraste entre la comunidad que delega responsabilidad y los maestros que la asumen:

Los padres de familia son la pieza importante para poder contribuir en la cuestión educativa de los alumnos” y aquí hemos tenido padres de familia que sean deslindado totalmente del aprendizaje de los niños sobre todo en las actividades, este ha sido el problema más sobresaliente que hemos tenido en la institución y es un asunto muy delicado porque si no se sienten responsables de la educación de sus hijos, pues nosotros no podemos hacer gran cosa, no podemos avanzar mucho porque ellos son la pieza importante, acuérdense que la primera escuela es en la casa pues ya nosotros somos algo secundario, el padre es el espejo de los niños y a veces con la misma actitud de los padres llegan los niños, tal vez sin ninguna mala fe o totalmente negativo simplemente es la realidad de lo que estamos viviendo. (M. Bruno, comunicación personal, 25 de abril de 2019)

Ahora bien, no se trata de evaluar la participación en esta convocatoria ni demeritar los logros de la escuela, sino reflexionar si esto ¿es prioridad en las necesidades educativas de la escuela?, ¿si es una meta escolar o docente? y sobre todo ¿dónde hallamos el enfoque intercultural bilingüe?

En el capítulo anterior hice mención de la relevancia que tiene la educación para la comunidad y en los escenarios que describo es posible observar varias situaciones sobre esto, sin embargo, a pesar del buen diálogo que existe entre docentes,

padres de familia, alumnos, la comunidad y del compromiso e iniciativa de los maestros, también reconocen ciertas condiciones en su práctica:

Sí, hay una violencia es algo que nosotros hacemos como docentes, que sí, lo reconocemos, porque les tratamos de imponer, que el niño tenga esa concepción, que se olvide de otras cosas de nuestra cosmovisión y que les imponemos, esos conceptos, pero nosotros no tenemos más elementos como hacerlo. (N. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014).

De ahí la importancia de promover un espacio que les permita reflexionar sobre varios aspectos de su práctica educativa “la concepción y operación de las escuelas en comunidades debe ser analizada permanentemente en estos centros para que la reflexión pueda guiar el trabajo docente”. (Maldonado, 2011, p: 304). En este caso, la contradicción es la afirmación de los maestros al considerar su práctica educativa como intercultural bilingüe, pero en realidad está enfocada al mantenimiento y reproducción del modelo educativo tradicional Esta contradicción que viven los maestros entre preservar ciertos rasgos culturales en su práctica educativa se:

Denomina una actitud ambivalente, ya que en sus discursos señalan la importancia de respetar la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, pero en la práctica recuperan la lengua y algunas costumbres como elementos de contraste o emblemáticos. Toman ciertos valores de la sociedad indígena, pero descontextualizados de las prácticas cotidianas. (Gashé, 2008, p: 55).

Por lo tanto, las formas de pensar y hacer su trabajo docente derivan en primer lugar de su formación profesional “el maestro se ha formado en su práctica cotidiana a partir de los saberes que ha construido y legitimado, y algunos conocimientos que ha adquirido en cursos esporádicos que ofrecen instituciones educativas federales y/o estatales” (DGEI, 1999).

Es decir que durante su proceso de formación académica el maestro va reemplazando ciertos rasgos de su cultura y adopta otros que le son impuestos por la institución de formación de modo que el maestro se descontextualiza con el entorno de origen:



Llegando a la institución en la que se formará como maestro indígena, carga consigo esta ambivalencia arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente y en la perspectiva de sus aspiraciones orientadas hacia valores y un modo de vida urbanos, cuyas reglas y competencias ha adoptado miméticamente en su trayectoria escolar. (Gashé, 2011, p: 293)

Al terminar su formación el maestro indígena y al integrarse al entorno laboral se enfrenta con todo un sistema educativo institucional que le provee de una remuneración económica pero también de toda una concepción de *lo que es y/o debería de ser* la educación indígena intercultural bilingüe. Por otro lado, debido las cargas de trabajo, cumplimiento de objetivos, asistencia a reuniones u otras circunstancias, al maestro le es imposible reflexionar sobre lo relevante que puede ser su práctica educativa en el ejercicio de uno de sus derechos que es la educación intercultural bilingüe:

[...] sembrar, abonar y definir una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe distinta, fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura, que germine mediante las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros y en territorios propios.” (Bertely, 2006, p: 218)

No obstante, existen iniciativas en los maestros, sin embargo, responden más a un compromiso de solidaridad, emocional con la profesión, con los alumnos y con la comunidad, pero no como su proyecto personal y educativo “los maestros deben saber que el dispositivo escolar funciona, en este sentido, como un artefacto social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos indígenas y tribales con el Estado nacional”. (De la Peña, en prensa; Hobsbawm y Ranger 1983; Anderson 1993).

Por otro lado, refiriéndonos al derecho a la educación indígena y en relación a la lengua los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEIB), establecen “el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio”, que en el caso de los maestros en la Unión esto no se lleva a cabo en las aulas ni tampoco en el espacio escolar a pesar de que los maestros y niños que

ingresan a preescolar poseen una lengua indígena, si tomamos en cuenta que “esta representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo circunda”. (Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México, 2004), encontramos que desafortunadamente la riqueza lingüística de la población escolar se ve desplazada por el español en la escuela, a esto habría que sumarle la participación de los alumnos en eventos externos como “La Olimpiada del Conocimiento Infantil”, en donde participan y compiten en desventaja ya que deben hacerlo utilizando su segunda lengua (español), por lo tanto, estas actividades colaboran en el desplazamiento de su lengua materna.

La principal razón de la ausencia generalizada de la lengua indígena en la escuela se debe a la deficiente formación de los maestros bilingües: dado que la lengua indígena se concibe como una herramienta temporal y mecánica para lograr la anhelada castellanización definitiva, los maestros, con frecuencia jóvenes y poco experimentados, carecen de herramientas para enfrentarse a las situaciones bastante diversas y complejas de bilingüismo y diglosia con las que se encuentran a nivel local y regional (Hamel, s/f, 2008).

Asimismo, la falta de instrumentos pedagógicos contextualizados no favorece la actuación de los profesores indígenas en las escuelas. Situación similar que ocurre con los materiales didácticos que como ya mencioné anteriormente son: “Escribo mi lengua. Tlapaneco”, *Natháán Ajno´´ me´phaa*”, “Xó – nitháán *me´phaa*” y el “Libro de texto gratuito”, pero al que más recurren y se apoyan son los libros de texto:

Es más ventaja en español, porque la mayoría de los libros vienen escritos en español, además de que hay palabras que vienen escritas en español y no las podemos traducir en *me´phaa*, lo que hacemos aquí es que se te facilita más explicar en español y también los niños lo entienden mejor. (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014).

Un comentario más en relación con el uso del libro de texto para la enseñanza en los primeros grados de primaria y que repercute en los grados siguientes es que “los alumnos presentan problemas sobre todo de lectura en la L2, tenemos alumnos de 5º y 6º grado que presentan problemas de lectura, precisamente por la lengua

materna”. (Sánchez, 2014, p: 29-30). Por esta situación la pertinencia de elaborar materiales didácticos bilingües e interculturales que recurran al contexto e incluyan los conocimientos indígenas de los niños.

Al final nos encontramos que los maestros contrariamente a lo que afirman reproducen desde la escuela a través de la enseñanza las formas de sometimiento, exclusión y marginación a una población históricamente negada.

Si bien, existen ciertas particularidades que dificultan la implementación de una educación intercultural bilingüe en la Unión de las Peras, desde una perspectiva general la problemática educativa indígena es que “en México existe un énfasis en la castellanización cultural y lingüística de las comunidades indígenas” (Couder, 2009, p:45). Es decir, una educación que sigue reproduciendo ciertas prácticas que tienen su origen en la colonización y que se han transmitido de generación en generación y que continúan hasta nuestros días, son varios los autores que han investigado y definido el concepto de *colonialidad*, para Walsh (2008) son cuatro formas distintas: colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de la madre tierra.

## CAPÍTULO IV

### Una Propuesta de Trabajo Colectivo



Fotografía de Sánchez Y. (2019) Alumnos en la clausura del ciclo escolar, Unión de las Peras.

#### 4.1 El taller “Namañaaxugian’ló” (*aprendiendo-juntos*)

Dado que la situación educativa en la comunidad la Unión de las Peras presenta ciertas características culturales (cosmovisión, pensamiento y tradiciones), sociales (organización), políticas (representantes y miembros del magisterio) y lingüísticas (hablantes de una lengua indígena), así como ciertas necesidades educativas (económicas, formación profesional y capacitación), se establece el taller “Namañaaxugian’ló” (*aprendiendo-juntos*) como una propuesta de trabajo colectivo con los maestros de la escuela primaria indígena “Lic. Adolfo López Mateos” en la co-construcción del diseño de materiales didácticos cuyos contenidos integren los conocimientos indígenas de tres de sus rituales (quema de la leña, quema de la espiga y quema del cráneo animal) para una práctica educativa indígena intercultural bilingüe, y sus objetivos son:

- 1) Concebir el concepto de educación desde la cultura me’phaax
- 2) Utilizar el Método Inductivo Intercultural como estrategia de investigación para identificar el conocimiento indígena de los rituales “quema de la leña”, “quema de la espiga” y “quema del ceso animal”
- 3) Elaborar materiales didácticos interculturales que vinculen el conocimiento indígena con los contenidos escolares.

Se recurre al taller por considerarlo “un instrumento de intervención que pone en marcha la elaboración del grupo a partir de la reflexión de la palabra, del cuerpo, de los sentimientos, de las vivencias, de los recuerdos”. (Ábalos, 2013, p: 90). Por otro lado, también se pretende que el taller funcione como un espacio de participación y construcción colectiva que implique la inclusión de los maestros como investigadores y creadores de *otras* propuestas de trabajo y no únicamente como observadores o informadores comunitarios pasar de *ser objeto a sujeto de investigación*:

El nativo habla de sí y de su grupo; reflexiona sobre su actuar y su ser. El antropólogo observa y conceptualiza este proceso evocado por él mismo. De esta manera se construyen dos discursos convergentes que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno. Se da entonces una fusión de horizontes, el investigador abre un espacio a la perspectiva del Otro, sin renunciar a la suya: su esfuerzo será siempre traducir el discurso del Otro en los términos del discurso de su propia disciplina. Existe cierta transferencia de sentido de un horizonte hacia otro (Cardoso de Oliveira 1996:19).

Aunado a esto también se pretende promover el diálogo de saberes entre la academia y desde la comunidad “un lenguaje comunal, el cual tiene que ver con una forma de co-construir y compartir conocimientos comunitarios desde una perspectiva más social y culturalmente relevante”. (Pérez, en prensa), que permita una dualidad del aprendizaje y la consecuencia sea la reflexión de la comunidad sobre la construcción de su conocimiento y no la interpretación que hace el investigador de esa construcción del conocimiento.

De ahí la pertinencia de reconfigurar los procesos metodológicos de investigación en el contexto de pueblos originarios mediante la co-construcción de saberes, lo cual no es otra cosa más que construir y compartir los conocimientos entre los diferentes públicos involucrados: la academia y los pueblos originarios. (Pérez y Cárdenas, p:3)

La intención es que los maestros recuperen todos los referentes *propios* de su cultura como la organización, lengua, conocimientos y formas de enseñanza–aprendizaje, que los pueblos indígenas conocen como *educación comunitaria* y que se sostiene en la *comunalidad* como “una forma de nombrar y entender al colectivismo indio [...] Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social”. (Maldonado, 2002, p:72-73). Este taller sin ánimo de colocarlo como “el proyecto ideal”, puede funcionar como un espacio de resistencia a la colonialidad y encaminarse como un proyecto a la de-colonialidad del pensamiento “es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí desprendimiento y apertura...) a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) (Mignolo, 2008, p:250).

## 4.2 El Método Inductivo Intercultural

Como metodología de trabajo se alude al Método Inductivo Intercultural diseñado por Jorge Gashé durante su larga experiencia en comunidades del Perú y desarrollado en México por María Bertely en varias comunidades de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán. Este método tiene como punto de partida las actividades cotidianas de los pueblos indígenas para profundizar la comprensión de sus territorios y culturas desde un enfoque crítico de la interculturalidad:

Una educación intercultural crítica y descolonizadora, que responde a los proyectos políticos, sociales, epistémicos y educativos de los pueblos indígenas y sus organizaciones, proponiéndose: “[...] sembrar, abonar y definir una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe distinta, fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura, que germine mediante las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros y en territorios propios.” (Bertely, 2006: p:218).

El objetivo de esta propuesta pedagógica es: dar visibilidad a otras lógicas de saberes, usualmente silenciadas por los parámetros científicos modernos. De esta manera, se consideran criterios ligados a la cultura, la tradición y la relación con el territorio, es decir, con saberes específicos construidos a lo largo de la experiencia colectiva de cada etnia. Lo relevante de esta metodología es que nos permite acceder al conocimiento indígena desde la oralidad y vivencias de la memoria histórica comunitaria:

[...] las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales sea cooperando entre varias, es decir, socialmente. De esta manera se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad. En nuestra perspectiva, la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, el proceso de la cual todos los actores niños, maestros y comuneros [...] expresan su conocimiento [...] participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados. (Gasché, 2008a, p:316)

## Principios Políticos y Pedagógicos del Método Inductivo Intercultural

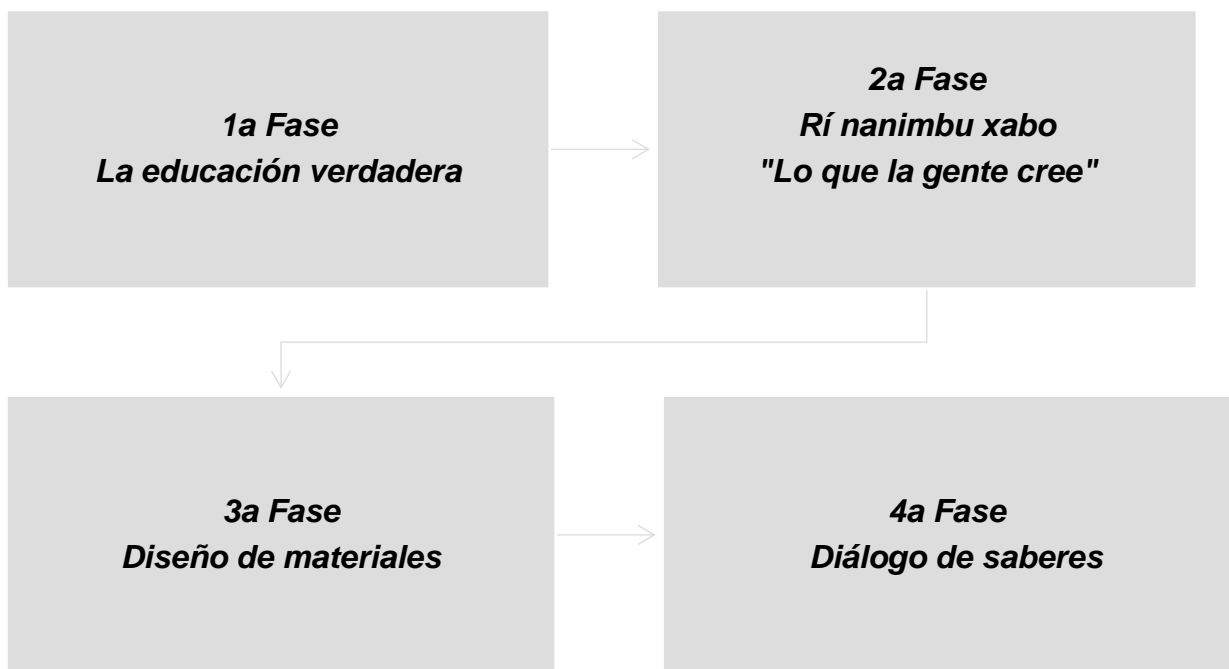
<b>Pedagógico</b>	Se sustenta en las pedagogías indígenas y comunitarias (propias) que se explicitan en las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, entre otras, que de acuerdo al calendario sacionatural de la comunidad, las y los comuneros llevan a cabo en el territorio comunitario. “Son estas actividades las fuentes de los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., indígenas para la educación intercultural. Es decir, es una pedagogía convivencial, inductiva, intercultural, holística, praxeológica y procesual”.
<b>Político</b>	Para contribuir a la construcción de formas de ciudadanía étnicas plurales e incluyentes, y fortalecer la democracia activa de los pueblos indígenas como alternativa a la democracia representativa de la sociedad occidental.
<b>Epistemológico</b>	a través del cual se manifiestan aquellas lógicas y racionalidades propias, indígenas, a partir de las cuales las sociedades indígenas entienden y viven (senti-piensan) el mundo; en ella la integración sociedad-naturaleza es la matriz sociocultural de la vida en el territorio comunitario; un territorio que es concebido como sacionatural, lo que implica que los seres humanos, en lugar de apropiarse de la naturaleza para sus fines, la respetan y buscan generar las condiciones para convivir armónicamente con los demás seres (vegetales, animales, minerales, espirituales) de la naturaleza, buscando un equilibrio con la Madre Tierra de la cual son parte inseparable.
<b>Filosófico</b>	Hace referencia a los valores positivos vigentes en las sociedades indígenas contemporáneas (como son el trabajo, el respeto, el acuerdo, la palabra, el trabajo comunitario, la asamblea, entre otros), así como por la solidaridad distributiva, laboral y ceremonial.

Fuente: Proyecto “Milpas Educativas”.



### **4.3 Name *Jambha* (me´phaa) “haciendo camino”**

Para una organización, logro de objetivos y evaluación del taller se precisan 4 fases de trabajo, que sirvan en la planificación de tiempos, recursos, espacios y actividades, evitando en la medida de lo posible los contratiempos que surjan en el proceso y como estrategia metodológica:



Fuente: Elaboración propia

## 1ª Fase

### La educación verdadera o el buen vivir

La etapa inicial del trabajo en el taller es reflexionar y construir el concepto de *educación* desde la cultura me'phaa ¿qué es? y ¿quiénes intervienen en este proceso? El objetivo es comprender y concebir la educación desde su visión del mundo, que nos lleve a hallar los principios éticos y culturales de la educación me'phaa. Así como los nahuas prehispánicos en las traducciones realizadas por León Portilla destacan los conceptos de “corazón fuerte” y “rostro sabio” como ideales educativos de un hombre educado (maduro). (León, 1958, p 192-194).

Por otro lado, en el trabajo de Antonio Paoli hallamos sobre el concepto de educación al fortalecimiento de la *autonomía* como ideal de la educación tseltal “la educación es realmente buena si se orienta a formar *mujeres y hombres verdaderos*”. (Paoli, 2001, p:57). Esta noción se articula con el *lekik kuchlejal*, vida y espíritus buenos “el buen vivir”. Con respecto a esto, entre los avances que se han logrado en la comunidad la Unión de las Peras, sobre las personas que intervienen en este proceso de enseñanza ubicamos a los llamados *especialistas comunitarios*:

- a) El *jefe de familia*: realiza los rituales únicamente con la familia
- b) El *meso o rezandero*: son las personas fundadoras de la comunidad que tienen la sabiduría y el poder para realizar los rituales colectivos.
- c) El *Abuelo del pueblo*: son personas adultas especialistas en los rituales y además es la persona que asesora a las autoridades comunitarias, esto en otros pueblos originarios se le conoce como “consejo de ancianos”.

A partir de ubicar a estos actores comunitarios el trabajo siguiente sería conocer ¿cuáles y cómo? Son las estrategias que utilizan para transmitir este conocimiento. El objetivo es visibilizar el trabajo de estos especialistas comunitarios, para que las nuevas generaciones conozcan, aprendan y valoren sus saberes y conocimientos que son parte de la cultura me'phaa.

## 2ª Fase

### **Rí nanimbu xabo (me´phaa) “lo que la gente cree”**

En esta segunda fase la primera actividad es hacer un “calendario sacionatural”, instrumento pedagógico del método inductivo intercultural diseñado por Gashé y que representa la matriz epistémica donde se generan los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., de los pueblos indígenas.

La metodología comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. Las actividades seleccionadas son organizadas y descritas con detalle (por ejemplo, se separan las actividades de hombres y mujeres, de adultos y niños, etc.). Así, el MII (Método Inductivo Intercultural) puede contribuir a profundizar la comprensión del territorio y de la cultura durante el proceso formativo de los estudiantes, a partir de los conocimientos tradicionales (Bertely, 2009; Gasché, 2004).

Otra de las actividades del MII como estrategia de investigación son es *el Calendario Socioecológico*.

### **Clasificación de actividades del “tiempo”**

a) Astronómicos	Constelaciones, movimiento del Sol, movimiento de la Luna, plantas, etc.
b) Climatológicos	Viento, nubes, lluvia, sol, estaciones del año
c) Hidrológicos	Inundaciones, desbordamientos, períodos de las aguas, suelo, movimiento de los ríos, fuentes, nacientes de las aguas
d) Biológicos	Flora, fauna, aguas, reproducción de animales y plantas, disponibilidad de recursos.
e) Ciclo de las actividades	Sociales, productivas, artesanales, rituales, rituales religiosos
f) Actividades de los niños	Realizar el informe de cada actividad, explicitándola.

**Fuente: Proyecto “El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico”, Brasil.**

Es necesario tomar en cuenta que en los pueblos originarios las actividades sociales, productivas, alimentarias, recreativas y rituales se llevan a cabo durante todo el año como las asambleas para atender problemáticas comunitarias, reuniones familiares y celebración de rituales, gran parte de estas actividades están vinculadas al ciclo agrícola y social o cuando se dan ciertas condiciones climáticas (lluvias, heladas, sequías, vientos, etc.), estas también asociadas a los ciclos productivos y de vida (vegetales y animales), que se encuentran en el territorio sicionatural que sirven para la formación e *inter-aprendizaje*. Para el caso de la Unión de las Peras se han identificado 3 rituales, que desde el MII son *fuentes de conocimiento*.



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se han recuperado algunos datos sobre estos rituales y como muestra el siguiente cuadro la tarea pendiente es la descripción integral de cada uno de ellos y la interpretación de los especialistas comunitarios para recuperar desde la comunidad el sentido y significado que tienen estos rituales para el diseño de los materiales didácticos, que plasmen el pensamiento y conocimiento me'phaa para lograr un verdadero diálogo de saberes.

### Información recuperada en las visitas a comunidad

Ritual	¿Cuándo se realiza?	¿Quién lo realiza?	Descripción
Quema de la leña	Indistinto	Padre de familia Rezandero	
Quema de la espiga	24 de abril	Rezandero Abuelo de la comunidad	
Quema del cráneo animal	Indistinto	Rezandero	

Fuente: Elaboración propia

Ritual	Registro de Información
<b>Quema de la leña</b>	Le voy a explicar una costumbre que tenemos que es “la quema de la leña”, por ejemplo cuando nosotros nos sentimos mal de salud nos vamos a un médico y en muchas ocasiones no pueden encontrarnos que padecemos o que enfermedades tenemos y ¿qué es lo que hacemos aquí en el pueblo?, pues nos vamos con un <i>rezandero</i> que se le llama a los señores que queman la leña (aunque también utilizan el nombre de meso) y sí, nos curamos, por ejemplo nos salen ámpulas o granitos en el cuerpo vas con el rezandero para que te quemé tú leña, hay personas

	<p>que al no hacerlo han llegado a fallecer y los que todavía tenemos la creencia y depositamos toda nuestra “fe” sí nos curamos o en ocasiones el <i>espanto</i> porque yo sé que haya en la ciudad ya no te encuentras con esto, por ejemplo tú te espantas en el camino entonces el rezandero te dice mira allá en el camino te hizo daño y van y te curan con velas o copal lo que vaya a necesitar y se cura uno pero para las personas que no creen en muchas ocasiones les causa un mal, les hace feo, es un problema grave no creer. El no realizar este ritual, trae como consecuencia una serie de enfermedades que pueden ser: llagas en la piel, dolor de cuerpo, debilidad y calentamiento de los pies para toda la familia no importando la edad y que no podrán ser curadas ni con los mejores especialistas, el cual ya está comprobado. (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2014).</p>
<p><b>Quema de la espiga</b></p>	<p>El ritual inicia ofreciendo sangre de pollo, chivo o guajolote a los ídolos, también se ofrecen velas, aguardiente, copal, cigarros, espigas de maíz, tortillas hechas con la espiga, <i>amarres de flores</i> y tallos (Sne’boo), al final del ritual se lleva a cabo una convivencia comunitaria:</p> <p style="padding-left: 40px;">La milpa es muy delicada, tocar una milpa sin que se pida permiso puede provocar enfermedades que no se pueden curar con medicamentos Occidentales, para eso es esta costumbre para pedir permiso a <u>Begó</u> de poder tocar y consumir los productos que gracias a la lluvia se produjeron y que la gente se</p>

sienta bendecida al realizar este acto. (Palabras del meso Eustacio Bruno Villar durante la ceremonia)

**Este ritual se realizó en una fecha diferente al calendario comunitario debido a la pandemia:**

1.- *Amarres de flores:* Las plantas se consiguen a orillas de la Ciénega, ya que ese tipo de plantas son especiales para este tipo de rituales, los señores encargados y el rezandero tienen la obligación de hacer los amarres correspondientes y las cantidades de flores son de 169, 69, 59, 29, 13 y 9 esas flores amarradas se utilizan para el ritual, el significado de las flores en el ritual de San Marcos corresponden a la abundancia, naturaleza, para que reverdezca en nuestras montañas.

Quando están en la ceremonia es para comunicarles a las autoridades sobre el ritual que se realizara en ese día, los rezanderos hacen una oración antes de salir de la casa del mayordomo, previo a esto se ensomaron con copal las cosas a llevar como es; un guajolote vivo, pollo vivo, huevos, aguardiente, copal, dinero, flores, velas y cigarros. Después de esto los habitantes se dirigen al cerro en donde se encuentra el monumento a San Marcos, primero el rezandero empieza con un rezo al mismo tiempo que pone las velas en el monumento, luego el rezandero comienza a tender las flores para después colocar los huevos y cigarros y hace un rosario, primero pide disculpas al dios San Marcos por no haber hecho el ritual la fecha correspondiente, también pide por todas las personas que habitan el pueblo para que no les pase nada a ellos y a sus familiares, pide a la lluvia para que no falte en sus siembras y puedan cosechar sus alimentos como el maíz, las calabazas

	<p>los elotes, los ejotes y todo lo que consumen las personas del pueblo, el rezandero usa como el primer presente al guajolote le corta la cabeza y le riega la sangre a los monumentos ya que así será más efectivo el ritual, luego corta parte de una ala y los dedos del guajolote para colocarlo sobre el tendido de flores junto con los huevos, cigarros, cerillos, también riega el aguardiente y le reza nuevamente a San Marcos. Después sigue con el pollo y realiza el mismo procedimiento a diferencia del guajolote el pollo se prepara ahí mismo en el cerro con la ayuda de la comisaria y mayordomos. Se continua haciendo un caldo de pollo para darle de comer al dios San Marcos, las tortillas que se reparten las muele una señora adulta y solo ella puede hacerlas, esta persona le sirve un plato al rezandero para que él dé de comer a San Marcos al mismo tiempo que continua rezando, corta en pedazos las piezas de pollo con la tortilla y lo que sobra del pollo lo reparte entre las personas que están presentes y comen con mucho cuidado ya que no se puede caer ni un pedazo de esa comida porque es sagrada, terminando de comer el rezandero vuelve a rezarle a los monumentos para hacer el otro tendido de las flores y poder finalizar el ritual. Al final todas las personas y el rezandero regresan a la casa del mayordomo para que le rece a la lumbre de la casa y ofrece comida a las personas que están ahí, al terminar el mayordomo ofrece a la rezandera comida que consiste en caldo de res, para terminar las autoridades dan las gracias al rezandero y al mayordomo por haber permitido llevar a cabo el ritual. (Observación realizada por:</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>Anahí Bruno, habitante de la comunidad del Tejocote el día).</p>
<p><b>Quema del cráneo animal</b></p>	<p>Hay algo que nosotros no debemos hacer y que también es algo que las nuevas generaciones han ido olvidando, por ejemplo, en la comunidad cuando comemos algún animal no debemos tirar los restos a la basura, nosotros los guardamos los vamos juntando y ya cuando tenemos bastantes huesos solicitamos al rezandero que queme esos restos. Lo que hace el rezandero es llevarse los huesos y hacer un ritual en una cueva que solo el conoce, hace una ceremonia con el fin de ofrecerlos al dios San Marcos para que nos siga brindando su apoyo para que tengamos animales con que alimentarnos. (R. Bruno, comunicación personal, 26 de abril de 2019).</p>

**Fuente: Información recuperada durante las diferentes visitas**

Es en esta fase como estrategia de trabajo se pretende que los docentes e investigador observen y registren información sobre los rituales y acudan con los especialistas comunitarios para conocer el significado de estos rituales para la cultura me'phaa. Posteriormente en colectivo hacer un análisis de la información que den cuenta del ¿cómo se educa en la comunidad? el resultado sería parte del uso pedagógico y de los contenidos de los materiales didácticos.

### **3ª Fase**

#### **Elaborando nuestros materiales comunitarios**

Esta fase tiene tres momentos el primero de análisis, sistematización y organización de la información, un segundo momento es la organización y selección de contenidos y por último la parte técnica donde se decidiría el tipo de material como la fotografía, grabaciones en video, audio o dibujo, decisión que los maestros evaluarán a partir del conocimiento que tienen sobre sus alumnos y condiciones económicas para el diseño de los materiales. También existe como propuesta un material diseñado y realizado en el proyecto “Milpas educativas para el buen vivir, nuestra cosecha”, llamado “Mapa Vivo”, que apoye y promueva el diseño de otros materiales.

Se trata de un material educativo que permite representar e interpretar, desde adentro, o sea desde una perspectiva indígena, el territorio siconatural de la comunidad, ya que se construye desde el lugar de enunciación y la mirada de las y los habitantes de la comunidad que son, a fin de cuentas, quienes viven este territorio. Justo por ello, un mapa vivo permite reconocer las particularidades territoriales de cada localidad y contextualizar las estrategias didácticas. (Proyecto Milpas educativas, 2017, p: 50).

### **4ª Fase**

#### **Diálogo de Saberes**

Referirnos a un diálogo de saberes no significa observar una práctica cultural, describirla y acompañarla con un dibujo, fotografía o video, el compromiso del investigador – comunidad va más allá de una actividad creativa y recreativa. Un diálogo de saberes es un proceso dialógico de aprendizaje, es un aprender y desaprender constantemente.

Diálogo de saberes, se refería, concretamente, a la comunicación, el intercambio, la intercomprensión y la interacción entre los saberes indígenas – andinos y amazónicas -, por un lado, y los saberes de la sociedad nacional (u “occidental”) de tipo urbano y post-industrial, por el otro. (Gashé, 2009, p: 16)

Se pretende que en esta fase a partir del diseño de los materiales que ya integran los conocimientos indígenas, el siguiente paso es planificar el uso de estos materiales en las aulas y con los alumnos ¿cuándo y cómo utilizarlos?, ¿en qué materias? ¿para qué temas?, el objetivo es el diálogo entre los conocimientos indígenas de la comunidad y los conocimientos escolares. Para ello utilizaremos el documento sobre “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, donde se encuentran el Plan y programas de estudio (2017) que propone la SEP y es el siguiente:

### Componentes Curriculares para la Educación Básica (2017)

<b>Campos de Formación Académica</b>	<b>Área de Desarrollo Personal y Social</b>	<b>Ámbitos de Autonomía Curricular</b>
Lenguaje y Comunicación	Artes	Ampliar la Formación Académica
Pensamiento Matemático	Educación Socioemocional	Potenciar el Desarrollo Personal y Social
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Educación Física	Nuevos Contenidos Relevantes
		Conocimientos Regionales
		Proyectos de Impacto Social

**Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, Plan y programas de estudio de la SEP (2017)**

En trabajo conjunto con los maestros sería planificar ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde?, se articularían estos materiales dentro del plan de estudios que igual es una tarea en proceso. Por otro lado, y como sustento estratégico se plantea la modalidad del *trabajo por proyectos* “un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el

objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo”. (Camps, 2003, p:33). Esta modalidad se rige por el principio de “aprender produciendo y participando” y para “el bien social común”. Utilizando el trabajo por proyectos didácticos el alumno “sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia en los otros la diversidad de capacidades y visiones, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos”. (SEP, 2016, p:38), en un trabajo por proyectos se:

- 1) Especifican las secuencias, las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta:
  - Productos Específicos
  - Propósitos Didácticos (aprendizajes esperados)
  - Propósitos Sociales (bien común)
- 2) Integran los contenidos curriculares referidos a la tradición oral y escrita de manera articulada; dan sentido al aprendizaje, favorecen el intercambio y la solidaridad entre iguales; y brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía y responsabilidad social de los educandos.
- 3) Todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también de lo que necesitan aprender.

Un ejemplo de un proyecto didáctico es el puesto en práctica por la comisión *Tutunakú* en una comunidad de Veracruz (2011:99) “Colocar letreros y señales preventivas en espacios públicos”, que les ha redituado con buenos resultados. Al final, lo enriquecedor del taller es el trabajo colectivo docente que les permita visualizar y diseñar otras opciones de trabajo acordes a sus posibilidades, pero también desde una perspectiva de educación indígena intercultural y bilingüe.

## Conclusiones

Al final de esta experiencia de trabajo con los maestros indígenas quedan varias reflexiones, que se diversifican al igual que los pueblos originarios. El tema sobre la educación indígena permanece oscilante entre avances, reformas y debates políticos sucintos en las políticas educativas indígenas, frente a estas tendencias se encuentran realidades educativas que constituyen todas esas comunidades indígenas que componen al país. Introducirse a la realidad educativa indígena es confirmar que aún existe una carga histórica heredada desde la colonización, el discurso es otro, pero el resultado es el mismo. Traslado esta problemática educativa indígena a un entorno específico como lo es la comunidad Unión de las Peras, donde se congregan varias de las problemáticas que se fueron enunciando en los diferentes capítulos, como el *doble discurso* sobre la educación intercultural bilingüe, por un lado, tenemos al Estado que plasma esa visión educativa indígena desde su lógica en la política educativa indígena y, por otro lado, la visión que se construye desde los pueblos originarios, que en la Unión de las Peras a pesar de la convicción de los maestros por revalorar la cultura originaria se enfrentan a todo lo que el sistema educativo les impone, un plan y programa de estudio, materiales didácticos y un modelo para la enseñanza.

Frente a esta imposición los maestros reproducen todo lo que el sistema educativo les impone, es decir, una educación diseñada para “indígenas” sin la intervención de ellos mismos negando de esta manera la diversidad cultural y todo lo que deriva de ella (lengua, conocimientos y organización), del mismo modo se infringen las normativas jurídico-políticas para la educación indígena. El resultado es que la educación intercultural bilingüe en México aún presenta varias debilidades que se manifiestan en las aulas, espacio donde los maestros reproducen la visión del Estado sobre la educación indígena.

Del mismo modo, es indiscutible que los materiales didácticos para la enseñanza de niños indígenas se diseñan sin tomar en cuenta las diferencias culturales (organización, conocimientos locales y procesos de aprendizaje) que tienen los pueblos originarios. Esta situación promueve, por un lado, el uso obligado del libro

de texto gratuito y por el otro, la imposición de un modelo de enseñanza y del español como lengua de instrucción desplazando a la lengua materna y todo lo que esta representa para el niño indígena (cosmovisión, interpretación y representación de su cultura). En el caso de los maestros de la Unión de las Peras en los diferentes diálogos que tuve con ellos expresaban su intención de *revalorar lo propio* sobre todo la lengua “saberla no es suficiente, hay leerla y escribirla”, preocupación que se traslada con la comunidad en general. Lo importante de este proyecto es que existen ciertas condiciones que hacen viable la posibilidad de un trabajo reflexivo, analítico, crítico y a largo plazo, con los maestros.

En este sentido, habría que señalar que este proyecto de investigación no es únicamente para obtener la titulación de la maestría, sino como el inicio de un proceso de trabajo colectivo en educación indígena que recupere los conocimientos de la cultura me'phaa de esta parte de la montaña alta de Guerrero. Para ello es necesario estancias más prolongadas de tiempo, registro de información con maestros, autoridades comunitarias, especialistas de los rituales y población en general, que permitan un mayor entendimiento sobre todo lo que constituye el contexto lingüístico, cultural y simbólico de la cultura me'phaa. Afortunadamente los maestros tienen la disposición para colaborar en esta propuesta, son originarios y hablantes de la lengua, condiciones que permiten un mejor y mayor entendimiento sobre su contexto sociocultural.

En perspectiva veo este trabajo como una parte de todo un proceso colaborativo en la comunidad la Unión de las Peras, acercar (nos) y reconocer (nos) en y con los otros, asumir la responsabilidad de trabajar en colectivo y de experimentar nuevas formas de trabajo investigador-comunidad y viceversa, acercar a la academia con las comunidades indígenas y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante nuestra formación académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalos, C. (2013) *El taller: Herramientas para el trabajo grupal*. España, Editorial Lugar.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. México. Ed. Quinto Sol.
- Allen, M (2010) *La educación bilingüe: propuesta de un programa de inmersión dual*. (Tesina de Licenciatura) University Indiana. Indiana.
- Asociación para la Promoción de la lecto-escritura tlapaneca (1988) *Cómo se escribe el tlapaneco, Xó- nitháán mé phaa*. Malinaltepec, Guerrero.
- Barabas, A. (2003) Enoterritorialidad sagrada en Oaxaca. Diálogos con el Territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México, en A. Barabas (coord.), *Etnografía de los pueblos indígenas de México*, vol. I, Col. Serie Ensayos México: Conaculta/INAH.
- Barriga, R (2018) *De Babel al Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Broda, Johanna 2004. *Ciclos agrícolas en la cosmovisión prehispánica: el ritual mexica*. En *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los ritos agrícolas*, editado por Johanna Broda y Catharine Good (coords.), pp. 35-81. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Broda, J, Schultze, J. (2008) *Ritualidad en la Montaña de Guerrero*, en *Anales de Antropología*, núm.
- Bertely, M, Gasché, J, Podestá, R (Coordinadores) (2008) *Educando en la diversidad cultural, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador.

- Bourdieu, P (1986) *La Escuela como fuerza conservadora: Desigualdades Escolares y Culturales* en: Contemporary Research in the Sociology of education.
- Bruno, A. (2016) *Ingresar con perfil de bachillerato ¿permite realizar una práctica educativa innovadora, en una escuela multigrado?*, (Tesis de Licenciatura) Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Ciudad de México.
- Bruno, N. (2012) *Estrategias para la enseñanza de las fracciones en el aula multigrado de educación primaria indígena (4º, 5º y 6º grado)*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Pedagógica Nacional Unidad 12D. Tlapa de Comonfort.
- Caballero, J (1992) *El papel del maestro en el etnocidio en San Antonio Huitepec*, EP/INI, Oaxaca.
- Carrasco, A. (1995) *Los pueblos indios. Los Tlapanecos*. México, Editorial INI.
- Castro. S y Porras. R (2010), *Diversidad y desigualdad educativa, La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública* en: Los grandes problemas de México tomo VII, Alberto Arnaut y Silvia Giorgulli (Coord.), México, Edición El Colegio de México.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria, 38).
- De la Peña, G. (2009) *Etnografías de exclusión: para (re) pensar la ciudadanía*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Dehouve, Danièle. (2001) *El fuego nuevo: interpretación de una 'ofrenda contada' tlapaneca (Guerrero, México)*, Journal de la Société des Américanistes, n. 97, 2001, p. 89-112.



- Dehouve, D. (2015). *El especialista ritual tlapaneco: poder y fuerza*. En Patricia Gallardo y Françoise Lartigue (Coords.), *El poder del saber. Especialistas rituales de México y Guatemala* (pp. 135-154). México: Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Históricas.
- Díaz de Rada, A. (s/f) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.
- Giménez, G. (S/F) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gashé, J. (2010) *De hablar de la educación intercultural a hacerla*, Mundo Amazónico, Iquitos-Perú.
- Gosh, R. (1994) *Diversidad cultural y educación en Canadá, en Diversidad en la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Guber, Rosana (1991): *El Salvaje Metropolitano*, Buenos Aires, Editorial Legasa.
- Hamel, E. (1983) *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición de español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital, Estudios de Lingüística Aplicada*, CELE-UNAM, México.
- Hammersley, M. (1999) *Not bricolage but boatbuilding. Exploring two metaphors for thinking about ethnography*. *Journal of Contemporary, ethnography*, 574-585.
- Jordá, J (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa´, Lengua e identidad*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- León, M (1958) *El concepto náhuatl de la educación, Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: Edición Filosofía y Letras 31, UNAM.
- Luis, F (1982) *Los niños monolingües zapotecas ante la educación primaria*. SEP/INI, México.

- Maldonado, B. (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, Oaxaca de Juárez.
- Mancha, H y Aldaz, I (1994) *"Perspectivas sociales y escolares de la lengua mixe"*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.
- Mena, P y Ruíz, A (1994) *"Impactos de las actitudes en la formación y práctica docente; el caso de la Sierra Juárez*, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.
- Montemayor, C. (1998) *Arte y trama en el cuento indígena*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, O. (1995) *Maestros indígenas: intermediarios culturales y/o políticos*, Asociación Nueva Antropología A.C, Distrito Federal, México.
- Muñoz, H. (1987) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*, Edición Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Olivé, L. (1999) *Multiculturalismo y pluralismo*, Paidós-UNAM, México.
- Ornelas, G. (2007) *Narraciones Míticas y Procesos Rituales en la Escuela y su Entorno*, UPN (colección más textos), p:34.
- Paoli, J, (2001) *Autonomía autoconocimiento e ideales de la educación tzeltal*, Reencuentro, núm. 32, Diciembre UAM-Xochimilco, México.
- Pérez, C, y Echeverri, J. (2008) *Memorias primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonía, Colombia.
- Paradise, R. (1995) *La investigación en los ochenta, perspectivas para los noventa. Educación, comunicación y procesos sociales*, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.

- Pérez, M (1982) *La educación escolarizada y los totonacos: una reflexión*. SEP/INI, México.
- Pérez, Edgar (en prensa) *El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial*. En Avá. Revista de antropología. Núm. 32. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Pérez, E, Cárdenas, Y. (...) *El taller comunitario "Voces de nuestros cerros" como posibilidad educativa decolonial*. San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. (Ponencia).
- Podestá, R (1989) "*¿Cuál es el aprovechamiento escolar de los niños indígenas nahuatlitos del Estado de Puebla?*", ponencia, UAP, Puebla.
- Quinteros, G. (2019) *Sembrando el corazón de nuestra palabra*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Alcaldía de Coyoacán.
- Ramírez, J. (1998) *La vida entre los tlapanecos (Los fenómenos sociales y su continuidad)* Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana. Xalapa Veracruz.
- Rockwell, Elsie (1980): "La Relación entre Etnografía y Teoría" en la Investigación Educativa, Dialogando, Rincaure.
- Rockwell, E. y Mercado R. (1986). *La práctica docente y la formación de maestros. En La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE-CINVESTAV IPN. Ed. Regina de los Ángeles.
- Rojas, A. (1999) *Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, (Tesis de Maestría) Jalisco-México.
- Ruíz, A (1993) *Educación indígena: del discurso a la práctica docente*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.

- Sánchez, Y. (2016) “...Aprender a aprender con la lengua me’phaa”. (Tesina) Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco. México.
- Sartorrelo, C, Bertely, M. (2017) *Milpas Educativas: Laboratorios sacionaturales vivos para el buen vivir*, Editorial Ultra Digital Press, Valle del Sur-México.
- Salazar, C (1995) *Las políticas públicas*. Medellín, Colección jurídicas, Profesores No 19.
- Shultze, J. (1938) *Bei den aztekan, mixtekan und tlapanekan de la sierra madre del sur Mexiko*, Indian Vol. III.
- Spradley, James R (1979): *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S. J. & R. Bogdan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Téllez, S (1996) “*Educación indígena en la región totonaca del estado de Veracruz. El profesor bilingüe: construcción de identidades*”, UAM-/INAH. México.
- Tenti, F., Emilio (2009). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España, OEI: Fundación Santillana.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, (coord.), Editorial Gedisa, Barcelona.
- Wood, C. (2013) “Valores fundamentales en la tradición intelectual indígena de México”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en contexto de tradición indígena*. México, UAM-Xochimilco.

## Legislación

Artículo cuarto, de la Constitución Política Mexicana, reformado el 28 de enero de 1992.) Consultado agosto 20 de 2015.

<http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/DerechoComparado/numero/88/art/art8.htm>

Atlas de Culturas del Agua en América Latina y el Caribe “Pueblos Indígenas de México y Agua: Me’phaa (Tlapaneco), Montaña de Guerrero, México.

CEMABE (2003) Censo Escuelas, Maestros y Alumnos de educación Básica.

CGEIB-SEP (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México.

DGEI- SEP (1986). *Curso de orientación técnico pedagógico para docentes de educación preescolar*. México, Dirección General de Educación Indígena.

ECEA (2015) *Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje*.

MEVYT (2011) *Escribo mi lengua tlapaneca, Nātháán ajnó me’phaa*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México.

OIT (1919) <https://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>

SEP/DGEI (2008). *Lengua Indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria indígena*. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. México; Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena

SEP/DGEI (1999). *El maestro y su práctica docente en educación inicial, preescolar y primaria. En Criterios y orientaciones para impulsar la nivelación académica de los maestros en educación indígena*. México, SEP.

INALI (2003) *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México.

INEE. (2017) *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México.

INEE–UNICEF (2017) *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente*, México

INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. México.

INEGI (2015) *Censo de Población y Vivienda 2015*. México.

Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación,  
<http://www.cddhcu.gob.mx//leyinfo/262.pdf>

Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas, México, cdi, 2003.

Ley General de Desarrollo Social,  
<http://cgservicios.df.gob.mx/protuario/vigente/353.htm>

Ley General de Educación, <http://www.cddhcu.gob.mx//leyinfo/pdf/137.pdf>

SEP (2011) *Plan de estudios 2011 para la educación básica*. México.

SEP (2011) *Reforma Integral de la Educación Básica*. México.

SEP (2015) *Programa de lengua me'phaa*. México

UNESCO (2011) *Informe Mundial "Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural"*

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Ada, F (1995) *La enseñanza bilingüe a la población hispana de los Estados Unidos*, en M. Siguán (Coord.) *Enseñanza de dos lenguas y resultados escolares*. [Versión electrónica]. Consultado noviembre 15 de 2015.
- Cohen, A. (1975) *A sociolinguistic Approach to bilingual Education*, en: J. Arnau *Tipología de la educación bilingüe*. [Versión electrónica]. Consultado agosto 10 de 2015.
- Echeita, G. (2006) *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”*. Reice. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. [versión electrónica]. 99-118. Consultado 20 de septiembre de 2020. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55127024005>
- Glafira, M (2010) *Análisis de los programas de educación en México 2001-2006 y 2007-2012 con respecto a la calidad de la educación en el nivel básico*. [Versión electrónica]. Consultado noviembre 15 de 2015. <http://www.eumed.net/rev/ced/19/mgsb.htm>
- Leslie, R y Joan, M (2014) *La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas* [versión electrónica]. Consultado agosto 3 de 2015. Universidad Jesuita de Guadalajara. <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43>
- Martínez, F (2001) *Las políticas educativas en México antes y después de 2001*. [Versión electrónica]. Consultado marzo 20 de 2019.
- Martínez, F (2001) *Las políticas educativas en México antes y después de 2001*. [Versión electrónica]. Consultado septiembre 20 de 2015.
- Moreno, P (2004) *La política educativa de Vicente Fox (2001-2006) Tiempo de Educar*. [Versión electrónica] consultado septiembre 20. [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_3\\_063.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_063.pdf)

Portal Oficial del Gobierno de Guerrero (2010) *Los pueblos indígenas de Guerrero y su lengua*. [Versión electrónica]. [www.guerrero.gob.mx](http://www.guerrero.gob.mx)

Hernández, T Y Hernández B. (S/F) *Pueblos Indígenas de México y Agua: Me´phaa (Tlapaneco), Montaña de Guerrero*, México. Atlas de Culturas del Agua en América Latina y el Caribe. [versión electrónica]. Consultado julio 23 de 2020. [file:///C:/Users/Yodi/Desktop/TEXTOS%20TLAPANECOS/TLAPANECOS%20Y%20EL%20AGUA\(1\).pdf](file:///C:/Users/Yodi/Desktop/TEXTOS%20TLAPANECOS/TLAPANECOS%20Y%20EL%20AGUA(1).pdf)

Kaplan, R y B, Robert (1997) Lenguaje planning from practice to theory, en: J. Aguilera, Política y planificación lingüística: concepto, objetivos y campos de aplicación. [Versión electrónica]. Consultado noviembre 12 de 2015.

Vila, I (2010) Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. [Versión electrónica]. Consultado octubre 5 de 2015. [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=324&Itemid=69](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=69)

Weinreich, U (1996) Lenguas en contacto, en: C. Hernández, *De la teoría a la práctica: Dificultades para la identificación de la interferencia lingüística y de otros fenómenos en contacto*. [Versión electrónica]. Consultado noviembre 12 de 2015. <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/05/Hernandez.pdf>

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

Martínez, H. (12 de octubre de 2018) *El fuego de la lengua mé´phaá*. Recuperado de La Jornada: <https://ojarasca.jornada.com.mx/2018/10/12/el-fuego-de-la-lengua-me2019phaa-164.html>



## ANEXOS

### Anexo 1 Reunión con maestros para explicar sobre el proyecto



### Junta con madres de familia





**Anexo 3 Alumnos de 5º y 6º año en clase de matemáticas**



**Madre apoyando a su hijo en el aula de preescolar**



**Anexo 4 Casa de la Mayordomía en la celebración a la virgen de Guadalupe**



**Celebración en la capilla y palabras del presidente Municipal**



## Anexo 5 Celebración del día de muertos en el panteón



## Festival de Clausura de la generación 2018-2019

