



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**LOS ALFABETIZADORES Y EDUCANDOS DEL PROGRAMA
CRUZADA DE ALFABETIZACIÓN PUEBLA – UNAM EN EL
MUNICIPIO DE AHUACATLÁN**

2012 – 2016

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

CELESTE MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Director:

Dr. ALEJANDRO ÁLVAREZ MARTÍNEZ

Ciudad de México, Octubre, 2021.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por haberme dado la oportunidad de ser parte de esta institución con gran compromiso por la educación; a mis profesores de la licenciatura en Sociología de la Educación, porque sus enseñanzas y conocimientos contribuyeron a formarme con ímpetu y vocación.

A mis padres, Francisca y Rafael con mucho cariño, respeto y admiración agradezco ser los primeros educadores en mi vida, gracias a su amor, esfuerzos, confianza y apoyo para continuar y lograr mis propósitos. Ustedes son mi ejemplo de vida.

A mis hermanos, por su compañía y amor: Julio, por tus consejos y tu sabiduría. Ate, por siempre apoyarme con tus palabras para terminar este recorrido, para mí, tú, eres fuerza y valentía. Omar, por ser ejemplo de perseverancia y éxito; y Gina, porque también ocupas un lugar importante en mi corazón, juntas vivimos la experiencia de ir a la universidad en los largos trayectos para llegar a ella.

A mis tíos Silvia, Toño y a sus pequeñas Frida, Sofi y Julia por su cercanía, sus atenciones, porque sus muestras de apoyo han fortalecido, mi andar.

Con cariño a David que llegaste a mi vida como ese farol para darle luz a mi vida y motivarme a cerrar este ciclo, gracias por tus innumerables consejos, tan incondicionales.

Mis especiales agradecimientos a mi asesor de tesis el Dr. Alejandro Álvarez Martínez por su confianza, su paciencia, porque generó en mí la credibilidad de elaborar un trabajo de investigación profesional. Le agradezco sus orientaciones, enseñanzas, conocimientos, su manera de trabajar que me permitieron darme la libertad de escribir mis ideas.

A mis revisores de tesis que dieron el visto bueno para la conclusión del presente trabajo y forman parte importante de mi formación académica, a quienes admiro.

A la Dra. Lourdes Laraque, la recuerdo con entusiasmo, en mis clases de teoría sociológica; al Dr. Saúl Velasco, por sus clases de interculturalidad descubrí mi afinidad por la educación indígena; y al Mtro. Héctor Reyes Lara, por sus palabras que guardo en mi mente “nosotros los estudiantes pasamos por un proceso de metamorfosis, después seremos mariposas”.

Mis infinitos agradecimientos a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme participar en el programa *Cruzada de Alfabetización en Puebla*, gracias a esta experiencia profesional puedo concluir una etapa de mi vida, porque me permitió conocer a grandes seres humanos, las educandas de Ahuacatlán a mis compañeros alfabetizadores, a ellos que hacen que las lenguas originarias resistan. De manera afectuosa a: Cari, Toñita, Yolanda, Panchito, Matías, Julia, Pedro, Claudia y Rosita a quienes agradezco su amabilidad por reconstruir esta experiencia educativa, su apoyo a traducir y escribir en las lenguas náhuatl y tutunakú.

Mis sinceros agradecimientos y con respeto a el profesor José del Carmen, quien me aportó sabios consejos sobre la escritura en mi investigación, hoy es una estrella; de igual manera a su esposa Luz, por su apoyo tan generoso y su valioso afecto.

Sin olvidar a mis entrañables amigas Diana, Mariana, Vanesa y Miriam, con las que curse mi licenciatura.

¡Mis profundos agradecimientos a todos!

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO I.....	13
1. CONTEXTO HISTÓRICO; ALFABETIZACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO	13
1.1 Datos generales sobre el analfabetismo en México.....	13
1.2 Alfabetización indígena: procesos de aculturación.....	19
1.3 Educación bilingüe y educación bilingüe bicultural como políticas indigenistas.....	24
1.4 Momento coyuntural: Planteamientos del movimiento indígena zapatista.....	34
1.5 La interculturalidad.....	38
CAPITULO II.....	43
2. PROCESOS Y DIFICULTADES DE LA ALFABETIZACIÓN EN LENGUA INDÍGENA DESDE LA EXPERIENCIA: PROGRAMA CRUZADA DE ALFABETIZACIÓN EN PUEBLA.	43
2.2 Modelo de Intervención Integral de Alfabetización	45
2.3 Cruzada de alfabetización en Ahuacatlán	46
2.4 Alfabetizadores	49
2.5 Estrategia UNAM focalización de analfabetismo.....	53
2.6 Método de alfabetización “La palabra generadora”	56
2.7 Enfoque alfabetizador: educación indígena bilingüe INEA	66
2.8 Atención a educandos	72
2.8.1 Características de la población atendida.....	74
2.8.2 Logros de alfabetización.....	76
CAPITULO III.....	81
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA: LOS ALFABETIZADORES Y EDUCANDOS.....	81
3.1 Interculturalidad desde la experiencia.....	82
3.1.2 Antecedentes históricos de Ahuacatlán	87
3.1.3 Aspectos interculturales en la convivencia.....	92
3.1.4 Lengua.....	93
3.1.5 Vestimenta.....	95
3.1.6 Agricultura.....	96
3.1.7 Interculturalidad en la práctica educativa.....	98
3.2 Importancia de los procesos interculturales en la práctica alfabetizadora y recuperación de la identidad.....	102

3.2.1 Proyecto material didáctico	103
3.2.2 Rompecabezas	104
3.2.3 Árbol generador	105
3.2.4 Kamakglxtup tachiwin – “Completa las palabras”	106
3.2.5 Memorama.....	109
3.2.6 Lotería	109
3.3 Propuesta transformadora; actividades alegres y lúdicas para la alfabetización.	113
3.3.1 Proyecto títeres itinerantes	118
3.3.2 La danza de “Los Olmecas”	119
3.3.3 “Makgania tachiwin xla kuxi”- “La leyenda del maíz”	122
3.4 Aprendiendo desde la experiencia: Recuperación de espacios y prácticas de acogimiento.	126
3.4.1 Obra náhuatl: “Tonalme sintlamachteloyotl” – “Mis tiempos sin escuela”	128
3.5 Proyecto de socialización de experiencia: resignificar la lengua	133
3.5.1 Proyecto “Tlen tlanonotsalis” (náhuatl) – “Win nak kuan” (tutunakú) “Algo que contar”	136
3.5.2 “Kini namo otechkawaka, to tawanse momo” – “Cuando nuestros padres no, nos dejaban ir a la escuela”	138
3.5.3 “Nik temojtok nu nana” - “Los pollitos en busca de su mamá”	140
3.5.4 “Xamakgnan tu lani nakg Samatiyú” – “Hace tiempo, lo que pasó en San Mateo”	143
3.5.5 “Xa tachiwin chamaxkulim” - “Leyenda del arcoíris”	145
3.5.6 Entrevistas a educandas:	148
3.5.7 Entrevistas a asesores.....	154
CONSIDERACIONES FINALES	163
ANEXOS.....	171
BIBLIOGRAFIA.....	Error! Bookmark not defined.

INTRODUCCIÓN

Uno de los diversos problemas que enfrenta la educación en México y se analiza como grave, es la profunda desigualdad educativa que existe en el país; por la situación de analfabetismo y que está estrechamente vinculado a la pobreza y marginación. Tal desigualdad concentra los mayores porcentajes de analfabetas, en once de las 32 entidades del país, superando por más del 5.5% de la media nacional del índice de analfabetismo y que a su vez, son estos algunos de los estados con más de la mitad de su población en pobreza. En términos de la población total según el último estudio sobre pobreza del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) "*Diez años de pobreza en México, avances y retos en la política social 2008-2018*", el 48.8% (61.1 millones de personas) están en situación de pobreza, el 16.8% (21.0 millones de personas) en pobreza extrema y tan sólo el 21.9% (27.4 millones de personas) se consideran no pobres y no vulnerables.

Los estados con los indicadores más altos en carencias sociales son: Chiapas ocupa el primer lugar en analfabetismo con el 14.8% y el 76.4% de la población vive en pobreza, subsecuentemente los porcentajes en analfabetismo y pobreza son: Guerrero (13.6% y 66.5%), Oaxaca (13.3% y 66.4%), Veracruz (9.4% y 61.8 %) y en el quinto lugar Puebla con (8.3% y 58.9%).

Mientras que en otras entidades se consideran libres de analfabetismo, comparadas con los países desarrollados, se encuentra la Ciudad de México, Nuevo León y Baja California, con menos del 2% de población analfabeta; siendo Nuevo León el estado con menos población en situación de pobreza con el 14.5%. Este panorama es una realidad, en donde impera la pobreza y el rezago educativo tan desigual. Situación que permanece a causa de la estructura económica y política sostenida por las clases privilegiadas y dominantes, quienes establecen estas diferencias asimétricas, por lo tanto, soslayan la importancia de la educación para los grupos más vulnerables del país.

Aunado a este panorama, sobre el alarmante rezago educativo, señaló en el 2012, el exrector de la máxima casa de estudio del país, José Narro Robles, que el problema del analfabetismo es todavía más grave:

“Si a los analfabetas puros se les suma a los llamados “analfabetas funcionales”¹ personas mayores de 15 años que no concluyen el tercer grado de primaria, por lo que sus capacidades de lecto- escritura posteriormente se ven anuladas, en casi 3.4 millones de personas. Por eso en realidad de lo que se trata son de 8.8 millones de analfabetas. Para el autor “el analfabetismo constituye una de las grandes deudas que tiene la sociedad con quienes la padecen”², que se ha venido arrastrando desde hace mucho tiempo”.

La preocupación de José Narro, lo llevó a emprender una campaña de alfabetización, con significativos alcances en Puebla, uno de los estados que ocupa el quinto lugar en cuanto a rezagos sociales. La Universidad Nacional Autónoma de México, en convenio con el gobierno de Puebla, y posteriormente en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla emprendieron la campaña *Cruzada de Alfabetización* en el estado a finales del año 2012 y que concluyó en 2016.

En el ejercicio de esta campaña y el haber sido participe en el proceso educativo de alfabetización, durante dos años y ante un problema educativo que continúa enfrentando hoy en día la población, más pobre y más vulnerable; debe seguir siendo un asunto de interés. Por eso, recupero mi experiencia de alfabetización, en las actividades necesarias para coadyuvar, en el problema del analfabetismo, y aportar desde la práctica, las necesidades y urgencias para enfrentar esta problemática educativa. Es una experiencia, que describo como diferente y relevante en sí, por ser un proceso educativo que retomó la enseñanza de la lectura y escritura en dos lenguas originarias.

¹ Para el autor los “analfabetas funcionales” son: (personas que, cuando mucho, lograron acreditar hasta el segundo año de la educación primaria) por lo que si no se continua el proceso educativo las capacidades de leer y escribir se pierden. Véase en José Narro Robles. El analfabetismo en México: una deuda social. Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía, México, INEGI vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre 2012. Disponible en rde.inegi.org.mx (Consultado el 24 de mayo del 2021).

² *Ibidem*, p 16.

En un contexto que desde siglos atrás, las intenciones de las políticas del Estado Mexicano están encaminadas hacia el despojo de las identidades originarias, al negar, a partir de un racismo institucionalizado, el uso de los diversos idiomas de los pueblos originarios por “avanzar hacia los proyectos nacionalistas” que niegan la diversidad multicultural del estado mexicano. Lo satisfactorio es que ha existido un fenómeno de resistencia y hoy en día existen aún 68 grupos lingüísticos en México.

De ellos, el náhuatl uno de los idiomas con un mayor número de hablantes en el país, de acuerdo con el “*Atlas de los Pueblos Indígenas de México*”; 1 millón 586 mil 884 personas son hablantes del náhuatl, además lo gratificante es que, en 15 estados de la República Mexicana hay hablantes de este idioma y con un número todavía importante el tutunakú con 250 mil 252 hablantes, en regiones amplias del estado de Puebla y Veracruz. Preciso estos dos idiomas, por la relevancia que tienen para esta investigación que se reivindican entre la oralidad, la escritura y lectura.

La investigación está dirigida a reconstruir la experiencia de alfabetización que recupera la enseñanza en dichas lenguas. Siendo la alfabetización para adultos una tarea complicada, y se duplican los esfuerzos cuando es para adultos de los pueblos originarios, desde la invitación a participar hasta mantenerse en el proceso, porque este es largo, y si se quiere también enseñar el español como segunda lengua, entonces, se debe motivar tanto al educando como al alfabetizador bilingüe. El trabajo comunitario con las personas adultas es arduo y los alfabetizadores deben tener un mayor sentido de responsabilidad y compromiso con las comunidades, es importante generar un vínculo de confianza y poder comprender la necesidad de la alfabetización tanto en lengua indígena, como el aprendizaje del español como segunda lengua.

Frente a este antecedente el análisis, se conduce a través de una serie de problematizaciones, que permitan entender las dificultades y resoluciones para transitar a la reflexión de la importancia y pertinencia de la enseñanza de la lengua originaria. Para lo cual, el método de recopilación, análisis, reflexión, procesos y

dificultades de la práctica educativa vivida, se realiza con base al método de *sistematización de experiencias*. El método consiste en recuperar y reconstruir la experiencia a partir de un análisis, reflexión e interpretación crítica de los procesos de la práctica educativa orientada a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras que se producen por la participación activa y protagónica de quienes formaron parte de la experiencia, convirtiéndose ésta a su vez en futuras experiencias y que de ello pueda hablarse de un proceso emancipador.

La estructura del desarrollo de este proceso metodológico se sustenta en ocho momentos lógicos, secuenciales, y complementarios entre sí, con el propósito de aprender, producir conocimientos, obtener propuestas transformadoras y finalmente socializar los resultados.

Los ocho momentos del proceso de sistematización de experiencia son los siguientes:

1. Conformación del equipo de sistematización
2. Proyecto de sistematización de experiencia
3. Reconstrucción ordenada de la experiencia
4. Análisis e interpretación crítica de la experiencia
5. Propuesta transformadora
6. Aprendiendo desde la experiencia
7. Proyecto de socialización de los resultados
8. Informe final de sistematización de experiencia (corresponde a las conclusiones finales de la investigación)

Es entonces, la metodología el eje de esta investigación, al ser títulos y subtítulos de la investigación que describen y sistematizan el proceso educativo. Para el primer momento *¿Cuál es el equipo de sistematización de experiencia?*, el equipo son los alfabetizadores y los educandos del programa Cruzada de Alfabetización en Puebla, para el segundo momento *¿Cuál es el proyecto de sistematización de experiencia?*, el proyecto es la sistematización de la

experiencia de alfabetización en lengua originaria en Ahuacatlán, Puebla (2012-2016). En el tercer momento; *Reconstrucción ordenada de la experiencia*, considero, es el momento de problematización, porque surge el planteamiento central del por qué recuperar esta experiencia de alfabetización y cómo la voy a ordenar. La recupero porque hay un antecedente histórico que permite entender la realidad de desventaja económica, social y educativa que han llegado a interiorizar las poblaciones originarias de nuestro país. Pues en la práctica educativa la enseñanza de lectura y escritura en la lengua náhuatl o tutunaku representó una negativa al aprender y enseñar en estos idiomas.

Situación que me permite desarrollar esta investigación en tres capítulos. En el primer capítulo: *Contexto histórico; Alfabetización indígena en México*. Se ofrece un panorama general sobre la situación estadística del problema del analfabetismo, para precisar que la problemática se agrava más en la población indígena. Como parte de este panorama educativo se realiza una revisión histórica sobre las acciones sobre alfabetización a partir de los procesos invasivos occidentales, hasta los procesos homogeneizadores de las políticas indigenistas en los últimos siglos, dirigidas a consolidar un pensamiento de superioridad e inferioridad por los grupos dominantes.

Se retoma el análisis del término intercultural como propuesta de Estado para “resolver” los problemas de educación pertinentes, según los dominantes para los indígenas orientados a “retomar” la lengua indígena, para después castellanizar y con esta iniciativa los indigenistas promoverían y harían la inclusión de las culturas. Lo cierto es, que todo quedó en una aparente labor por retomar las lenguas originarias y valorar las culturas y pasó a ser sólo un discurso oficial vigente.

Por otro lado se replantea esta categoría conceptual; la *interculturalidad* como parte de la propuesta transformadora, desde una interculturalidad que no se ejerce desde lo institucional y de una teorización más cercana al sujeto que se construye en el otro. De acuerdo con la recuperación de esta experiencia

educativa, que se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo tres de esta investigación.

En continuidad con la reconstrucción ordenada se presenta el capítulo dos: *Procesos y dificultades de la alfabetización en lengua indígena desde la experiencia: Programa Cruzada de Alfabetización en Puebla*. En este apartado se recupera el contexto del cómo surge el programa de alfabetización, el modelo de trabajo, las características sobre el enfoque alfabetizador indígena bilingüe, promovido por el Instituto Nacional de Educación para Adultos y sobre todo, se describen los procesos de organización del equipo de alfabetizadores, que hicieron se lograra una práctica educativa relevante, al lograr mantener en atención a los alfabetizados. Práctica que consistió en mucho trabajo de campo, desde censar a la población en condición de analfabetismo, invitar y dar continuidad a la asesoría educativa.

Además, retomar la enseñanza en las lenguas náhuatl y tutunakú, a través de la metodología de la “palabra generadora”, el enfrentar las diversas dificultades vinculadas a lo pedagógico, salud y hasta el desinterés de los educandos. Es necesario enfatizar en un proceso educativo, que deje de mirarse como una situación cuantitativa de los llamados logros institucionales, por combatir el rezago educativo que minimizan el trabajo pedagógico, que implica el trabajo de alfabetización.

Los últimos cuatro momentos metodológicos de la *sistematización de experiencia* comprenden el también último tercer capítulo; *Análisis e interpretación crítica de la experiencia: Los alfabetizadores y educandos*. Se realiza una valiosa recuperación de los proyectos educativos que se generaron a partir de una práctica *intercultural*, no institucional.

Este concepto, como categoría de análisis para comprender las formas de relación educativa, entre los alfabetizadores y los educandos de localidades de pueblos originarios. Analizado desde la perspectiva teórica de tres autores latinoamericanos, que reivindican el papel del sujeto como verdadero humano,

después de años de dominación colonial, despojo y explotación en América Latina. Cada uno de ellos aporta al entendimiento de la interculturalidad desde una postura crítica-reflexiva, sobre las relaciones horizontales, me refiero al pedagogo Paulo Freire, en el ejercicio de la *dialogicidad educativa*, como referente de una educación, que permite la participación y construcción de conocimientos de los educandos y educadores.

Se retoma también a los sociólogos Hugo Zemelman y a Boaventura de Sousa Santos. El sociólogo Zemelman se vincula a la teoría con la *praxis* educativa de esta experiencia, al existir en esta recuperación del *sujeto* una dignificación, su entorno social y originarse, una relación de horizontalidad en el proceso de aprendizaje al posicionarse tanto los educadores como los educandos en una relación, de empatía, de escucha y entendimiento a este encuentro, él denomina los espacios de acogimiento, *pedagogía de la dignidad*. Para concluir con Boaventura, al plantearse este ejercicio intercultural, como una propuesta transformadora que logró retomar la enseñanza en las lenguas milenarias, que trascienden del pensamiento *postabismal*. Con ellos, a lo largo del capítulo se construye un diálogo entre la experiencia y la teoría educativa.

Por eso, la importancia de retomar un proceso de alfabetización en lengua indígena que pudiera inspirar, generar otra forma de realizar la práctica educativa en dicho rubro. Esta investigación, es para mostrar que otro tipo de relaciones educativas son posibles en la alfabetización indígena, para dignificar el papel del sujeto de aprendizaje.

El proceso de alfabetización en lengua materna, es una herramienta pedagógica para concientizar sobre la resignificación de la identidad cultural y lingüística en un proceso dialéctico, entre asesores y educandos, es decir, desde una práctica educativa de acogimiento, ante el rechazo histórico hacia los pueblos originarios.

CAPITULO I

1. CONTEXTO HISTÓRICO; ALFABETIZACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

“Me parece que solamente es posible hablar de indígenas y de educación indígena tras el primer contacto –y cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios del país en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a su cultura”

Elisa Ramírez Castañeda

Este capítulo ofrece una revisión histórica de las políticas educativas oficiales con relación a la población indígena. De igual manera, se muestran las transformaciones de una educación homogeneizadora “civilizatoria” a una intercultural que reconoce la diversidad en los pueblos originarios y a su vez, cómo se desarrolla en la praxis el mismo concepto a través de organizaciones indígenas de experiencia autonómica como el EZLN. Se ofrece esta revisión, para describir un panorama, que nos permita comprender la problemática central sobre el rechazo a la identidad indígena, que servirá de preámbulo para comprender las problemáticas que tuvimos en el proceso de alfabetización, que se desarrolla en el capítulo III.

En este capítulo es necesario visualizar primero la asimetría existente en los datos estadísticos sobre la desigualdad educativa, debido a que es la población indígena la que tiene el mayor índice de analfabetismo en México en relación con otros sectores de la sociedad.

1.1 Datos generales sobre el analfabetismo en México

El analfabetismo hoy en día sigue siendo un problema grave en México: consiste en la ausencia del dominio de las habilidades de lectura y escritura, esto impide el desarrollo pleno de las personas, tanto en el ámbito individual como social. Es decir, dicho problema ocasiona en las personas, que carecen de esta habilidad, insertarse de manera efectiva a la vida social, además están en desventaja porque no tienen acceso a derechos que si tienen los alfabetizados, lo

cual reduce su calidad de vida y es más complicado que salgan de los grupos marginados y de pobreza.

Una de las causas del analfabetismo es básicamente la carencia del derecho ciudadano a la educación de carácter obligatorio, que todavía no ha sido cubierto de forma total en todo el país. Lo sufren personas jóvenes y adultas; en México se considera “analfabeto a la persona de 15 años o más que no sabe leer ni escribir” así lo define el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En términos generales la ausencia de este dominio en los jóvenes y adultos imposibilita el acceso a mejores oportunidades educativas y laborales, por consecuencia la calidad de vida, en un mundo globalizado que demanda ya no sólo la educación básica en donde se adquieren las habilidades de lectura y escritura, para tener una vida digna. Las clases económicas menos favorecidas y las minorías étnicas son las más vulnerables; quienes no han podido gozar plenamente de este derecho desde el nivel básico.

En el Foro Internacional sobre Educación celebrado en Dakar en el 2000³ se retomó la cuestión de hacer realidad el derecho a la educación, éste como derecho fundamental del cual todavía millones de personas en el mundo están privadas. Esta reunión se realizó para hacer un análisis y evaluación de los avances realizados en cada país para lograr el objetivo del acceso a la educación básica y se definieron seis objetivos que deberían alcanzarse antes del 2015 entre ellos, la alfabetización de la cual me ocupare. De acuerdo a la iniciativa Educación para Todos, que diez años antes se convirtió en un compromiso mundial, 164 organismos gubernamentales y no gubernamentales aprobaron esta declaración para hacer universal y de calidad la educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) fue uno de los organismos a los que se

³ UNESCO, Foro Mundial sobre la Educación, Francia, 2000. Disponible en: http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf. (Consultado el 14 enero del 2018).

les asignó las actividades de seguimiento para el logro del objetivo de Educación para Todos. Además desde 1946, en materia de educación de adultos, ha mantenido la alfabetización como tema prioritario de las agendas educativas: “Considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida” y el punto clave para combatir la pobreza.

En el plano nacional el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) es el responsable de atender el rezago educativo, que incluye la alfabetización de jóvenes y adultos desde 1981. Aunque México ha avanzado, aparentemente en materia de alfabetización de adultos, todavía falta mucho por hacer. Las cifras actuales sobre el analfabetismo reflejan esta situación, demuestran que seguimos frente a una realidad de desigualdad educativa. De acuerdo con el censo de población y vivienda 2010, de 112.3 millones de personas, 5.4 millones de 15 años en adelante son analfabetas, lo que equivale al 6.9% de la población total mayor de 15 años. Para el 2015, de acuerdo a la estadística intercensal, el analfabetismo constituye el 5.5% al registrarse 4.7 millones de analfabetos en una población de 119.5 millones. En términos porcentuales hay un avance significativo a lo largo de 45 años que va de 1970 al 2015, “período en donde empieza a disminuir de manera continua el número de analfabetos”.⁴ En 1970 el porcentaje de analfabetismo era de 25.8% lo que significa que hubo una disminución de 20.3 puntos porcentuales, sin embargo en números absolutos la cifras durante 4 décadas han permanecido entre los 6 millones. Del 2010 al 2015 se notó una reducción significativa de 1.4 millones como se observa en la siguiente tabla.

⁴ José Antonio Carranza Palacios y René González Cantú. *Alfabetización en México: análisis cuantitativo y propuestas de política*. México, LIMUSA, 2006. p 29.

Tabla 1. Analfabetismo en México 1970-2015

Año	Población total	Población de 15 años y más	Analfabeta	Índice de analfabetismo
1970	48,225,238	25,938,558	6,693,706	25.8
1980	66,846,833	37,927,410	6,451,740	17.0
1990	81,249,645	49,610,876	6,161,662	12.4
2000	97,483,412	62,842,638	5,942,091	9.5
2010	112,336,538	78,423,336	5,393,665	6.9
2015	119,530,753	86,692,424	4,749,057	5.5

Fuentes: Carranza Palacios, José Antonio y René González Cantú. *Alfabetización en México*. México, Editorial LIMUSA, 2006, INEGI *Censo de Población y Vivienda 2010*, *Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: www.censo2010.org.mx, www.beta.inegi.org.mx/ (Consultado el 17 enero del 2018).

A pesar de los esfuerzos que se han hecho por atender esta situación, la cantidad de personas se ha mantenido en números relativos, aunque es cierto que el incremento de la población ha sido gradual, y por consecuencia la tarea alfabetizadora es aún preocupante. “Las cifras de 2010 arrojan que más de 5.4 millones son analfabetas; el 61% eran mujeres, el 27% hablaba una lengua indígena; el 50.3% viven en comunidades rurales y dispersas; y el 36% tiene más de 65 años”.⁵ Esta situación de analfabetismo da cuenta de la “profunda inequidad histórica y estructural”⁶ que ha excluido a los grupos más vulnerables: mujeres y los grupos originarios del país, estos dos grupos son los más marginados y con mayor pobreza en el país.

Por intereses de esta investigación delimitaré los estimadores de analfabetismo al estado de Puebla, y haré un comparativo con los estados de mayor índice de analfabetismo en el país. Puebla es el lugar dónde realicé el trabajo de alfabetización durante 2014 al 2016, a través de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁵ Alfredo Llorente. “Fenómeno profundo y complejo”. *México Social: Analfabetismo un mundo sin letras* 50 (septiembre 2014):p. 8. Disponible en: https://issuu.com/mexico_social/docs/pdf_internet_septiembre (Consultado el 17 enero 2018).

⁶ Sylvia Schmelke. Participación en el seminario “La Alfabetización en el Siglo XXI”, organizado por la Fundación Santillana, en Buenos Aires, Argentina, el 7 de septiembre de 2007.

Tabla 2. Cuadro comparativo de analfabetismo en el 2015

	Población total	Población de 15 años y más	Analfabeta	Índice de analfabetismo
Estados Unidos Mexicanos	119,530,753	86,692,424	4,749,057	5.5
Chiapas	5,217,908	3,474,961	515,684	14.8
Guerrero	3,533,251	2,439,412	332,004	13.6
Oaxaca	3,967,889	2,794,973	371,731	13.3
Veracruz	8,112,505	5,960,115	562,635	9.4
Puebla.	6,168,883	4,350,813	361,988	8.3

Fuentes: INEGI *Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: www.beta.inegi.org.mx/ (Consultado el 17 de enero del 2018).

Puebla está entre las primeras cinco entidades federativas con un alto índice de analfabetismo en 2015, se encuentra por encima del índice a nivel nacional de 5.5% de analfabetismo. Así como también, nos damos cuenta de la situación que caracteriza la brecha asimétrica educativa de las demás entidades, hay Estados que están por debajo de la media internacional: de acuerdo a la UNESCO corresponde al 4% y con dicho porcentaje se clasifica libre de analfabetismo. Entre los Estados según INEGI 2015 se encuentra la Ciudad de México con 1.5%, Nuevo León 1.6% y Baja California con un 2%.

Tabla 3. Cuadro comparativo de analfabetismo en Puebla 2005-2015

Año	Población total	Población de 15 años y más	Analfabeta	Índice de analfabetismo
2005	4,568,573	3,478,730	467,744	13.4
2015	6,168,883	4,350,813	361,988	8.3

Fuentes: INEGI *Censo de Población y Vivienda 2005*, *Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: www.censo2005.org.mx, www.beta.inegi.org.mx/ (Consultado el 17 enero del 2018).

Del cuadro comparativo 3 se puede decir que, en 10 años, por las acciones de alfabetización, hay una disminución considerable en el número de personas analfabetas en el estado de Puebla. Sin embargo, al igual que los datos arrojados

a nivel nacional la población de 65 años y más es la más vulnerable, cuentan con los índices más altos de analfabetismo, siendo el 25% de los analfabetas y el 60% mujeres en 2010 y para 2015 en lugar de reducirse la situación de analfabetismo en mujeres el porcentaje aumento al 65%. En Puebla, 8 de cada 100 personas entre los 15 años y más, no saben leer ni escribir, de los cuales 5 son mujeres. INEGI 2015.

En la población de 15 a 29 años de edad, se reconoce que ha disminuido, el índice de analfabetismo en 1.3 % para los hombres y 1.2% para las mujeres, lo que se puede traducir en mejores condiciones de vida porque están en plena edad productiva.⁷

Otra de las preocupaciones centrales es el analfabetismo en los grupos originarios del país para quienes el acceso a la educación, ha sido tardía y con un proceso de desplazamiento de la diversidad lingüística y cultural, por parte de las políticas del Estado. Los procesos educativos a lo largo del tiempo, no han logrado ser los adecuados, a tal punto que representan los porcentajes más altos de analfabetismo en el país.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el marco del día internacional de los pueblos indígenas del 2017 y con la intención de validar el nivel de cumplimiento del derecho a la educación de calidad para la población indígena, publicó el *Breve panorama educativo de la población indígena*,⁸ se informó de acuerdo a los datos del intercensal de 2015: de los 119.5 millones de personas 12 millones 25mil 947 son indígenas lo que significa que representa el 10.1% de la población total del país. Y de dicha población según datos del INEE el analfabetismo se divide: 17.8% de las que se reconoce como

⁷ Disponible en: cuéntame.inegi.org.mx/población/analfabeta, *Encuesta intercensal 2015* (Consultado el 17 enero del 2018).

⁸ De acuerdo al informe identifica a la población indígena con relación a dos criterios, el primero al que describe la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); identifica a la población por el hogar indígena, número de personas y si el jefe o jefa de familia o algún descendiente de ambos son hablantes de alguna lengua indígena y los demás integrantes se consideran como tal. El segundo criterio lo denomina de adscripción, consiste en la autoidentificación de ser indígena y se determina de acuerdo a los censos, en la que una persona mayor de 18 años se reconoce, así como a su familia.

indígenas y 23% de hablantes de lengua indígena de 15 años y más, mientras que solo el 4.2% (no indígenas) está en dicha condición.⁹

Esta situación de analfabetismo subraya la desigualdad educativa en la que se encuentran las poblaciones originarias, como consecuencia de un pasado que arrastra el peso de una educación desigual. Enmascarada de diversos rostros de atención por cada contexto histórico: tema de atención de los siguientes apartados.

1.2 Alfabetización indígena: procesos de aculturación

El término aculturación es un préstamo del inglés que acuñó la antropología mexicana a mediados del siglo XX para explicar los “proyectos de civilización” que se dan en América. La palabra aculturación (*acculturation* en inglés) por su etimología está formada por la preposición *ad* del latín; significa unión o contacto y por la palabra cultura del latín *cultūra*; con diferentes significados, entre ellos *cultivar* que es el más adecuado a la connotación. Por la composición de la palabra, la preposición *ad* pasa a ser *ac* escrita como *acculturation*, para el español ortográficamente no es correcto, y se reduce a *aculturación* esta se asocia a la palabra tanto latina, inglés y castellano “contacto”. Y dentro de las primeras definiciones Gonzalo Aguirre Beltrán en su libro *El proceso de aculturación* señala:

Los antropólogos Redfiel, Linton y Herskovits fueron comisionados para delimitar el concepto de aculturación. Los antropólogos mencionados definieron así el termino: “*Aculturación* comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos”.¹⁰

Para Aguirre Beltrán esta acepción de “contacto entre culturas diferentes y cambios” lo lleva a explicar el proceso de aculturación en América como un aspecto de cambio cultural, asimilación, adaptación y conversión de los patrones

⁹INEE, *Breve panorama educativo de la población indígena*. Día internacional de los pueblos indígenas, México, 2017.p.16

¹⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación*, México, UNAM, 1957. p.15.

culturales entre las culturas de encuentro ya sea de una a otra o un intercambio advirtiendo la existencia de niveles variados de conflicto, pero sin explicar las causas. Este planteamiento causa controversia debido a que justifica las concepciones hegemónicas de la llamada “civilización”.

No da cuenta que esto puede cobrar sentido cuando hay un cierto intercambio igualitario de patrones culturales. Sin embargo, en el proceso colonizador en nuestro continente sabemos que este encuentro de culturas trajo consigo el pleno dominio de una cultura sobre la otra a través de la imposición y la violencia. Además en los siguientes periodos este “cambio cultural” no ha sido el más justo o equitativo.

Posteriormente la categoría aculturación adquiere otra connotación y se interpreta de acuerdo al estudio de cada disciplina en las ciencias sociales. Mi interés por analizar esta categoría va en función de la sociología. Para esta disciplina el término aculturación pasa a entenderse como un proceso de asimilación e integración de los pueblos nativos hacia la cultura dominante que tendía a la formación de una sola cultura, asimilación de costumbres e instituciones con toda la fuerza. Y de ahí el raigambre de las relaciones asimétricas de los siguientes periodos históricos. Como señala el antropólogo y sociólogo Héctor Díaz Polanco “tal asimilacionismo a ultranza ha pervivido en los enfoques indigenistas posteriores, aunque con una mayor sofisticación ideológica y discursiva”.¹¹

Aunque también ante tal dominación debe entenderse que hubo procesos de resistencia para hacer frente a la situación de sometimiento, como lo explica el antropólogo peruano Luis Mujica Bermúdez:

La cultura que “interviene” (dominante) no logra necesariamente una dominación total sobre la otra, como tampoco la cultura “intervenida” (dominada) pierde totalmente sus patrones culturales y ésta, antes bien ejerce resistencia de muchos modos, porque como

¹¹ Héctor Díaz Polanco, Autonomía regional la autodeterminación de los pueblos indios, México, Siglo XXI, 2006. p. 74.

en el decir de Arguedas- “las culturas lenta y fatigosamente creadas por el hombre en su triunfal lucha contra los elementos y la muerte no son fácilmente avasallables”.¹²

Como en el caso de las cosmovisiones indígenas y el uso de las lenguas originarias que no se lograron invisibilizar del todo. En cuanto a la categoría aculturación en términos generales ha sido un instrumento de dominación ideológica, por parte de los grupos hegemónicos a través de un proceso de imposición cultural que trata de despojar la identidad y minimizar la cultura originaria. La aculturación es el instrumento más grande y sutil que subyace del sistema, es difícil visibilizarlo. Sin embargo, con una mirada hacia los procesos de colonización en Latinoamérica, y específicamente en nuestro país, se pueden mostrar los alcances de este instrumento de manera diáfana. Se ha visto con diversos rostros al pasar de un uso violento a una acción relativamente pacífica mediante las políticas ideológicas.

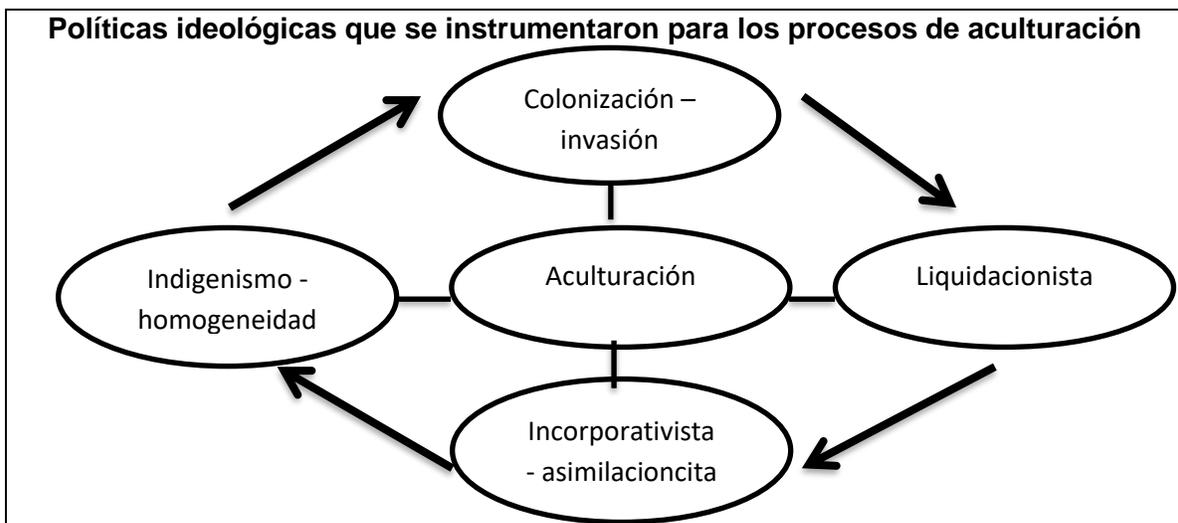


Figura 1. Políticas indigenistas elaboración propia

Cada política de aculturación ha marcado diversas estrategias para lograr su cometido: explican la situación que ha condicionado a los pueblos originarios y de lo que hoy es nuestro territorio. Radica históricamente a partir de la invasión española, quienes impusieron una nueva cultura que desplazó a las originarias.

¹² Luis Mujica Bermúdez, “Aculturación, inculturación e interculturalidad”, *Revista de la biblioteca nacional del Perú* 43-44 (2002):p.2. Disponible en: red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1041.pdf. (Consultado el 4 de febrero del 2018).

Hace más de 500 años, tras la llegada de los españoles a nuestro continente dicha imposición, provocó el desplazamiento y sometimiento, se dio a través de la violencia y la superioridad de sus armas comenzando por su religión e imponiendo su lengua. Durante los primeros años de la colonización se inició un proceso sistemático evangelizador a través de la alfabetización como medio integrador para facilitar el dominio español. “Con la enseñanza de la lectura y escritura del castellano, con el fin de eliminar la idolatría y mejor instrucción de la doctrina cristiana”.¹³ La alfabetización se encomendó a los frailes por parte de la corona española por su fuerte convicción religiosa; éstos tuvieron que aprender las lenguas nativas del territorio entre ellas el náhuatl y el otomí, las dos lenguas de mayor dominio, para profundizar sus enseñanzas y tener mayor entendimiento de ambas partes. Aprender la lengua indígena constituyó un elemento esencial que facilitó el acercamiento, sin embargo más tarde se prohibió el uso de ellas por parecerles inferiores.

Para los colonizadores “educación y evangelización fueron conceptos básicos e inseparables en el mensaje de redención cristiana y en el proceso de asimilación al imperio español”.¹⁴ Así que la encomienda educativa iba eliminando de manera dolorosa las creencias religiosas, así como los templos originarios, dioses, por uno solo, y la afirmación de la castellanización. La cosmovisión y costumbres prevaletentes dejaban de ser, produciendo una gran confusión.

Esta labor educativa masiva se dirigió a niños, jóvenes y adultos, el fin último era la formación religiosa de toda la población. Los métodos de enseñanza fueron diversos porque múltiples eran las obligaciones. Algunos métodos adoptados bajo las antiguas enseñanzas prehispánicas que resultaron eficaces; los niños y jóvenes aprendían toda la semana. Para los frailes resultó conveniente el aprendizaje en los conventos porque los instruidos rápidamente adoptaban las órdenes religiosas y costumbres occidentales provocando el rechazo hacia las

¹³ Irma Contreras. *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI al XX)*, México, UNAM, 1986. p 30.

¹⁴ Pilar Gonzalbo, “Hacia el cristianismo y la sumisión siglos XVI-XVII” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo I, 1993. p. 14.

sabidurías de sus padres y de sus abuelos. Para los adultos no fue nada fácil, la evangelización mediante la catequesis era los domingos, pero además los instruían en diversos oficios (artesanales, así como diferentes formas de cultivar y ganadería) todas estas actividades supervisadas por los conquistadores. Se trataba de dotarlos de elementos prácticos que fueran útiles para la convivencia con los españoles.

En estos dos siglos XVI y XVII se sentó las bases de la educación indígena Ramírez Castañeda señala:

La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, no la instrucción o enseñanza que los indios mismos imparten o impartieron. Desde siempre, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas.¹⁵

Esta apreciación externa tanto en la vida educativa, social y política explica la realidad de aquí en adelante de la situación indígena. La sociedad es dividida en dos diferentes clases sociales y la educación es para quienes puedan acceder a ella.

En los siguientes procesos históricos (siglo XVIII y principios del XIX), las circunstancias que condicionaron a los indígenas no se modificaron. La política gubernamental frente a la diversidad cultural indígena continuó sin existir.

A principio del siglo XIX en el México independiente, en el contexto de la formación de los estados nacionales desde el punto de vista geopolítico, se crean condiciones nuevas que dan lugar:

“...a una política *liquidacionista* (también llamada por algunos autores “incorporativista”) frente a la diversidad étnica, apremiada por la urgencia de consolidar las posiciones de los grupos económicos que surgieron como la nueva base de sustitución del sistema político, y fundada en una racionalización acerca de las inconveniencias de las divisiones de

¹⁵ Elisa Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México*, México, UNAM. 2006 p. 7

“castas” y de los prejuicios que ocasionaba la existencia de cualquier “corporación” en el seno de la nación”.¹⁶

El indígena, ahora, era incorporado a una nación de carácter monoétnica: convertido en ciudadano, despojado de sus sistemas de identidad y todo su contexto histórico: cultural y territorial, para obligarlo a incorporarse a una conciencia nacionalista, con una sola historia y una única lengua nacional. Estas políticas propician el rechazo y desprecio, sobre todo por parte de los grupos dominantes, hacia la diversidad cultural y al indígena.

Con el pensamiento establecido en el México independiente, las problemáticas sociales fueron atendándose y, sin duda alguna, la educativa sigue siendo una de ellas.

1.3 Educación bilingüe y educación bilingüe bicultural como políticas indigenistas

El desarrollo de las políticas indigenistas supone la apreciación externa. Porque las políticas que han operado se han pensado “para” los indígenas y no “desde” los indígenas. “Sin siquiera considerar el punto de vista y los intereses de esos otros, sino una negación rotunda de que estos tengan algo que opinar sobre sus propios asuntos”.¹⁷

El “para” son las políticas de tendencia homogeneizadoras por parte de los grupos en el poder (eclesiástico, gubernamental y comerciantes) desde el régimen colonial, así como las políticas liquidacionistas e incorporativistas del siglo XIX por parte de los liberales y posteriormente por los modernos indigenistas del siglo XX.

Estos modernos indigenistas surgen como respuesta al movimiento revolucionario de 1910, la finalidad era que después de ciertas tensiones que se habían ocasionado, lograr la integración de los grupos originarios del país hacia

¹⁶ Héctor Díaz, op. cit. p. 88

¹⁷ Ibíd. p.42

una sola nacionalidad; siempre pensando en la llamada “civilización” que se necesitaba.

Esta civilización hace referencia a la dicotomía entre una *sociedad atrasada* que debe transitar hacia otra *moderna*. En la sociedad atrasada se encuentran específicamente las comunidades indígenas, con sus formas de vida tradicionales y antiguas, mientras que las *sociedades modernas*, están orientadas hacia el progreso, el cambio, la industrialización, la urbanización, por medio del desarrollo económico, en donde se ubican los grupos de poder, que acrecientan estos intereses por encima de las *sociedades atrasadas* que han oprimido y explotado, y que en la medida de haber un desarrollo, implica el subdesarrollo de éstas otras sociedades.

La reflexión que debe replantear esta situación es entender, como lo señala Rodolfo Stavenhagen¹⁸; no se trata de una “*sociedad dual*” sino de un proceso histórico orientado a relaciones sociales de explotación, por lo cual, debe entenderse esta situación en términos de un *colonialismo interno*¹⁹, categoría conceptual que hace referencia a la continuidad de las relaciones estructurales que dejó la colonización, pero ahora desde un análisis interno, la dominación ya no es europea, sino los nativos dominan y explotan a los propios nativos, bajo sus formas “civilizatorias”, es decir, a través del control del estado como monopolio regulador de todo, relaciones de explotación y despojo, así como el incremento de la pobreza.

La regla es que las sociedades hegemónicas oprimen a otros grupos sociales, como el caso de las sociedades indígenas, en este sentido, existe una contradicción al sugerir que las sociedades atrasadas deban convertirse en sociedades modernas y los únicos que llegan a esta situación de modernidad, son los grupos de poder político y económico que quieren mantener en el atraso a otros grupos sociales.

¹⁸ Rodolfo Stavenhagen, “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”, en *La teoría social latinoamericana*, Tomo I, México, FCPYS, UNAM, 1997.

¹⁹ Véase, el colonialismo interno en Pablo, González Casanova, *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.

En continuidad a estas relaciones estructurales las políticas indigenistas se inscriben como parte de las estrategias nacionalistas. La política educativa pensada para los indígenas se divide en dos etapas que cambian la perspectiva de aplicación teórica: la primera, bajo la corriente positivista; giraba en torno al progreso y acciones coercitivas de integración, comprende (1910 – 1940). Durante este primer periodo, en cuestión educativa, la segregación y falta de claridad de atención mantienen el gran rezago educativo tanto en los infantes como en adultos. “Para el siglo XX, el analfabetismo constituye uno de los problemas fundamentales, no solo en México, sino en toda América. Tal problema es más grave en los pequeños poblados y en aquellos lugares donde predomina la pobreza”.²⁰ Nuevamente surgen las mismas prácticas de la colonia mencionadas anteriormente. Alfabetizar a los grupos indígenas, es el inicio para después castellanizarlos mediante las políticas *integracionistas* y los procesos *homoginizadores*, a través del método de *castellanización directa* (enseñanza directa del español tanto oral como escrito) y después por la *estrategia educativa bilingüe* (primero enseñanza oral y escritura de la lengua materna y posteriormente el español). La alfabetización en este período adquiere el carácter de instrumento integrador, de cohesión y de asimilación, como de un proceso educativo compensatorio. Durante el inicio y mediados de este siglo tienen lugar dos grandes campañas nacionales de alfabetización en el país para la población indígena.

La primera campaña de alfabetización en 1920, la instituye el gobierno de Álvaro Obregón a través de su secretario de educación José Vasconcelos, quien, en un principio, decide trabajar con la Universidad Nacional de México para un año después integrarla y extenderla a lo largo de todo el territorio nacional, mediante la reciente Secretaria de Educación Pública (SEP) fundada por el mismo. Participaron en este gran despliegue de recursos, tanto económicos como humanos: estudiantes de la universidad, maestros de la SEP y jóvenes de las localidades carentes de educación. A través de esta campaña se pudo implementar de manera paralela actividades comunitarias (talleres de agricultura,

²⁰ Irma Contreras, op. cit. p. 39.

cocina, y prestación de servicios de salud entre otros tantos). A partir de esta experiencia quedan establecidas las llamadas “escuelas rurales” para atender a estas poblaciones. Vasconcelos, estaba seguro que por medio de la educación el Estado lograría resolver las problemáticas sociales y la unificación del país. Esto mediante una conciencia y un lenguaje nacional que logre la formación de una sola identidad. Iniciativa de alfabetización y de otras experiencias educativas que se tradujo en la aculturación y castellanización directa de los pueblos indígenas.

El gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) con su política socialista retoma de igual manera una preocupación significativa para la población con mayor desigualdad para favorecerla. Durante su mandato realizó acciones trascendentes: la reforma agraria, la expropiación petrolera, creación de instituciones para el respaldo de las reformas sociales, económicas y políticas; e inició los procesos de industrialización del país. Estas acciones generaron estabilidad y fortalecimiento del Estado. En materia de educación, con el Programa Nacional de Educación, se inicia la segunda gran campaña de alfabetización. Esto con el objetivo de instruir a la población campesina. “Se pensaba que la educación de amplias capas de la población rural e indígena sería uno de los elementos que sacarían adelante a la economía mexicana mediante la exportación de productos primarios; de esa manera, era necesaria una población campesina instruida para elevar la productividad agrícola”.²¹ Durante este gobierno la idea predominante, en estos proyectos, fue la educación y la alfabetización de adultos campesinos y obreros para tratar de remediar la desigualdad educativa. De tal manera dotarlos de las capacidades necesarias para acceder a nuevas fuentes de trabajo sin ser explotados. Asimismo, lograr el reconocimiento de sus derechos ciudadanos y generar una conciencia de clase dentro del régimen capitalista.

Cárdenas también mostró gran interés por la educación indígena y propuso posibles soluciones a los asuntos generales de diversas problemáticas de la población indígena. Por ello creó por decreto, en 1936, el Departamento de Asuntos Indígenas con una nueva corriente hacia las prácticas educativas: la

²¹ Federico Lazarín Miranda, *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana 1891 – 1982*. México, UAM, 2013. p. 99.

Educación Bilingüe (EB) como manifestación de la política de integración que implicaba el respeto de la cultura indígena y occidental, y a la vez el enriquecimiento de las dos culturas.

Esta corriente la impulsa el presidente, quien afirmaba “que nuestro problema indígena no está en conservar 'indio' al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” y dio como resultado la implantación oficial de la educación bilingüe.²²

En este sentido el Cardenismo, a pesar de sus génesis socialistas, no reconocía como tal las diversas identidades en el país, sus orientaciones más importantes estaban encaminadas a tratar de lograr la homogenización de los indígenas para terminar de solidificar la idea de Estado - Nación.

Para realizar y respaldar la educación bilingüe, se apoyó de las experiencias anteriores de alfabetización en lengua indígena. En 1931, Moisés Sáenz, subsecretario de educación, invita a William Townsend, misionero norteamericano impulsor de la investigación lingüística, a desarrollar un programa de alfabetización bilingüe en México. Su conocimiento y experiencia en Latinoamérica sobre lingüística afirmó la importancia de alfabetizar primeramente en la lengua que se conoce para después aprender con facilidad el español y si no es así el aprendizaje directo del español llevaría más tiempo en aprender y comprender. Elaboró la *cartilla lingüística*, aportación importante, para la enseñanza de ambas lenguas, ya que en ellas introdujo pedagógicamente sílabas. Por otro lado, debido a la pluralidad lingüística, en 1934, Townsend, en México funda una filial del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). El instituto de índole religioso, elabora cartillas en lenguas maternas como el náhuatl y mazateco. Fungió por varios años como elemento esencial de aculturación por la capacidad de incidir política e ideológicamente en los indígenas sobre los intereses capitalistas del Estado. En el gobierno de Cárdenas, y hasta 1970, dicho instituto tuvo un gran respaldo económico y político.

²² Engracia Loyo, “El cardenismo y la educación de adultos” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo II, 1994. p. 451.

El antropólogo Mauricio Swadesh, de igual influencia y trascendencia por su convicción y pasión en el estudio de las lenguas maternas, realizó toda una investigación sobre lingüística aplicada que lo llevó a crear métodos de alfabetización. Elaboró alfabetos regionales con la intención de buscar el dialecto más hablado y entendido para estandarizarlo como idioma común de habla. Se tenía que enseñar en su propio idioma, al asegurar la escritura y lectura de la lengua nativa, posteriormente se enseñaría la lengua nacional. Su proceso pedagógico consistió primero en cartillas que constaban de unas cuantas palabras de una o dos sílabas, éstas podían repetirse, además se introducía una letra nueva en cada página siguiente, se mostraban a los alumnos para comenzar el reconocimiento. Realizó el análisis del sonido de la lengua para determinar sonidos significativos, a partir de esto elaboró otras cartillas que contenían dibujos y palabras cortas con el propósito de identificar las sílabas, de la palabra y comprender al mismo tiempo el dibujo asociado a la palabra.

La lingüística pedagógica de Shawedes dio un gran valor a las lenguas indígenas. Y dejó una gran experiencia: el proyecto de alfabetización en lengua Tarasca en la sierra de Michoacán en 1940, el nivel teórico y práctico del proyecto permitió el interés de niños y adultos a ser alfabetizados en su propia lengua. La metodología permitía que en alrededor de 40 días el alumno aprendía a leer y a escribir, si la asistencia era constante. El proyecto demostró la eficacia de alfabetizar en lengua indígena en menor tiempo, mientras que introducir el castellano de manera directa era más tardío. La tarea educativa terminaba con la preparación de nuevos maestros y éstos nuevos maestros nativos habrían de continuar en nuevas misiones de alfabetización. Para Swadesh al igual que Townsend era necesario primero aprender la lengua materna para después aprender el español.

Las acciones de estas iniciativas del gobierno de Cárdenas concluyen con la celebración en 1940 del primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán. El congreso dio la pauta sobre el alcance Cardenista en cuanto a la preocupación internacional de las problemáticas y demandas de los

indígenas. La educación fue prioritaria dentro de las demandas. Se acordó la continuidad de acciones a favor de una educación como agente de desarrollo para la comunidad, capacitación educativa para el mejoramiento de la vida, respecto a la enseñanza, los congresistas rechazaron el método de castellanización directa y fue aceptado el método bilingüe. Serían alfabetizados niños y adultos en la primera lengua de dominio; con el mismo idioma aprenderían otros conocimientos fundamentales (historia, geografía, matemáticas...), para después trasladar el conocimiento al castellano. De tal manera se mantendría el respeto a su cultura.

Además el congreso define oficialmente la “política indigenista” en la cual elimina los términos “indios” o “indianistas”²³ de índole peyorativa. El indigenista debía ser el profesional científico que era capaz de resolver los asuntos indígenas. Surge una ola de investigaciones antropológicas al respecto y se sugiere la creación de organismos especiales en cada país Latinoamericano.

El período 1940-1960 representa el segundo momento de la política indigenista influida de la corriente del relativismo cultural, que enmarca la integración de los indígenas hacia el Estado- nación “con el respeto de su lengua y su cultura”.²⁴ En la práctica a partir del cuarenta, con el gobierno de Manuel Ávila Camacho el proyecto educativo indigenista fue disminuyendo. El interés de los siguientes gobernantes, guiados por las políticas de desarrollo para el país, significó un nuevo modelo económico preocupado más por la industrialización y la tecnificación de la educación en general. Aunado a las dificultades que representó el proyecto de educación indígena, Nicanor Rebolledo señala que “el método bilingüe en poco tiempo dio lugar a una serie de controversias centradas en la enseñanza de las lenguas indígenas”²⁵ de carácter político. La controversia no era una crítica directa al método sino a los efectos que pudieran tener una

²³ *Ibíd.* p.461

²⁴ Yolanda Lastra de Suarez, “El indigenismo y la educación del indio en México” en *Coloquio sobre los grandes problemas educativos de México: Los grandes problemas educativos de México*, México, UNAM, 1984. p119.

²⁵ Nicanor Rebolledo, “Indigenismo, bilingüismos y educación bilingüe en México: 1939 – 2009”, en *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, México, UPN, 2010. p. 121.

alfabetización en lengua indígena que recupere las enseñanzas de su cultura. La idea nacionalista se vio amenazada con esta estrategia educativa; la educación se reorientó hacia los métodos de castellanización y el bilingüismo, quedo, en un plano transicional como otra alternativa de asimilación.

En 1948 como resultado de la petición del Congreso Indigenista Interamericano surge el Instituto Nacional Indigenista (INI). La política indigenista queda institucionalizada, marcada por el control directo del Estado, se crean centros coordinadores indígenas que dan atención y capacitación educativa, social y económica. Una de las actividades más importantes del INI eran las educativas, con la finalidad de propiciar la aculturación indígena. Es un proceso lento en el que se conoce la cultura originaria que supla las imposiciones de la educación formal: como nueva propuesta y estrategia a las políticas incorporativistas que resultarían ser menos violentas. Por lo tanto dentro de las campañas alfabetizadoras de estos años se inició con un reclutamiento de maestros, formación de promotores culturales que fueron capacitados en el uso de alfabetos en lenguas maternas. Sin embargo, el proyecto no tuvo éxito debido a la aculturación ya existente, pues los maestros rurales se oponían a la educación bilingüe, no estaban adecuadamente formados, algunos no conocían la lengua de la región y muchos no aceptaban la enseñanza en lengua indígena. La mayoría de las escuelas rurales siguieron utilizando el método de castellanización directa.

Una de las recomendaciones, en 1951, de la UNESCO sugiere la educación en lenguas indígenas para establecer una enseñanza pertinente. El INI retoma las experiencias anteriores (Townsend y Mauricio Swadesh) y comienza a capacitar a maestros con formación bilingüe. En los años sesenta se acepta oficialmente la utilización de métodos bilingües. La metodología se caracterizó: primero por la alfabetización en lengua materna, pero sólo para adquirir las habilidades lingüísticas y en segundo lugar: el tránsito al español. Se denomina al español como segunda lengua y la enseñanza de esta como único interés dentro del proceso. Tanto el INI, como el ILV “produjeron una gran cantidad de materiales,

entre cartillas, alfabetos, diccionarios, manuales que sumados para 1972 eran alrededor de 222 cartillas (incluidos métodos de aplicación)".²⁶

La demanda educativa indígena propició la creación de varias instituciones que originarían el antecedente de la institucionalidad de la educación indígena del presente. En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extra escolar en el medio indígena para llevarse a cabo las acciones educativas de educación bilingüe, en el mismo año, el 9 de septiembre se crea el Consejo Nacional al Fomento Educativo (CONAFE), para atender a las pequeñas localidades y a las comunidades indígenas.

Posterior a estos años los proyectos de Educación Bilingüe fueron cancelados. Por el replanteamiento de la recuperación de algo más que la lengua, así como la recuperación de la dimensión cultural de los indígenas; en 1975, maestros indígenas bilingües de la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) se manifestaron después de la educación que se venía imponiendo desde la Colonia y que el Estado en sus diferentes formas ha conducido para la eliminación indígena: "etnocidio". Tales demandas dieron origen a una nueva visión educativa, la Educación Bilingüe Bicultural (EBB). Ésta proponía el reconocimiento primero de la filosofía y valores de los indígenas, reconocerse como grupo socialmente excluido y oprimido. Después conocer los valores filosóficos de otras culturas.

Conocer y estudiar todo lo que nos rodea, en nuestra propia lengua y en castellano, después intentar apropiarnos del conocimiento de lo que existe fuera de nuestro mundo físico y cultural; que la metodología debe aprovechar el uso de las dos lenguas en todas las materias curriculares.²⁷

²⁶ *Ibíd.* p.125

²⁷ Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural organizado por el ANPIBAC y llevada a cabo del 13 al 16 de junio de 1979, en Oaxtepec Morelos.

Lo que sugiere el movimiento ANPIBAC es entonces, recuperar la dignidad indígena, se genere conciencia sobre la situación de explotación, discriminación, dominación cultural y control político que se ha ejercido sobre los indígenas y será la educación el medio para recuperar las enseñanzas fundadas en las raíces de cada pueblo, incluidas en los contenidos curriculares.

La categoría biculturalidad tiene sus orígenes en Estados Unidos con el “reconocimiento de los derechos civiles de la población afroamericana, y a la luz de las reivindicaciones culturales de la población hispana, particularmente del sector origen mexicano”.²⁸ En México, en el sector educativo, a través del movimiento ANPIBAC se reconoce la biculturalidad, así, sus demandas fueron sustentadas por el marco internacional. Sus primeros logros fueron hacer oficial la política EBB con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, dependiente de la SEP institución que se ha ocupado de la educación en lenguas maternas y de la formación de docentes bilingües desde ese entonces hasta la actualidad.

No obstante, el pensamiento integrador de las instituciones y las prácticas corporativistas dividió al movimiento ANPIBAC e hizo de la política educativa y cultural un instrumento más de aculturación para la unidad nacional.

La propuesta de EBB fue uno de los primeros esfuerzos por replantear la adopción de una educación que pareciera diferente a los “indigenismos”, sin embargo, se planteó solamente desde el discurso y no hubo mayor trascendencia, pese a ello, con esta participación, se dio la apertura del involucramiento de los indígenas en los espacios políticos; significó el inicio de posteriores reivindicaciones con reflexiones encaminadas hacia la autonomía regional de los movimientos de finales de los ochenta y principios de los noventa.

²⁸ Luis Enrique López,” Conferencia magistral. Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: Pistas para una investigación comprometida dialogal” en *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional*, México, SEP, CGEIB, 2013. P. 72.

1.4 Momento coyuntural: Planteamientos del movimiento indígena zapatista

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional es un movimiento político militar que emerge a la luz pública el 1 de enero de 1994, integrado por hombres y mujeres de diversas etnias indígenas de Chiapas, es un referente a nivel nacional e internacional de una organización anticapitalista que continua exigiendo los derechos más básicos para los pueblos originarios y que a pesar de la constitución de 1917 no han sido resueltos por los gobiernos durante décadas: tierra, trabajo, alimentación, salud, educación, vivienda digna, independencia, democracia, libertad, justicia y paz.

También es un movimiento que ha llevado a la praxis la tarea de la autonomía y la autodeterminación, donde cada integrante tiene una participación política activa a través de cargos como promotores de educación, salud, cultura y a su vez éstos tienen representatividad en las Juntas de Buen Gobierno que es el poder central de los mismos y a través del cual se toman las decisiones más importantes para las comunidades zapatistas, organizadas en municipios y territorios autónomos. Es en este ejercicio autonómico donde las comunidades y la organización zapatista, a través de una forma horizontal de hacer política; han tomado decisiones conjuntas para avanzar hacia un mejor camino y poder resolver por ellos mismos todas las demandas históricas que al Estado nunca le interesó resolver en tantas décadas con proyectos a través de instituciones indigenistas que sólo trataron con paliativos todos estos grandes problemas para las comunidades indígenas en Chiapas y en general en todo México.

Si bien, la experiencia zapatista en Chiapas es un movimiento de gran organización, no es la única experiencia autonómica que se genera desde los pueblos originarios de México y Latinoamérica. Existen diversas experiencias: Guerrero, a través de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias, así como, Policía Comunitaria. Está la experiencia autonómica del pueblo Yaqui en Sonora; el municipio autónomo de San Juan Copala de la etnia triqui en Oaxaca; en Michoacán, los pueblos de Ostula y de Cherán, decidieron suplantar a las

autoridades oficiales, quienes no tuvieron capacidad de acción ante el clima de inseguridad provocado por la delincuencia organizada con actividades como el narcotráfico y la tala immoderada, los pobladores decidieron tomar el control político y de seguridad de estos municipios purépechas de manera autónoma organizándose de acuerdo a sus usos y costumbres.

Sin embargo, debemos detenernos para reflexionar el detonante que generó todos estos movimientos indígenas donde emerge la lucha por sus derechos, su identidad, defensa del territorio y autonomía. Habría que hacer una revisión histórica del momento en el cuál los acontecimientos políticos y económicos definen una ruta para el resurgimiento de todas estas luchas de marginados. Durante décadas el aparato del estado funcionó de manera efectiva en cuanto a la alienación de las clases trabajadoras y campesinas al motor de la economía, a través de tutelar derechos dentro de la constitución, que si bien no se llevaron a cabalidad, si hubieron otro tipo de acciones en organizaciones obreras y campesinas, con un comportamiento corporativista, y aunque, paralelamente, generaron grupos que se acercaron más hacia la izquierda no se vio una forma de organización entre las comunidades indígenas como en la década de fines de los ochenta y principios de los años noventa. El análisis que se hace en este trabajo es específicamente en el sector campesino.

Uno de los grandes triunfos del movimiento zapatista de la constitución política de 1917, fueron sus demandas sobre la tenencia de la tierra “incorporadas en la constitución a través del artículo 27, con éste, la creación de la figura del ejidatario que reconoce al campesino como sujeto de derecho”.²⁹ Sin embargo, los grandes logros para el campesino vienen hasta la reforma que llevó a cabo Lázaro Cárdenas a través del Código Agrario en 1934, en el que se añaden dos características importantes: “el ejido adquiere carácter imprescriptible, es decir, se convierte en definitivo y permanente; y el Estado queda legitimado para intervenir

²⁹ Durante más de setenta años, hasta 1992, se repartieron más de 100 millones de hectáreas de tierra, según Arturo Warman, ex ministro de la reforma agraria en México.

de forma directa en todos los asuntos de la vida ejidal”.³⁰ Con Cárdenas se repartieron más de 18 millones de hectáreas y también se funda la Confederación Nacional Campesina, que tenía como propósito articular a los trabajadores del campo para mejorar su calidad de vida. Se destinaba presupuesto para comprar las cosechas de los campesinos y se vendían a precios subsidiados en las urbes. Durante todas esas décadas y sexenios se generan más organizaciones campesinas, la mayoría con prácticas corporativistas.

El campo tuvo una crisis de producción importante de 1960 a 1980, el cual se recrudeció con la entrada de un nuevo modelo económico que trajo consigo la gestión de Miguel de la Madrid Hurtado: el neoliberalismo. El neoliberalismo comenzó por afectar el campo, a través de la liberación de precios de productos agropecuarios, y el aumento del intercambio de importaciones y exportaciones con Estados Unidos. México pasa de ser un Estado nacionalista benefactor a uno que se incorpora a las políticas monetarias dictadas por el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La gestión que termina por integrar al país a las políticas de desarrollo es la de 1988 a 1994, en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, donde se termina de dismantelar al Estado rector de la economía, se termina de privatizar las empresas paraestatales y el campo sufre un último embate a través de la reforma constitucional de 1992. Con la reforma del artículo 27, el gobierno deja de tutelar definitivamente las actividades agropecuarias, y uno de los principales cambios fue la comercialización de los ejidos, la nación deja de ser propietaria jurídica de las tierras sociales, y el ejecutivo deja de tener inferencia en las decisiones de los ejidatarios.

Como mencionamos párrafos anteriores a pesar de que el momento más importante para el campo en México fue el sexenio de Lázaro Cárdenas, durante cuatro décadas más el Estado tuteló las decisiones que se generaban en torno a éste. Con la entrada del neoliberalismo el campo, y otros sectores de la economía,

³⁰ Ana Isabel Cárcar Irujo, “Las reformas agrarias en México y los proyectos de desarrollo rural en un municipio del estado de Veracruz”, *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad Pública de Navarra. (2013). p. 25.

sufrieron el embate de la globalización a través de las políticas de libre mercado, dejando varios sectores de la población en mayor vulnerabilidad.

Volviendo al movimiento zapatista, de acuerdo al catedrático de la UAM-X Joaquín Félix Flores, es donde emerge la identidad indígena, que estaba bajo el título del campesino. A parte de la entrada del neoliberalismo como política económica agresiva, hay otros elementos que coadyuvan a dar ese paso para la aparición de movimientos indígenas organizados a lo largo del país. El avance en cuanto a derechos humanos a través de organizaciones no gubernamentales, sobre todo organizaciones de derechos humanos, cercanas a la Iglesia que se identifica con la teología de la liberación, como el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas en Chiapas; el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria; el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, entre otros, quienes empiezan a documentar y defender a los pueblos originarios de los abusos del sistema. En el ámbito internacional inicia el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, de este proceso el Convenio 169 de la Organización de Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, pone en el escenario diversidad de derechos; entre ellos el de la autonomía y la libre autodeterminación. Toda la formación de conciencia sobre los derechos, aunado a las políticas agresivas a través de megaproyectos, hacen que de una u otra forma los pueblos indígenas retomen el discurso de su identidad, así como empezar a organizarse, muchas veces a través de las bases eclesiales de apoyo de la parte de la Iglesia católica identificada con la teología de la liberación.

Es precisamente bajo esta coyuntura que aparece el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, sin embargo, como mencionamos antes, ya se estaban generando en otros Estados, otras experiencias del resurgimiento de identidad y autonomía. Pero el más representativo fue este grupo formado por indígenas que después de entrar en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el 1º de enero de 1994, retoman varios puntos importantes relacionados con el indígena en Chiapas. Lo trascendente no es en sí el movimiento armado que duró solo quince días, sino que la sociedad civil exige el alto al fuego, salió a protestar

por la guerra y que se construya un diálogo por parte del gobierno, éste se ve obligado a tomar en cuenta tal petición. Después de un largo proceso este movimiento aprende a reorganizarse y a caminar de distinta forma; entiende que no puede haber un cambio significativo a través del Estado, ya que éste no le interesa por diferentes razones, reconocer a plenitud los derechos de los pueblos originarios. A través de esto el sentido de autonomía, libre autodeterminación, territorio y autogestión cobran mayor sentido; porque es en la praxis donde quienes se han organizado han encontrado algunas respuestas para auto reconocer sus propios derechos dándoselos a sí mismos.

En cuanto a la educación, para los fines de este trabajo, los aportes que ha llevado a cabo el EZLN en la educación intercultural han sido relevantes: “la autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se debe transmitir en sus escuelas”³¹ a través de la articulación de conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas de acuerdo a su realidad.

1.5 La interculturalidad

En la última década de los setentas el concepto interculturalidad se postula en algunos países de América del Sur por insatisfacción de la noción de biculturalidad que tuvo origen en Estados Unidos y que posteriormente modifica al concepto por multiculturalidad o pluriculturalidad. Los antropólogos venezolanos Monsoyi y Renfigio³² adoptaron la interculturalidad como mejor respuesta a los programas educativos que trascendieran la educación bilingüe, para nuevos pueblos indígenas, entre el dilema de la aculturación o el mantenimiento de la condición en la que se encontraban. Ante esta situación los autores establecen la Educación Intercultural Bilingüe (EBI):

³¹ Bruno Baronnet, Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología*. México, El Colegio de México, 2009. p. 378.

³² ---, “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana” en *Multiculturalismo y educación para la equidad*, Barcelona – Madrid, OCTAEDRO – OEI, 2007. p. 16.

La educación Intercultural Bilingüe tendrá como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirían las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando –en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requieren para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena.³³

Estos planteamientos permitieron la adopción de la interculturalidad en la educación que da fuerza al inicio de nuevos contextos en los años noventa, marcados por reivindicaciones sociales de carácter indígena, sobre todo en países de América del sur que permitieron redefinir el concepto en relación al reconocimiento de los pueblos indígenas después de la negación histórica.

El concepto da inicio a varias reflexiones por parte de antropólogos, lingüísticas, líderes indígenas, instituciones no gubernamentales y academias con pensamientos no oficiales. En el ámbito internacional organismos como la UNESCO, en el 2001, contribuyen a la denominación de interculturalidad en la educación después de varios congresos latinoamericanos a favor de estas nuevas concepciones educativas y nos ofrece los siguientes principios:

-La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

-La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

-La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

³³ Monsoyi y Renfigio, 1983, citado por Luis Enrique López, loc. cit. p. 16

El respaldo internacional y las reivindicaciones sociales que se originan en nuestro país dan lugar, a que en México a partir de los años noventa, con fundamento jurídico se oficialice la Educación Intercultural Bilingüe. Con la reforma de la Constitución Política en 1992, se reconoce al país con una composición pluricultural; en 2001, con nuevas reformas a la constitución, quedaron plasmados los derechos de los pueblos indígenas, a la libre determinación y a la autonomía. Como consecuencia en el 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas y en 2007 se aprueba la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, que resalta la protección a los derechos sociales, culturales, colectivos, así como el fortalecimiento de sus propias instituciones a través del ejercicio de la libre determinación y autonomía, reafirmando el convenio 169 de la OIT. .

La institución encargada de aplicar la Educación Intercultural es la DGEI y define el concepto.

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos.³⁴

La diversidad implica respeto, reconocimiento lingüístico y cultural, fortalecimiento de la identidad local, así como el planteamiento de una concepción distinta a la biculturalidad de tintes conflictivos para los grupos hegemónicos. Por eso la interculturalidad es también la respuesta posterior a la educación bicultural que fue fuertemente criticada como parte de un fracaso educativo. El camino hacia la interculturalidad se planteó como algo “diferente”: Educación Intercultural Bilingüe, sustentada en los conceptos de “diversidad e integración”.³⁵ Sin embargo no fue alejada de la visión homogenizante, debido a que se enmarca en los orígenes del

³⁴ SEP-DGEI. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas*. México. p 10.

³⁵ Nicanor Rebolledo, op. cit. 146

liberalismo económico y la educación orientada hacia la “modernización educativa”.

A pesar de las visiones institucionalizadas el concepto interculturalidad se configuró a “variadas formas, discursivas, matices, estilos y hasta métodos de trabajo”.³⁶ La interculturalidad representa otro ejemplo educativo. Es el caso del movimiento zapatista que además de dar la pauta histórica sobre el resurgimiento indígena permitió dar un cambio de dirección sobre la interculturalidad diferente a los discursos oficiales. Apoyada de una nueva conciencia política hacia la autonomía, que implica la recuperación de la educación en las culturas y lenguas indígenas y sea apropiada a las formas de vida para todos los niveles educativos. Mirar la interculturalidad como un asunto político es dejarla de ver en el dominio teórico antropológico. Y es hacer partícipe de lo necesario, frente a lo colonizador y ante las indiferencias globalizantes. La interculturalidad debe entenderse desde estas otras perspectivas. Frente a la fragilidad en la que se encuentra en la dirección institucional.

Para ello, debe comenzarse primero por entender el concepto y sus implicaciones. En términos etimológicos está compuesta del prefijo “inter” que significa “entre” y la palabra cultura, por lo que pasaría a entenderse con simplicidad “entre culturas” o “relación e interacción entre culturas”, y en la concepción oficial lograr la armonía social en la convivencia, en una relación de respeto, tolerancia e inclusión.

En el análisis del antropólogo antes citado Luis Mujica Bermúdez, retomo la siguiente reflexión:

“El prefijo “inter” significa una relación que implica reciprocidad y por interculturalidad entendemos el proceso por el cual las culturas intercambian y construyen patrones culturales comunes de manera consensual o pactada pero manteniendo sus identidades

³⁶ Íd.

plurales. En esta perspectiva cada cultura tiene un valor en sí mismo en tanto que se reconoce como a sujetos sociales autónomos, plurales o múltiples, los que se comportan como interlocutores en un campo culturalmente aceptado por los participantes”³⁷

En esta medida, replanteo la interculturalidad, como la relación de sujetos en una sociedad plural que reivindica el reconocimiento de la diversidad social, para construir relaciones horizontales que den cuenta y se rompan las estructuras hegemónicas que mantienen la desigualdad social. Relación que está estrechamente vinculada al ejercicio del derecho constitucional de la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios en Latinoamérica.

Conclusión

La interculturalidad implica una tarea extensa y de mayor exigencia, no sólo se lleva en el discurso, obligadamente, también debe ser en la *praxis*, en lo educativo: compartir lo significativo de cada cultura y una comunidad; saber incorporar a la misma cultura conocimientos de otras y modificar aspectos para utilizarlos en la realidad inmediata, todo esto, para el mejor entendimiento y respeto entre sujetos diversos. En nuestro país implica adentrarse al intercambio del saber de las lenguas originarias, donde el castellano ha sido la lengua hegemónica por siglos y como parte sustancial de las políticas educativas del siglo XX. En donde los mestizos como no han estado obligados a aprender lenguas originarias ni adentrarse a las diferentes culturas e identidades de su realidad concreta, por lo tanto, la interculturalidad exige un terreno de entendimiento y recuperación de la identidad pluricultural de nuestro país.

³⁷ Loc. Cit. p. 11

CAPITULO II

2. PROCESOS Y DIFICULTADES DE LA ALFABETIZACIÓN EN LENGUA INDÍGENA DESDE LA EXPERIENCIA: PROGRAMA CRUZADA DE ALFABETIZACIÓN EN PUEBLA.

Alfabetizar no es enseñar a decir una y otra vez palabras; es enseñar a escribir la vida. Es conocer la vida del otro, para buscar el verdadero pensamiento y escribir su hablar.

Paráfrasis, alfabetizadores Ahuacatlàn de Paulo Freire³⁸.

Alfabetizar ni watsa tamasiniy wancan magktum magktum tatsogni, watsa tamasiniy lantla tatsogka latamat. Watsa lakgapaskan xlatamat achatum, xpalakata putsakan xa xlikana talagkapastagni chu tsogka xtachiwin.

Traducción tutunakù

Se tlamachtis amo Khitosniki se khitos mikpa se o miak tlahtol. Khitosniki kin se tlamachtis, ika kin

mo ikuilowa to nimilis. Khitosnik se kishmatis ni nimilis okse tokni, ika se khitemos katiliye tlen milahuak ni tlaniwilil wan se khikhuilos ni tlahtol.

Traducción náhuatl

En este capítulo se aborda, el tercer momento de la metodología de sistematización, constituye la: *reconstrucción ordenada de la experiencia*, así mismo, comprende parte del *objetivo general* de la investigación; por lo que, se desarrolla la recuperación, documentación y descripción del proceso de alfabetización en lengua indígena, bajo el programa de *Intervención integral para la Alfabetización UNAM*.

Se retoman los orígenes del programa en Puebla, las actividades y estrategias que emprendió la universidad para iniciar la campaña, específicamente en el municipio de Ahuacatlán. En seguida la conformación del equipo de trabajo para responder a los siguientes cuestionamientos, ¿quiénes son los alfabetizadores? y ¿quiénes son los educandos?, ¿cuál es la metodología para la alfabetización en lengua indígena?, además se analiza las principales dificultades para realizar un proceso de alfabetización en lengua indígena y finalmente los resultados del trabajo de alfabetización, en el municipio.

³⁸ Paulo, Freire. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 2005. p.16.

2.1 Contexto general del programa de Alfabetización Puebla UNAM 2011

El programa Cruzada de Alfabetización en Puebla comenzó a través de un convenio de colaboración entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante la rectoría del Dr. José Narro Robles (2007 – 2015), y la administración del gobernador de Puebla, Rafael Moreno Valle (2011 – 2017), en abril del año 2011. Esta iniciativa pretendía alfabetizar a más de 400 mil personas que no sabían leer ni escribir, a lo largo de los 217 municipios del estado. En dicho programa se sumó la colaboración del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) estatal, institución que proporcionó los materiales didácticos (La Palabra) y posteriormente el Modelo Indígena Bilingüe con Español en Segunda Lengua (MIBES), para el desarrollo del programa; así como la Secretaría de Educación Pública (SEP) del estado, a través de la subdirección de Educación Media Superior y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Al programa se le asignó un presupuesto de 50 millones de pesos al año para su operación³⁹. En un inicio se contó con 3 mil 840 jóvenes estudiantes del nivel medio superior, que se integraron como alfabetizadores.

Las dos universidades, UNAM y BUAP, se hicieron cargo del proceso de operación del trabajo de alfabetización en los municipios del estado. La UNAM, por acuerdos y cobertura ofreció atención en 28 municipios que comprendían 7 regiones del estado: Puebla centro, en el sur del estado: Tecamachalco, la sierra negra y Tehuacán; en el norte; Zacatlán, la sierra norte y la nororiental. En la última etapa se ofreció atención en tres municipios (Zautla, Rafael Lara Grajales y Huatlatlauca), estos ya no se integraron en regiones. Las regiones se observan en el siguiente esquema:

³⁹ Ciro, Pérez, et al. *Programa de alfabetización y enseñanza a distancia en Puebla, anuncia Moreno Valle*, Periódico La Jornada, (2011): 22.

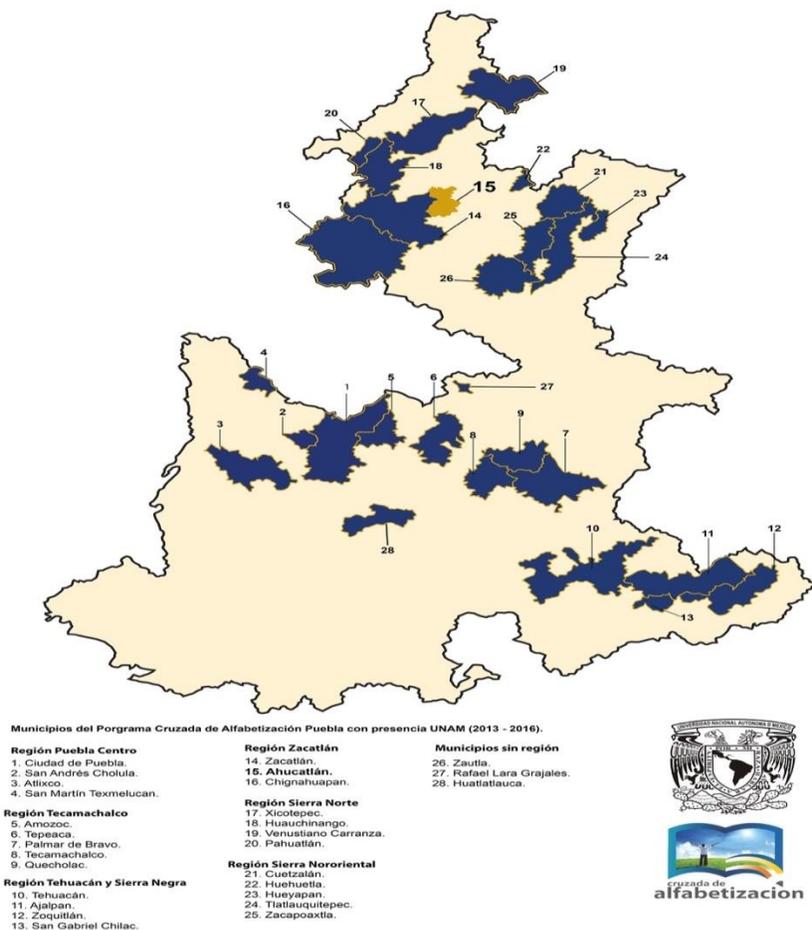


Figura 2. Presencia UNAM programa Cruzada de Alfabetización en Puebla

2.2 Modelo de Intervención Integral de Alfabetización

La Universidad Nacional Autónoma de México, en su participación como institución alfabetizadora en el programa *Cruzada de Alfabetización en Puebla*, se caracterizó por implementar un *modelo de intervención comunitaria*, el cual consiste en la creación de programas de servicio social comunitario como una estrategia para favorecer la formación integral de los estudiantes, quienes a partir del contacto con las realidades sociales, que representan mayor desigualdad en el país, generen una conciencia de retribución social, con la finalidad de hacer proyectos que apoyen a las comunidades. Dentro de estas acciones se encuentra

el Modelo de Intervención Integral de Alfabetización, programa que contaba con algunas experiencias desde el 2007 en otros estados del país.

Las acciones que marcan el inicio del programa de alfabetización en Puebla, por parte de la universidad, y con las cuales adquiere una proyección de servicios interdisciplinarios, principalmente de requerimientos médicos, son las Jornadas de Atención Integral Comunitaria a través de las cuales ofreció diversos servicios de salud como medicina general, servicio de colposcopia, odontología, optometría⁴⁰, veterinaria para pequeñas especies y veterinaria para animales de trabajo. Estas acciones, a través de la universidad, permitieron fortalecer la participación de la población de los municipios en el programa de alfabetización.

El principal elemento que apoyó al modelo, fue la amplia colaboración de diversos actores sociales para realizar el proceso de alfabetización desde la vinculación del programa con las autoridades gubernamentales (estatales y municipales), instituciones educativas, jóvenes estudiantes; así como la participación activa de la población en situación de analfabetismo.

2.3 Cruzada de alfabetización en Ahuacatlán

Ahuacatlán es un municipio que está ubicado en la Sierra Norte de Puebla, su nombre proviene del náhuatl *Ahuacatl*, testículo del borrego, o bien, del nahuatlismo *ahuacate* y *tlán*, cerca o junto: significa “junto a los ahucates”⁴¹

El municipio se caracteriza por ser un espacio intercultural. Su población está compuesta principalmente por los grupos originarios: nahuas y tutunakús (totonaco), quienes conviven de manera cordial. La cabecera municipal es el principal centro donde confluyen las diversas etnias. Los nahuas son los principales habitantes de la cabecera municipal y zonas aledañas, mientras que los del grupo tutunakú se encuentran más alejados del centro del municipio.

⁴⁰ En este servicio también se entregaron, de forma gratuita, lentes con graduación para las personas atendidas que lo requerían.

⁴¹ Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Puebla. Disponible en: www.inafed.gob.mx (Consultado el 26 de junio del 2018).

De acuerdo al censo 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)⁴² la población total en el municipio es de 14 mil 754 habitantes, de los cuales 52% son mujeres y el 48% hombres. Los datos arrojados por el INEGI muestran también que el municipio de Ahuacatlán, es primordialmente indígena al presentar el 82.14% de la población de 5 años y más son hablantes de las lenguas originarias náhuatl y tutunakú. Con una estimación del 47.4% de hablantes de tutunakú y el 44.6% hablantes de náhuatl, lo que significa que hay una proporción casi semejante y muy significativa de hablantes en dichas lenguas. Existe también una situación importante; el bilingüismo del dominio de las dos lenguas o entre una lengua y español, aunque también se da la pérdida de la lengua originaria, con el solo dominio del español, situación que sucede con la población que vive en la cabecera municipal.

Los municipios mayoritariamente indígenas son, a escala social, quienes mayor sufren la desigualdad, representan “los grupos étnicos históricamente excluidos de la sociedad mexicana”⁴³. Ahuacatlán es uno de los municipios que ocupa un alto grado de marginación municipal. A nivel estatal ocupa el lugar número 19 y en el contexto nacional el lugar 249 de marginación.⁴⁴ En términos nacionales Puebla, de acuerdo al estudio Índice de Marginación por localidad 2010 que realizó el Consejo Nacional de Población (CONAPO), es una entidad que se encuentra entre los ocho estados con más de 500 localidades en rezago económico, al presentar 908 localidades; equivalente al 4.0% con respecto a 22 mil localidades identificadas en el país con alto grado de marginalidad. Por lo tanto, la población se encuentra entre los seis estados con más de un millón de personas viviendo en localidades de alto grado de marginación, al presentar poco más de 2.5 millones de habitantes, lo que representa casi la mitad de la población del Estado en esta situación. Puebla contaba con una población de 5 millones, 759 mil, 829 habitantes (INEGI 2010). En el informe de pobreza y evaluación en el

⁴² Censo y año que tomare como referencia, debido a que fue con el que se basó para hacer los análisis estadísticos y sustentar la atención de alfabetización.

⁴³ CONAPO, *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Disponible en: www.conapo.gob.mx (Consultado el 26 de junio del 2018).

⁴⁴ INEGI. Catálogo de localidades - Microrregiones consultar en: www.microrregiones.gob.mx/catloc/ (Consultado el 15 de julio del 2018).

estado de Puebla 2012 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) indica que Puebla se ubicó en el lugar número cuatro con mayor pobreza en la población con respecto a las 32 entidades del país. Con 46.3% de la población total en pobreza y 11.4% de la población en pobreza extrema. De los 217 municipios que comprende Puebla en 213 más de la mitad de su población se encontraba en situación de pobreza.

Una de las dimensiones socioeconómicas para medir la situación de marginación es la educativa, y dentro de esta dimensión está el indicador del analfabetismo en la población de 15 años y más. En el municipio de Ahuacatlán en 2010 la carencia por rezago educativo, a nivel nacional presenta el 20.7%, estatal el 25.3%, lo que representa una cuarta parte de la población de Puebla y municipal el 40.5%, casi la mitad de los habitantes del municipio, con el 36.5% de analfabetismo entre la población de 15 años y más y dentro de esta población el grado promedio de escolaridad general es de 4.6 años⁴⁵ están entre 4 a 5 años, es decir, ni siquiera se concluye la escolaridad primaria. Datos que reflejan el problema educativo tan solo del municipio de Ahuacatlán, no se ha alcanzado en la totalidad los estudios que comprenden la educación básica y obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), y cursar la educación media superior aporta más a la brecha educativa. En 2012 se estableció en términos constitucionales la obligatoriedad de la educación media superior, no como proyecto educativo, sino un consenso de intereses políticos y no se ha logrado la cobertura universal del sistema educativo básico. A nivel nacional Puebla ocupa el lugar número 6 en rezago educativo con el 40.2%, casi la mitad de la población se encuentra en condición de rezago educativo, con un promedio de escolaridad de 8.5 años, equivalente al segundo grado de secundaria. (Encuesta intercensal 2015 INEGI).

De acuerdo al ya citado censo de población (INEGI 2010) la población de 15 años y más en situación de analfabetismo en el municipio es del 36.5% se ilustra en la siguiente tabla:

⁴⁵ Plan de Desarrollo Municipal de la administración 2014-2018, consultar en: www.ahuacatlan.puebla.gob.mx/images/15062016/pdm.pdf (Consultado el 21 de julio del 2018).

Tabla 4: Población en condición de analfabetismo Ahuacatlán				
Población total Municipal	Población de 15 años y más	Población de 15 años y más analfabeta	Mujeres	Hombres
14,754	9,294	3,395	2,106	1,289

En este contexto en diciembre de 2012, inicia de manera pertinente el programa Cruzada de Alfabetización en el municipio de Ahuacatlán, por lo tanto, se incorpora a la región Zacatlán. Como parte de los 28 municipios que atendió la UNAM en la segunda etapa, con el fin de coadyuvar a esta problemática.

2.4 Alfabetizadores

La organización del equipo de trabajo para la tarea alfabetizadora estuvo organizada de acuerdo al Modelo de Intervención Integral para la Alfabetización, en donde fue fundamental la participación de estudiantes universitarios que realizaban su servicio social o voluntarios también universitarios y estudiantes de educación media superior perteneciente a los municipios atendidos. En la organización participaron los grupos:

Un coordinador general del programa a nivel estatal: representante y responsable a nivel estatal de los municipios en los que estuvo a cargo la UNAM en Puebla. Parte de su responsabilidad era mantener el vínculo directo con las instituciones educativas y gubernamentales participantes; así como desarrollar informes generales y entrega de estos sobre el programa Cruzada de Alfabetización; apoyar en la conformación de los equipos de trabajo en los municipios, así como realizar el seguimiento de trabajo apoyado por las diferentes coordinaciones.

Coordinadores pedagógicos: encargados de apoyar y asesorar las estrategias de aprendizajes para el proceso de alfabetización, así como asesorías para la solución de las diferentes dificultades que se presentaran durante el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.

Coordinadores centrales: universitarios que por ubicarse en zonas centros de la región en los que tuvo presencia la UNAM ya sea (en las siete regiones) mencionadas con anterioridad; se encargarían de apoyar de manera directa al coordinador estatal y dar seguimiento del programa en más de dos regiones. Manteniendo información de educandos, control de atención, vinculación con instituciones educativas regionales y Coordinación Regional del Instituto Estatal de Educación de Adultos (IEEA).

Coordinadores regionales: tendrían a su cargo una región conformada por más de tres municipios. Para apoyar en la organización del equipo de trabajo de los municipios que les correspondan, así como encargarse de la difusión del programa a nivel regional, vincularse con instituciones educativas y autoridades municipales de la región. Recibe apoyo por parte de los coordinadores municipales y su vez capacitarlos en el uso de instrumentos de la UNAM (censo, diagnóstico inicial, validación de aprendizajes y evaluación final). Realizar el seguimiento de información de educandos activos por municipio y entrega informes de la región a la coordinación central. Así como también, realizó reuniones mensuales con coordinadores municipales para dar capacitación y apoyo en la solución de problemáticas en los municipios.

Coordinador municipal: se encargaba de coordinar las actividades dentro de un municipio, conformación del equipo de apoyo de trabajo de éste (facilitadores y asesores), realizar vínculos con instituciones educativas y autoridades municipales. Integró expedientes en los que se concentraron los instrumentos que sustenten los avances por círculo de estudio y por educando, entregar informes mensuales que reflejen el avance del programa ante la coordinación regional y autoridades municipales. Aplicar instrumentos de seguimiento UNAM (diagnóstico inicial, validación de aprendizajes y evaluación final). Por otra, parte realizar más actividades de tipo pedagógico y de campo: como generar talleres mensuales para facilitadores y asesores con el fin de sensibilizar la práctica educativa y talleres semanales con el equipo de facilitadores para resolver dificultades, proponer resoluciones y retroalimentación de los procesos de aprendizajes. Otra de las

actividades importantes fue realizar visitas diarias a círculos de estudio en las diferentes localidades del municipio para mantener el seguimiento de apoyo en el proceso de alfabetización.

Facilitador: Fungió como apoyo del coordinador municipal y el asesor local. Apoyó en la conformación de equipos de asesores que estuvieron a su cargo en la realización de censos para ubicar a personas jóvenes y adultas en situación de analfabetismo. Entre sus responsabilidades de mayor importancia fue la de dar seguimiento y acompañamiento a círculos de estudio; es decir, realizar visitas diarias a cada uno de los círculos de estudio dentro de la localidad a la que pertenecía; lo que permitía mantener actualizada la información sobre ubicación y horarios de clases de alfabetización. A la vez apoyar en el desarrollo de clases que impartían los asesores, así como también procurar que a educandos como asesores no les faltaran materiales de trabajo. Dentro del seguimiento realizado se encargó de recabar los instrumentos de seguimiento de cada asesor: planeación de clase, lista de asistencia y bitácora. Por su parte el facilitador era responsable de entregar a la coordinación municipal, cronograma de actividades semanales, bitácoras y reportes mensuales de la práctica alfabetizadora de su localidad.

Asesores locales: El asesor debía pertenecer al municipio y a la localidad en atención por el programa *Cruzada de Alfabetización*, porque son quienes impartieron las sesiones de alfabetización. Estrategia que generó confianza porque eran cercanos a la realidad social y cultural de cada educando, lo que permitió comprender y generar empatía en los ambientes de aprendizaje; esta estrategia también facilitó la incorporación de las personas jóvenes y adultas en situación de analfabetismo. Para dar un buen seguimiento educativo el asesor debía realizar una planeación para su círculo de estudio, de manera que cada sesión de trabajo frente a un grupo permitiera un mejor proceso de aprendizaje de los alfabetizados. Usaba una bitácora para describir sus procesos de enseñanza, así como, de aciertos y dificultades. Dichos procesos eran revisados por el facilitador y el coordinador municipal con el objetivo de atender las necesidades.

Asistía, para recibir capacitación, a reuniones semanales con el facilitador y mensuales con la coordinación municipal.

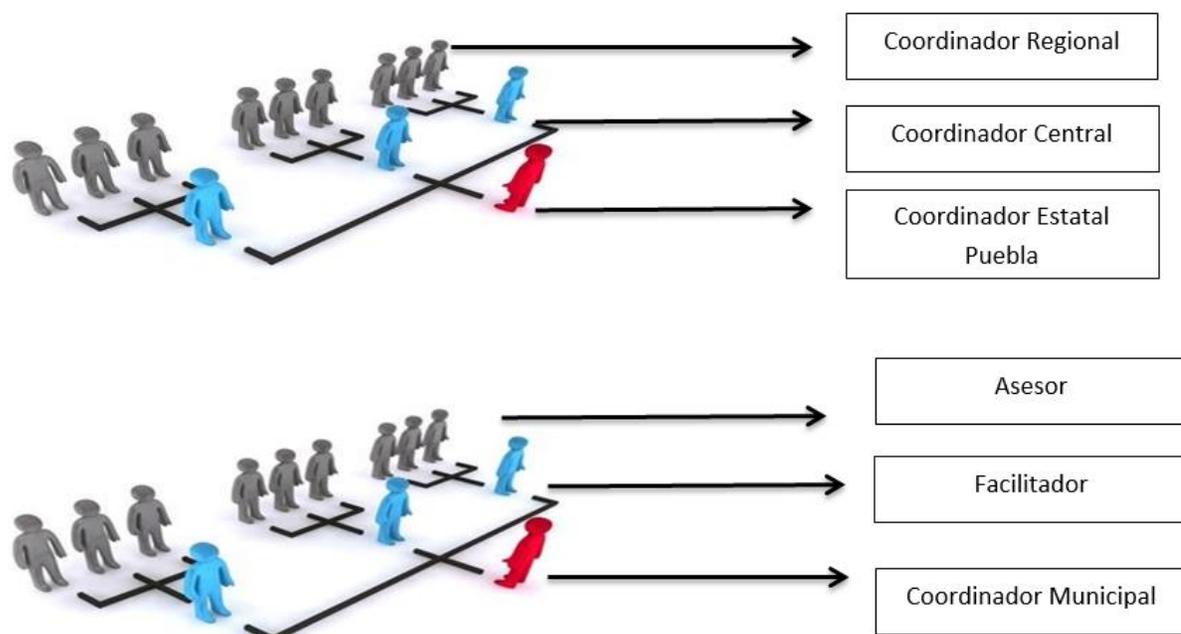


Figura 3. Esquema de equipo de trabajo del Modelo de Intervención Integral para la Alfabetización (Elaborado por Coordinaciones UNAM)

De acuerdo al esquema para cada función se designaron a los estudiantes de nivel superior prestadores de servicio social o voluntarios en alguna coordinación, o bien como facilitadores. A los alumnos del nivel medio superior se les asignó el rol de facilitador o asesores, preferentemente, de sus propias localidades. La organización de trabajo podía modificarse según las necesidades y de acuerdo a los criterios establecidos del programa. Procurando la participación horizontal de cada uno de los integrantes con relación a su responsabilidad en el proceso de alfabetización.

La participación de los estudiantes garantizó que el proceso de alfabetización fuera una práctica creativa, dinámica y de sensibilidad en el quehacer de cada participante. En cada región, municipio y localidad se logró aportaciones diferentes y significativas. Como beneficio a esta labor a cada

participante se le designó una beca económica mensual que les permitió apoyar su labor y sirviera de estímulo académico y, a su vez, de reconocimiento.



Figura 4. Equipo de alfabetizadores del municipio de Ahuacatlán

2.5 Estrategia UNAM focalización de analfabetismo

Es importante mencionar que parte de la información que enseguida se presenta se recoge de las anteriores coordinaciones municipales del 2012 al 2014.

Las actividades para comenzar el trabajo de alfabetización se hicieron a partir de focalizar a las personas en condición de analfabetismo. El trabajo de focalización es una estrategia que se denominó barrido, es decir, un censo que consistió en:

- “Identificar a la población en condición de analfabetismo mayor de 15 años en los municipios que participaron en la Cruzada de Alfabetización.
- Conocer su ubicación territorial, sus datos de escolaridad (en caso de haber ingresado), ocupación y si es hablante de alguna lengua indígena.

- Crear una recopilación de información fidedigna, que permitiera generar diversos usos y aplicaciones a partir de la población analfabeta⁴⁶.

En el municipio se hizo barrido en cinco etapas distintas. La primera etapa en febrero y marzo; la segunda a finales de julio y principios de agosto del 2013; la tercera y cuarta en julio y a finales de noviembre del 2014 respectivamente y en julio de 2015 se realizó el último barrido. En este último barrido se hizo para volver a invitar a las personas que ya estaban en atención, pero que por diversas razones habían dejado de asistir. Esta estrategia (barridos) se realizaba cada que se notaba ausentismo en los círculos de estudio.

El trabajo de censo fue una característica particular, intensiva y de suma importancia dentro del programa y quienes realizaron este trabajo son los participantes UNAM del municipio: asesores locales, facilitadores y coordinadores en conjunto con las autoridades municipales. De manera que los datos que se muestran en la siguiente tabla 5 son de acuerdo al trabajo realizado en campo por parte de la estructura UNAM.

Tabla 5

Población en condición de analfabetismo municipal – barrido UNAM	
Población de 15 años y más analfabeta detectada en barrido	1235
Población de 15 años y más analfabeta femenina detectada en barrido	1113
Población de 15 años y más analfabeta masculina detectada en barrido.	122

Cabe mencionar que este resultado representa al barrido que se realizó en 23 localidades de 30 que registra INEGI (2010). Las razones principales por las cuales no se alcanzó a cubrir totalmente el censo en el municipio, fue por el difícil acceso a algunas de las localidades y se ponía en riesgo la seguridad de los

⁴⁶ Lineamientos para los objetivos del censo de la coordinación UNAM.

jóvenes menores de edad que apoyaban en el censo. En otras localidades el apoyo brindado por las autoridades auxiliares y las personas fue mayor. También por estrategia se inició actividades en las localidades que según INEGI concentraban mayor número de analfabetas, para lo cual se prestó atención en las personas que se logró incorporar y darle seguimiento, una vez que se lograba avance, se censaba otra localidad para ir incorporando a la población interesada al programa. El barrido en el municipio, es el resultado de la visitas realizadas casa por casa en las localidades en donde se realizó barrido. Nos enfrentamos a situaciones como de desconfianza, aunque apoyó mucho el hecho de que reconocerían los habitantes a los jóvenes pertenecientes de su localidad. Otra situación fue la veracidad al cuestionamiento, si ¿sabe leer y escribir? y por desinterés a incorporarse al programa de alfabetización la respuesta era afirmativa, aunque no supiera leer ni escribir, sabíamos esta información porque el asesor o facilitador los conocían.

Las 1235 personas ubicadas como analfabetas representan el 36.3% según lo que indica INEGI de la población en condición de analfabetismo en el municipio (3,395 personas analfabetas), en términos cuantitativos, no pretendo convencer que pasa con el porcentaje faltante para cubrir una meta numérica, el porcentaje que presento es lo que se arrojó en campo. El tema que aquí interesa es describir las dificultades que conlleva la alfabetización de adultos y a pesar de las dificultades describir la relación educativa que permitió mantener a la población incorporada al programa de Alfabetización.

Después de ubicar las 23 localidades en las que se podía atender y de ubicar a las personas interesadas se iniciaron las actividades. De acuerdo con información de los asesores y facilitadores habitantes de las localidades, muchas de las localidades reconocidas por INEGI son conocidas para ellos como barrios, por ello y con fines de agilidad administrativa se agruparon las 23 localidades en seis grandes localidades: Analco, Pochalcatl, San Jerónimo Coaltepec, San Francisco Ixqui huacan (comunidades náhuatl), San Andrés Tlayehualancingo y San Mateo Tlacotepec (comunidades tutunakú). De estas localidades se logró

focalizar a 1235 personas y de ellas una incorporación de 759 educandos durante estos cuatro años de trabajo. Sin embargo, en los dos últimos años de trabajo la asistencia a círculo de estudio disminuyó.

2.6 Método de alfabetización “La palabra generadora”

El proceso de alfabetización fue bajo la metodología que utiliza el INEA desde su creación en 1981: “La palabra generadora” del pedagogo Paulo Freire. Es un método cuya finalidad inmediata es la alfabetización y, en su dimensión más amplia, postula “la educación como práctica de la libertad” en la condición de oprimidos.

La metodología consiste en leer y escribir un mínimo de palabras habladas que se encuentran en el medio sociocultural de mayor significación, y estas palabras son llamadas generadoras porque a través de la descomposición silábica y posteriormente la combinación de sus elementos silábicos, propician la formación de otras nuevas palabras que ya se conocían en el lenguaje cotidiano, es decir, aquella palabra que frecuentemente decimos porque es útil para la vida, la aprendemos a leer y posteriormente a escribir. De tal forma que lo que el educando habla va escribiendo y así va redescubriéndose en la escritura, además motivado para luego escribir su pensamiento.

Recordamos algunas de las frases de Freire al alfabetizar: *no enseñar a repetir palabras, ni restringir la capacidad de pensarlas, sino de poner a nuestro educando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra, pero la intención última con lo que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Es aprender a escribir su vida, como autor y testigo de su vida, biografiarse, existenciarse, historizarse.*⁴⁷

Estas palabras de Freire cobran mayor significado cuando se trata de escribir y leer, lenguas originarias, pues en algunas de ellas solo se cuenta con un lenguaje oral que nos ofrecen diversas formas de entender el mundo.

⁴⁷ Paulo Freire, loc.cit.

Dentro del municipio se nos capacitó y se trabajó de acuerdo a los dos modelos de alfabetización -indígena bilingüe- e hispanohablante del INEA. Enseguida se muestra la siguiente tabla de palabras generadoras y alfabetos, con las que se trabajó:

Tabla 6

Náhuatl				
Sierra Norte Puebla	Traducción	Totonaco Tutunakú	Traducción	Hispanohablante
Toka	Sembrar	Kuxi	Maíz	Pala
Tlanamaka	Vender (mercado)	Tiji	Camino	Piñata
Salo	Azadón	Akgsawat	Vasija	Familia
Tlapowa	Contar	Likuchun	Medicina	Basura
Xochinamakane	vendedor de flores	Stama	Vender	medicina
Koyoitskuintle	Coyote	Inkuyat	Fuego	Casa
				Vacuna
				Cantina
				Mercado
				Trabajo
				tortilla
				Guitarra
				México

Tabla 7

Alfabeto náhuatl⁴⁸
A a CH ch E e H h I i K k Ku ku L l M m N n O o P p S s T t Tl tl Ts ts
W w X x Y y

⁴⁸ En el alfabeto náhuatl se observa que no existe la vocal (Uu), sin embargo, para el proceso de alfabetización sí, se enseñó porque era necesario en el aprendizaje de la segunda lengua; el español.

Tabla 8

Alfabeto tutunakú
Vocales: A a E e I i O o U u
Consonantes: P p T t K k Kg kg Ts ts Ch ch Tl tl M m N n L l Lh lh J j
S s X x W w Y y

Los alfabetos náhuatl y tutunakú corresponden a la enseñanza de las palabras generadoras y estas palabras se seleccionaron como generadoras de acuerdo a los estudios que se hicieron en campo de los dos idiomas originarios y del idioma español, por parte del IEEA Puebla. Lo cual comprende la primera etapa (análisis de los contextos para ubicar palabras con mayor significación) y segunda etapa (selección de palabras significativas) del método. Diagnosticadas las palabras generadoras, se inicia con la tercera y última etapa; el proceso de alfabetización a través de tres subfases: procesos de motivación, que invita e inicia a la reflexión de los educandos por la palabra afín a la realidad. Desarrollo de materiales didácticos y dinámicos para la enseñanza y por último se inicia la decodificación de la palabra para el desarrollo de nuevas palabras (lecto-escritura).



Figura 5. Asesora Esperanza con su educanda María Esperanza: realizando la decodificación de la palabra kuxi (maíz)

El desarrollo de esta metodología, nos llevó a plantear en las reuniones semanales de los facilitadores con la coordinación municipal la idea de diseñar un manual para que el método pudiera ser menos abstracto y este sirviera de apoyo a los compañeros asesores. Esta idea también por la problemática de las variantes de la lengua tanto en el náhuatl como en tutunakù. Así cada facilitador representante de una localidad y conocedor de su lengua podía modificar el sentido de las palabras y apoyar a su grupo de asesores. Como evidencia del proyecto retomo la guía de aprendizaje de la segunda palabra generadora que elaboró la facilitadora Yolanda Galindo Bautista hablante de la lengua náhuatl de la localidad de Pochalcatl. Ahora licenciada en biotecnología por la Universidad Interserrana del Estado de Puebla, siempre mostró compromiso profesional por la alfabetización en su localidad.

TLANAMAKA

Introducción

Tlanamaka es la segunda palabra generadora para trabajarse con los educandos bajo el método MIBES 1. Su significado es “**mercado**” en español.

El objetivo principal de esta palabra es desarrollar, estimular y retroalimentar el conocimiento de la segunda palabra generadora. Es necesario manejar diferentes estrategias que nos permitan obtener buenos resultados.

Identificación

1. Primer paso identificación de la palabra generadora (*tlanamaka*), ejercicio:
 - Empezar con una adivinanza para que el educando identifique que palabra conocerá.

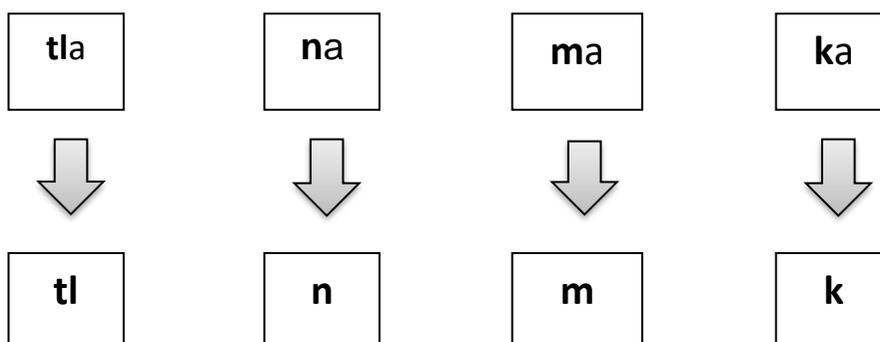
¿Qué es? , ¿Qué es?... ¿Está ubicado en un lugar donde la gente asiste mucho a comprar los domingos?...

Nota: hay que tratar de dar más pistas para que el educando esté interesado en buscar la respuesta.

- Después de encontrar la palabra se debe hacer énfasis en la importancia que tiene la palabra (*tlanamaka*) en el contexto.

SONIDO Y ESCRITURA

1. Conocer la estructura de la segunda palabra generadora (*tlanamaka*) en sonido y escritura, es decir, identificar el sonido y la composición silábica de la palabra a través de ejercicios auditivos y de memoria. Ejercicio:
 - Mostrar de manera escrita la palabra generadora (en tarjetas, en el pizarrón, en el cuaderno o en un rota folió donde se pueda observar claramente).
 - Separar en sílabas la palabra (*tlanamaka*).



Este momento de enseñanza silábica de la palabra (**tla- na- ma- ka**) nos va a dirigir a la enseñanza de las consonantes gráfica y fonéticamente de (**tl,n,m,k**), las vocales ya deben ser del dominio de los educandos, es un tema que se estudia antes de iniciar con el método. Debe recordarse que la consonante (**k**) ya fue aprendida, y ahora se necesita aprender las siguientes consonantes (tl-n-m). Después se retomaran las cuatro consonantes para la construcción de nuevas palabras.

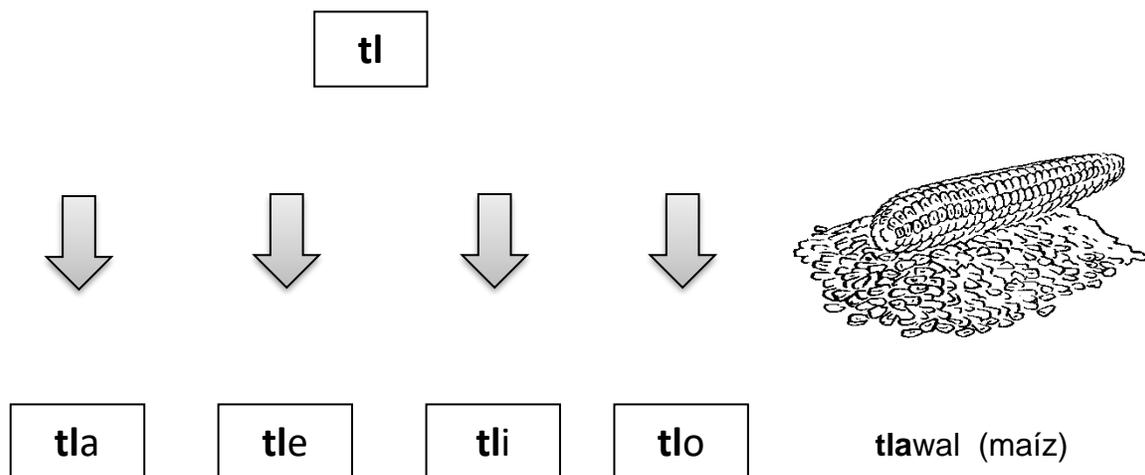
ENSEÑANZA DE LA (tl, n, m)

1. Para la enseñanza de las consonantes se sugiere las siguientes actividades:

tl

↓ ↓ ↓ ↓

ta **te** **ti** **to** **tlawal** (maíz)



- Se identifica el sonido de la (tl) y la combinación con las vocales.
- Se invita a recordar palabras que empiecen con la consonante (tl) ejemplo:

Tlanamaka (mercado), **tlawal** (maíz), **tlitl** (fuego)

2. Desarrollo de la habilidad de escritura: se dictara al educando aleatoriamente las silabas aprendidas, con el propósito de asegurar el conocimiento.

to **ti** **ti** **te**



3. Construcción de palabras con las consonante e identificar palabras conocidas, palomear las que se conozcan y encerrar las que se desconozcan. Ejemplo:

tla
tle
tli

tla
tle
tl

tlatla (se quema)

tletle (desconocida)

tlitl (fuego)

Enseñanza de la (n)

n

↓ ↓ ↓ ↓

ne na no ni



nanakatl (hongo)

- la combinación con las vocales.
- Se invita a recordar palabras que empiecen con la consonante (n), ejemplo:
nanakatl (hongo), **nana** (abuelita), **nakatl** (carne).
- Desarrollo de la habilidad de escritura: se dictara al educando aleatoriamente las silabas aprendidas, con el propósito de asegurar el conocimiento.

ne

ni

no

na

- Construcción de palabras con las consonante e identificar palabras conocidas, palomear las que se conozcan y encerrar las que se desconozcan. Ejemplo:

na

na

nana (abuelita)

ne

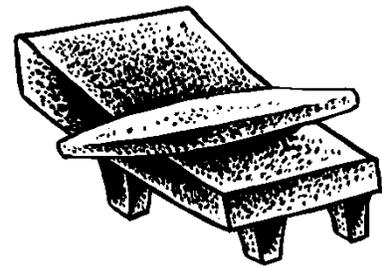
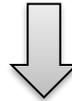
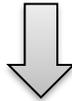
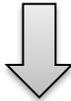
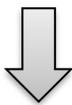
ne

nene (desconocida o español)

4. Al asegurar el aprendizaje de más de dos sílabas permitirá enseñarle a los educandos, empezar a formular enunciados cortos con las mismas consonantes o con la combinación de las ya conocidas. Es importante que esta actividad sea estimulada por el asesor e invite a identificar las oraciones que más puedan. Ejemplo: **No nana** (Mi abuelita)

Enseñanza de la (m)

m



mi

ma

mo

me

Mitlatl

- Se identifica el sonido de la (m) y la combinación con las vocales.
- Se invita a recordar palabras que empiecen con la consonante (m), ejemplo: **mitlatl** (metate), **memil** (), **mele**().
- Desarrollo de la habilidad de escritura: se dictara al educando aleatoriamente las silabas aprendidas, con el propósito de asegurar el conocimiento.

mo

ma

me

mi

- Construcción de palabras con las consonante e identificar palabras conocidas, palomear las que se conozcan y encerrar las que se desconozcan. Ejemplo:

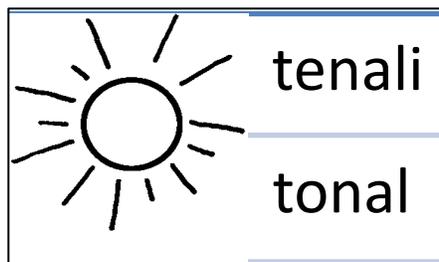
me	me	<u>meme</u> (cargar)
mi	mi	<u>mimi</u> (desconocida)
mo	mo	<u>momo</u> (desconocida)

Nota: para la familia silábica (k) se realiza solo un repaso, debido a que ya se revisó con anterioridad en la primera palabra generadora.

Lectura

En la etapa de lectura el educando ya ha adquirido las habilidades de escritura y de lectura en sílabas, palabras y oraciones cortas. En esta etapa y en adelante se sugiere el constante ejercicio de lectura (lecturas en libros, cuentos, revistas, juego de memoria, dictados...). Se propone la siguiente actividad: elaboración de tarjetas manipulables con el propósito de leer e identificar la palabra correcta y escribirla nuevamente sobre la línea (pueden elaborarse tarjetas en relación las palabras aprendidas).

Evaluación



El ejercicio de evaluación nos permitirá observar al educando como al asesor, el aprendizaje logrado. Ejemplo de actividad: completa la palabra con la silaba correcta sobre la línea de acuerdo a la imagen (se sugiere incrementar con palabras que se han aprendido a la actividad propuesta o pueden elaborarse otras actividades).

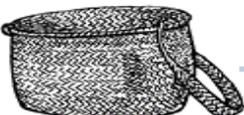
	ta <hr/> to		ke <hr/> ko
	te <hr/> to		ko <hr/> ka

Tabla 9

Palabras que se pueden encontrar en la combinación silábica de tlanamaka		
tototl (huevo)	tamal (tamal)	nika (aquí)
tlitl (fuego)	tena (anciana)	nanakatl (hongo)
komitl (olla)	komal (comal)	titl (piedra)
takatl (araña)	konetl (bebé)	tome (dinero)
mitlatl (metate)	ltil (frijol)	tonal (día)
elotl (elote)	omitl (hueso)	nakatl (carne)
koatl (víbora)	tlakatl (señor)	kane (dónde)
kema (cuando)	nima (ahora)	

La elaboración de esta guía permite observar el desarrollo de la metodología aplicada en los círculos de estudio, representa un ejemplo de las formas en que se trabajó *las palabras generadoras*. Además esta guía puede adaptarse a las siguientes palabras generadoras del náhuatl o tutunakú.

2.7 Enfoque alfabetizador: educación indígena bilingüe INEA

A finales de 2012 al iniciar las actividades de alfabetización en el municipio, en un primer momento por la falta de manejo de los módulos con los que cuenta el INEA se intentó realizar la alfabetización con el módulo hispanohablante, es decir enseñar a leer y a escribir español, esto durante casi un año. Sin embargo, los avances resultaron ser mínimos. Debido a esta situación se replanteó el diagnóstico del municipio por las coordinaciones de la UNAM de 2013, sobre las características culturales del municipio como pueblo originariamente indígena y mayoritariamente monolingüe. Esta situación permitió a la universidad replantear la ruta y las intenciones necesarias para un proceso de alfabetización adecuado. Por lo cual en conjunto con el IEEA Puebla⁴⁹ se inicia en septiembre de 2013, la atención basada en el método bilingüe que retoma la importancia del aprendizaje en lengua materna. Centrada en una primera etapa, en el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua indígena y dar la pauta para iniciar la comunicación en español hablado.

Propuesta que forma parte del vigente modelo educativo del INEA nombrado: Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que se inicia en el 2000, entre sus objetivos destaca una educación permanente y flexible hacia los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos entre las dos propuestas de aprendizaje indígena bilingüe o hispanohablante para el nivel inicial hasta secundaria.

La propuesta educativa de alfabetización en lengua indígena bilingüe es un esfuerzo relativamente nuevo que el Instituto logró al construir un modelo propio de atención en lengua indígena a partir del 2001, pues aunque desde 1998 se planteó una atención de “educación intercultural bilingüe” quedó como un simple planteamiento.

⁴⁹ El equipo de alfabetizadores del municipio, región y coordinador estatal recibe una capacitación otorgada por personal del Depto. Indígena de IEEA Puebla.

A pesar de los más de cincuenta años en que alguna vez se inició una campaña de alfabetización en lengua indígena de los antropólogos Townsend y Mauricio Shawades, es hasta el siglo XXI que puede hablarse de una propuesta que adquiriera alcance oficial, y ésta en la práctica no se oriente hacia el método de castellanización directa.

En cuanto al nuevo modelo educativo indígena comienza a materializarse en el 2002 con el nombre MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) para fortalecer la interculturalidad y la diversidad lingüística, y como respuesta para favorecer la vida y trabajo de la población indígena en el marco del proyecto Puentes al Futuro de INEA con el propósito de desarrollar acciones innovadoras de alfabetización básica, y uso de la tecnología.

Dentro de las acciones de alfabetización indígena se plantearon “dos posiciones educativas en función de la competencia lingüística de la población indígena: ruta MEVyT Indígena Bilingüe con Español como segunda lengua (MIBES), y la ruta MEVyT Indígena Bilingüe Integral (MIBI)”.⁵⁰ Estas dos propuestas en relación al nivel de monolingüismo (ruta MIBES) o bilingüismo (ruta MIBI) de los educandos. Aunque debe quedar claro que para ambas rutas, sus fines últimos, por requerimientos institucionales, están encausados en el aprendizaje de lectura y escritura en español para poder considerarse alfabetizados.

El Estado de Yucatán es pionero en comenzar con la elaboración de materiales educativos dirigido a la población maya. El estado se encargó de desarrollar en un primer momento el módulo de español como segunda lengua, que en la actualidad se denomina *Empiezo a leer y a escribir el español*. A través de diagnósticos sobre comprensión, expresión oral y escrita de una segunda lengua, se dan cuenta que es necesario primero diagnosticar el grado de conocimiento de lectura y escritura de la lengua indígena.

Para atender esta situación se hizo una reunión nacional en 2004 y se realizaron análisis, valoraciones y metodologías de alfabetización en lengua indígena.

⁵⁰ Luis Enrique López y Uricke Hanemann, et al. Alfabetización y multiculturalidad: miradas desde América Latina, Guatemala, UNESCO, 2008, p. 262.

Posteriormente, se acuerda iniciar actividades interestatales en la península de Yucatán para desarrollar la metodología de alfabetización en lengua materna, y se comienza con la elaboración de los paquetes modulares de atención en lengua indígena. Yucatán en un segundo momento es el encargado de elaborar “el módulo *Empiezo a leer y a escribir en mi lengua* MIBES 1, y el módulo *Leo y escribo en mi lengua* MIBES 3; Campeche elabora el módulo *Empiezo a leer y a escribir en mis dos lenguas* MIBI 1, y *Leo y escribo en mis dos lenguas* MIBI 2, y Quintana Roo el módulo *Empiezo a leer y escribir en mis dos lenguas* MIBI 1”.⁵¹

La elaboración de los paquetes modulares en lengua maya fue un trabajo simultáneo entre los tres estados, aunque no con el mismo ritmo de trabajo y composición de equipo se logró trabajar bajo el mismo enfoque. Los equipos de trabajo de los estados contaban con un especialista en lengua maya y un asesor pedagógico y cada módulo elaborado era probado en campo en los círculos de estudio. Se presentaron algunas dificultades en la elaboración de los módulos, la de mayor importancia fue el lingüístico y sociolingüístico, por la diferencia entre variantes de cada estado y poder consensuar la escritura. Además, no se contaba con el suficiente recurso económico para las diversas necesidades en la elaboración.

Para resolver alguna de estas situaciones y el seguimiento de trabajo se realizaban reuniones interestatales, allí también se revisó el material de cada uno de los estados participantes, para continuar el trabajo bajo el mismo enfoque durante tres años (2004 – 2006).

En 2007 finaliza el proyecto, el cual es evaluado por el INEA y a pesar de que en la práctica alfabetizadores y educandos mostraron resistencia, a la enseñanza en lengua maya, fue aceptado el modelo de enseñanza en la población maya. Actualmente estos esfuerzos lograron extenderse y la propuesta educativa del MIBES “cuenta con materiales educativos en 63 de las 68 lenguas que se hablan

⁵¹ *Ibíd.* p.263.

en México”.⁵² Estos esfuerzos le permitieron al Instituto ser condecorado en 2011 por la UNESCO.

El modelo MIBES es con el que se da atención en lengua náhuatl y tutunakú en el municipio de Ahuacatlán. Para iniciar la atención en lengua indígena se realizó una serie de entrevistas (instrumentos proporcionados por el IEEA Puebla) para valorar el monolingüismo o bilingüismo de la población en atención. Monolingües: hablantes de una sola lengua; bilingües receptivos: aquellas personas que dominan lengua indígena y entienden algunas palabras o expresiones del español, pero no pueden expresarse en español; bilingües incipientes: aquellas personas que dominan lengua indígena y pueden producir expresiones en español, pero no pueden entablar una plática extensa; y bilingües coordinados: personas que se expresan de manera eficiente en ambas lenguas. Las entrevistas arrojaron que predominó el monolingüismo en la población en círculo de estudio, con un grado de bilingüismo incipiente y receptivo; es decir, personas que entienden frases o expresiones en español pero que no logran mantener una conversación en español.

En esta medida se les entregó el material que corresponde al Modelo Indígena Bilingüe con Español como segunda Lengua (MIBES). Algunos se les entregó el libro de “La palabra” por ser bilingües coordinados y fue por elección de los propios educandos.



Figura 6. Libros en lengua náhuatl, tutunakú y revista para aprender el español oral proporcionados por IEEA Puebla.

⁵² Laura Poy Solano, *Atienden con modelo educativo bilingüe a 70 mil hablantes de lenguas indígenas*, Periódico La Jornada (2017):13.

Tabla 10

Atención a población hablante de la lengua indígena	
Monolingüe	352 educandos
Bilingüe incipiente	51 educandos
Bilingüe receptivo	74 educandos
Bilingüe coordinado	90 educandos

Información recogida de las entrevistas aplicadas, a los educandos incorporados en la etapa (2013 – 2015).

La ruta MIBES con tratamiento en segunda lengua requiere de la acreditación de cinco módulos para considerarse alfabetizado, equivalente al primer nivel de enseñanza primaria. Los módulos son los siguientes:

- MIBES 1 Empiezo a leer y escribir en mi lengua.
- MIBES 2 Hablemos Español.
- MIBES 3 Leo y escribo en mi lengua.
- MIBES 4 Empiezo a leer y escribir el español
- MIBES 5 Uso la lengua escrita.

El curso de los módulos es flexible, se propone el trabajo simultáneo del MIBES 1 y MIBES 2, con el propósito de aprender la lengua materna escrita y hablar español. Posteriormente, el trabajo simultáneo del MIBES 3 y MIBES 4, en estos módulos se refuerza la lectura y escritura de la lengua materna y se empieza a leer y escribir español. Se concluyen los módulos de alfabetización con el MIBES 5, allí se usa tanto la lengua indígena como el español escrito y hablado. En el caso del MIBES 2 y MIBES 4 pueden ser aprobados si el educando en su entrevista arroja el dominio de habla del idioma español.

En relación a esta dinámica de trabajo de los módulos en el municipio debido a la temporalidad del programa y como estrategia del IEAA este acordó con las universidades trabajar los módulos MIBES 1, MIBES 2 y MIBES 4. Así que el trabajo que nos correspondía era la alfabetización en lengua indígena lo cual representó un gran compromiso para todos los alfabetizadores del programa con

atención bilingüe. Si bien, al terminar el curso de estos tres módulos el asesor bilingüe podía incorporar al educando al Instituto para motivarlo a terminar sus niveles básicos de escolaridad.

En el municipio, al principio y durante algún tiempo la implementación de esta nueva metodología bilingüe generó resistencia” por parte de los asesores y de los educandos por dos cuestiones principales. La primera de ellas por la dificultad de los asesores para enseñar lecto-escritura en su propia lengua, pues han sido instruidos en este proceso en el idioma español y estaban poco o nada acostumbrados a hacerlo en su lengua madre, sea náhuatl o tutunakú. La segunda y de mayor dificultad tuvo que ver con “la sensación de retroceso educativo en los educandos por aprender en su lengua”, premisa que se sustenta en el imaginario que se logró construir a través de las diferentes políticas indigenistas desde finales del siglo XVI y que persiste en el actual siglo XXI. Para los educandos era necesario incorporarse al lenguaje dominante porque consideraron más importante aprender español.

Entonces, los primeros esfuerzos que se hicieron para lograr el proceso de alfabetización en lengua materna comenzaron primero con trabajo de sensibilización por parte de las coordinaciones hacia el equipo local del municipio, a través de talleres que permitían conocer la necesidad de escribir en la lengua y el impacto que traía en cada uno reaprender en la lectura y escritura, las formas de nombrar el lenguaje cotidiano diferente al español. Este trabajo logró convencer a los alfabetizadores (facilitadores y asesores) del municipio y permitió compartir esta visión a cada uno de los educandos.

La comunicación del asesor bilingüe, quien domina la lengua, con el educando es un elemento clave para generar confianza y sensibilidad, entre ambos. Pues durante el proceso el asesor convenció a sus educandos y éstos aceptaron el modelo bilingüe; les interesó el aprendizaje de la lengua y el trabajo simultáneo del español oral. La implementación de esta nueva metodología naturalmente es acompañada de lineamientos distintos a los de los municipios con población hispanohablante. A diferencia de éstos, el proceso de alfabetización fue más largo.

Para el equipo de trabajo que conformamos la UNAM la enseñanza en lengua indígena fue fundamental para comenzar a valorar la importancia de las lenguas nahuatl y tutunakú. A partir de esta experiencia se valoró la ruta de alfabetización bilingüe o hispanohablante de los municipios por incorporarse al programa de alfabetización.

2.8 Atención a educandos

La población seleccionada fue atendida en círculos de estudio, denominación que se le dio a los grupos de mínimo 6 y máximo 10 educandos. Las asesorías se impartían en espacios públicos (escuela, plaza comunitaria, centro de salud...) o en los hogares proporcionados por el asesor, o por algún educando integrante del círculo. En algunas localidades sobre todo en la población tutunakú los círculos no se lograron. Sin embargo, los asesores iban a visitar a los educandos a sus casas para impartir la asesoría. Los horarios de las asesorías eran seis horas a la semana: podrían ser dos veces a la semana por tres horas o bien tres veces por dos horas.



Figura 7. Círculo de estudio en la localidad de San Francisco Ixquiuhacan

Para la asesoría siempre se utilizó la planeación de clases y bitácora. Además de dar las asesorías se generaban talleres del interés de los educandos dependiendo de la creatividad del asesor, con la oportunidad de poder desarrollar, emprender, compartir y explorar cualquier actividad creativa para el proceso de aprendizaje con los adultos.

Debido a esta dinámica de actividades logramos atender a 23 localidades que reconoce INEGI agrupadas en 6 localidades. En estas seis localidades de 2013 hasta 2016 se contó con 53 círculos de estudio. Lo que representó una población activa mensual de más de 300 educandos en atención. La distribución se presenta en las siguientes tablas:

TABLA 11: DESGLOSADO E INFORMACIÓN MUNICIPAL ATENCIÓN MIBES

Nombre de Localidad	Círculos de Estudio	Número de educandos activos en C.E.	Número de asesores
SAN FRANCISCO IXQUIHUACAN	13	88	13
SAN JERÓNIMO COALTEPEC	8	55	8
POCHALCATL	13	85	13
ANALCO	1	7	1
SAN ANDRES TLAYEHUALANCINGO	6	37	6
SAN MATEO TLACOTEPEC	10	62	10
TOTAL	51	334	51

TABLA 12: DESGLOSADO DE INFORMACIÓN MUNICIPAL ATENCIÓN HISPANO

Nombre de Localidad	Círculos de Estudio	Número Educandos Activos en C.E.	Número Asesores
SAN FRANCISCO IXQUIHUACAN	0	8	0
SAN JERÓNIMO COALTEPEC	0	0	0
POCHALCATL	0	17	0
ANALCO	2	15	2
SAN ANDRES TLAYEHUALANCINGO	0	3	0
SAN MATEO TLACOTEPEC	0	0	0
TOTAL	2	43	2

En la tabla 10 se muestra una mayor proporción de atención con el modelo bilingüe con 51 círculos y un total de 334 educandos que eran atendidos por 51 asesores. También podemos observar que en algunas localidades hay mayor incorporación, esto se debió al interés que mostraron los educandos por asistir o por las características propias de las diferentes localidades. En la tabla 11 se observa dos círculos de estudio a cargo de dos asesores en la localidad de Analco, con un total de 15 educandos, para ellos la alfabetización fue en el idioma español. Los 17 educandos de Pochalcat y los tres 3 de San Andrés, estaban incorporados en círculos de asesores que manejaban el modelo MIBES e Hispano, por lo que se atendió a un total de 43 educandos con el modelo hispano-hablante. Este concentrado de información que elaboró la UNAM, se actualizaba mensualmente para dar seguimiento al número real de los educandos en atención

y así apoyar la continuidad. Además era instrumento importante solicitado por las diferentes coordinaciones para de igual manera dar seguimiento a todo el proceso.

2.8.1 Características de la población atendida

La población que se atendió en círculos de estudios se concentra principalmente entre los rangos de 35 a 65 años de edad en mujeres, y en hombres es muy relativo el rango debido a que la presencia de ellos en el programa fue poco exitosa. Las edades con mayor presencia fueron de entre 35 a 45 años y de allí de 45 a 75 años. Para ambos sectores de la población, por las edades que se mencionan fueron relevantes las acciones de alfabetización.

La participación de los de 15 a 24 y 75 a 85 años fue mucho menor, esto se debe a que personas de edad por debajo de los 24 años en su mayoría ya sabe leer y escribir. A la población de 75 a 85 años por la falta de interés pretextando su edad, no les interesó el programa de alfabetización, sin embargo, sí se logró incorporar a algunos, sobre todo mujeres. En el siguiente gráfico 1 se muestra el concentrado de edades de mayor presencia.

Gráfico 1. Población incorporada por rango de edad

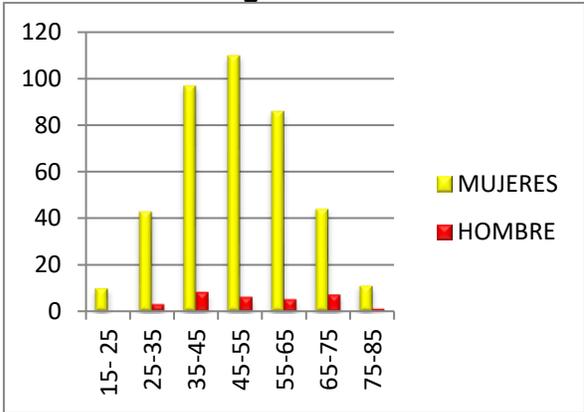
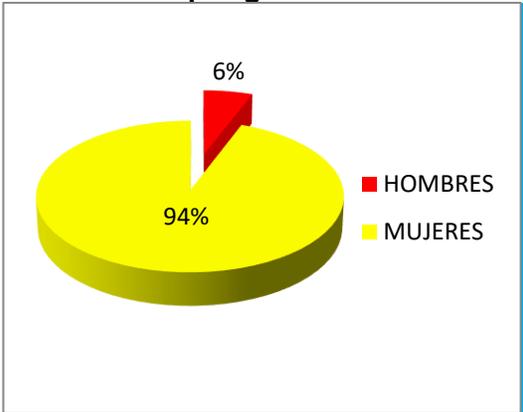


Gráfico 2. Población incorporada por genero



Es evidente la participación de las mujeres, pues su presencia predominó en el programa de alfabetización: ocupó el 94% de la población total en atención del municipio; mientras que los hombres solo ocuparon el 6% (véase gráfico 2). Una

de las razones, por las cuales, participaron las mujeres ellas mismas lo narraban. Se debió a la característica contextual, no sólo del municipio, sino de casi todo el país en épocas anteriores, relacionada a la discriminación de la mujer. Mencionaban que *para los hombres era más fácil asistir a la escuela, mientras que las mujeres estaban relegadas a labores domésticas*; razón que permitió que se convencieran y mantuvieran su asistencia en los círculos de estudio. Para ellas estar en el programa representó una oportunidad educativa y para los alfabetizadores representó un compromiso, para que dichas mujeres continuaran en su proceso de alfabetización.

La poca participación de los hombres en círculos de estudio tuvo que ver con el imaginario colectivo (convivencia social de ambos géneros) influyó de manera importante sobre la asistencia de la población masculina a círculos de estudio, debido a que al verse en un ambiente donde predomina la presencia femenina; el educando hombre se concibe fuera de lugar motivando su deserción del círculo, para esta situación se realizó trabajo de sensibilización o bien asesorías domiciliarias. Aunque los factores de peso sobre su desinterés por participar fueron a causa del tiempo que ocupa su trabajo en el campo u otras actividades para sustentar las necesidades básicas de su familia y la migración por trabajo. Al respecto se respetó su inasistencia y ellos mismos sugerían su regreso en cuanto terminaran los períodos de trabajo. De cierta forma fue un factor que impidió el avance de su aprendizaje, a pesar de esta situación se mantuvo la motivación para su asistencia.

... Es el caso del Señor Martin de 27 años, quien cursó hasta el segundo grado de primaria. Él trabajaba temporalmente como albañil en construcciones dentro del municipio o tenía que salir fuera; a otros municipios o algún otro estado en donde encontrara trabajo. A su regreso se incorporaba al círculo de estudio, debido a la labor de los alfabetizadores y apoyo de Juana su esposa quien también era educanda. Ambos recibían la atención con el objetivo de poder apoyar en sus tareas a sus dos hijos de 6 y 8 años. Ellos dos lograron sentirse orgullosos porque aprendieron a leer y a escribir.

2.8.2 Logros de alfabetización.

Durante casi cuatro años de trabajo (finales de 2012 - 2016) uno de los primeros logros fue la incorporación de un número significativo de 759 educandos, de los cuales 377 se mantuvieron en atención a pesar de la resistencia al cambio de módulo de alfabetización en lengua náhuatl y tutunakú. Debe quedar claro que oficialmente se inicia la atención en lengua materna a finales de 2013. Enseguida para el proceso de alfabetización se contemplan nueve meses, tiempo en que se estima concluir los módulos MIBES 1 *Empiezo a leer y escribir en mi lengua*, y el trabajo simultáneo con el MIBES 2 *Hablemos Español*. En la práctica se requirió más de nueve meses debido a distintas adversidades: dificultades de aprendizajes, inasistencias relacionadas por temporadas de trabajo en el campo, enfermedad, o desánimo. Por ello en el municipio se necesitó un período de un año y cinco meses para concluir estos módulos, con algunos de los educandos.

El trabajo de finales de 2013 fue la organización y capacitación de la metodología en lengua indígena. A partir del 2014 y durante todo el año se realizó la atención basada en las lenguas, he de mencionar que en julio de este año tengo la oportunidad de participar en el programa como coordinadora municipal. Mi participación, aunque sin el dominio de las lenguas, no me impidió involucrarme en los procesos de enseñanza, la estrategia acertada de asesores y facilitadores bilingües del municipio, permitió el vínculo de relación entre nosotros (alfabetizadores y educandos). Las actividades de coordinación me permitieron visualizar la relevancia e importancia de la relación intercultural de cada uno de nosotros en el actuar de la responsabilidad de cada uno, para con los educandos y los educandos para con nosotros de allí el interés por describir esta experiencia de alfabetización y que se abordará en el siguiente capítulo.

Nosotros no como agentes depositarios de aprendizajes, sino como constructores de aprendizajes, porque la lengua oral en la escritura posee como cualquier idioma una regla de escritura, que tuvimos que aprender de acuerdo a los lineamientos del MIBES. También se aprendió a escribir palabras que los

educandos mencionaban. Era la forma original de nombrar las cosas, porque en el vocabulario común ya hay una mezcla del español con las lenguas.

Cada educando iba avanzado de acuerdo a sus posibilidades, hemos de decir que fue un proceso difícil para algunos, pero no por ello dejaron de asistir. Entre los logros fue aprender a tomar un lápiz, escribir su nombre, firmar y para otros el logro de escribir en la lengua de dominio, como el de escribir una segunda lengua; el español fue algo sumamente significativo para ellos.

Como todo proceso educativo hubo una metodología de evaluación, se dio a través de instrumentos que proporcionó IEEA llamados “formativas” para evaluar los avances durante tres etapas. La primera para focalizar el dominio de vocales y silabas, la segunda para lectura y construcción de palabras y la tercera para lectura y construcción de oraciones; estas evaluaciones se tenían que realizar cada tres meses después de su incorporación, en el mes nueve los educandos tenían que realizar un examen final para poder hacer el cambio de módulo.

En el caso del módulo *La palabra*, para la metodología hispana, el tiempo estimado para concluirlo era de seis meses, en el último mes se realizaba un examen final para cambiar de módulo. Por parte de UNAM se realizaron también instrumentos de seguimiento en el caso del MIBES, se aplicó un ejercicio de evaluación final, para confirmar el dominio de escritura del español. En el módulo de hispanohablantes se realizaba cada dos meses un ejercicio de validación para que como en el MIBES se siguieran los procesos de lectura y escritura y al final un ejercicio de evaluación final. Siempre al hacer el examen final de cada módulo se procuró usar la palabra *ejercicio* para no preocupar al educando con la palabra *examen*, estrategia que funcionó.

En febrero de 2015 se comenzaron hacer los primeros cambios de módulo al MIBES 4 *Empiezo a leer y escribir el español*, situación que propicio ánimo para los educandos, pues es la lengua que esperaban aprender.

Mirar a la alfabetización en lengua materna más allá de lograr la alfabetización posterior al español, fue un desafío, teníamos que convencer al educando que era

necesario darle mayor importancia aprender a escribir y leer como hablamos y pensamos, para después de tener las habilidades necesarias de lecto-escritura se requería adquirir la segunda lengua como ventaja de hablante de dos lenguas. Aunque sabíamos que también la necesidad de aprender español, era por la comunicación dentro de las instituciones de salud, educativas, sociales y gubernamentales. La estrategia se orientó al uso de las dos lenguas (lecto-escritura de las lenguas originarias y ejercicios de español oral como conversaciones).

El MIBES 4 *Empiezo a leer y escribir el español* fue un módulo para ellos de mayor facilidad porque ya se habían adquirido las habilidades de lectura y escritura de la primera lengua, además los contenidos de las unidades resultaron ser atractivas para los educandos. Se aprendían unidades de lectura y escritura que tenían que ver con contextos urbanizados (ciudad, mercado, viajes, hospital...).

A partir de 2016 el programa Cruzada de Alfabetización comenzó a tener finalidad en el estado. En febrero de este año el municipio de Ahuacatlán en términos numéricos reportó el siguiente número de alfabetizados:

Tabla 13

Desglose de alfabetizados		
Población	Alfabetizados (Instrumentos de evaluación IEEA)	Alfabetizados (Instrumentos de evaluación UNAM)
Náhuatl	86	183
Tutunakù	24	75
Hispanohablantes	15	15
Total	125	273

Coordinación municipal 2016

En la tabla 11 se presenta los tres idiomas en los que se alfabetizó, en seguida dos columnas que describen el número de alfabetizados de acuerdo a los instrumentos de evaluación IEEA y UNAM. Podemos observar dos totales

diferentes que de acuerdo a la población activa de 377 educandos, con los instrumentos de evaluación IEEA se reporta el 33% de la población atendida como alfabetizada y con los instrumentos UNAM al 72% como alfabetizados.

El número menor de alfabetizados que resulta de los instrumentos IEEA se debe a los tiempos en que se requería entregar un instrumento de evaluación y la petición de otro, siempre y cuando el educando estuviera listo para resolver los ejercicios de evaluación. La diferencia con un número mayor de alfabetizados que se reporta de UNAM se debe a que, al notar que se habían desarrollado las habilidades de lectura y escritura, se aplicaba el instrumento de evaluación que pudiera respaldar su proceso de aprendizaje y obtener una evidencia para la universidad, debido a que los instrumentos que proporcionaba el Instituto eran archivados en sus instalaciones para su seguimiento.

En términos numéricos los resultados quizá invitan a muchas otras reflexiones de diversa índole. Sin embargo, he de decir que el 72% que presento es un porcentaje real que adquirió los aprendizajes deseados. Por el trabajo de campo continuo, el acompañamiento y compromiso de cada uno de los alfabetizadores. No obstante, siempre se planteó que pasaría después del programa, porque lo que no se practica fácilmente se olvida y nuevamente vuelven al analfabetismo. La propuesta fue sugerir el seguimiento de los educandos en el Instituto de Educación de Adultos del Estado.

Aunque también debe pensarse en la responsabilidad y ejercicios de los gobiernos, instituciones educativas y sociedad civil por mantener una política que asegure el seguimiento de la alfabetización.

Conclusión

A lo largo del capítulo se presenta un panorama del diagnóstico social, en cuanto, al rezago educativo en Puebla y específicamente de Ahuacatlán, para entender la pertinencia del programa Cruzada de Alfabetización, se muestra que en términos generales existe un problema grave de pobreza y es necesario hacer realidad la continuidad educativa de los adultos.

Además, se analiza que existen, dos aspectos importantes del desarrollo de este ejercicio educativo. Primero la importancia de una alfabetización que corresponda a las necesidades de la población, al recuperar la enseñanza de la lecto- escritura en las lenguas originarias del municipio, práctica educativa, que se logró a través de esfuerzos por sensibilizar a los educandos, a pesar del rechazo, y por contar con una metodología de alfabetización en lengua indígena, es un esfuerzo importante del Instituto de Educación de Adultos.

Segundo, un aspecto de suma importancia es la conformación de un equipo de trabajo que se coordinó en una relación horizontal, entre compañeros de trabajo y en la relación educativa con los educandos. En la medida de llevar un proceso educativo de carácter sumamente cualitativo y no en relación a metas numéricas.

CAPITULO III

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA: LOS ALFABETIZADORES Y EDUCANDOS

“Es sustantivo vivir lo cotidiano desde una tensión existencial potenciadora, desde un esfuerzo permanente de conciencia de nosotros mismos; de lo contrario vamos a caer en el romanticismo del diálogo”.

Estela Quintar

El presente capítulo tiene como intención desarrollar un diálogo entre mi experiencia de alfabetización con los teóricos que fundamentan las categorías conceptuales que se sustentan bajo el proceso de esta práctica educativa, de acuerdo con el enfoque de la metodología y sistematización de experiencia. En este capítulo final, se abordan los últimos momentos metodológicos: el análisis, las propuestas transformadoras y concluye con la necesaria socialización de la alfabetización en lenguas originarias. Simultáneo al desarrollo de esta *praxis* educativa, con fundamento teórico, permite evidenciar la hipótesis de esta investigación.

Para tal sustento, se aborda el concepto central *interculturalidad* desde el trabajo educativo en el día a día por los actores del proyecto, el por qué es importante el desarrollo de la interculturalidad para aportar a la recuperación de la identidad. Asimismo, recuperar los momentos sobre las diferentes prácticas educativas, contrarias a las formas convencionales del imaginario educativo formal, al tomar en cuenta el espacio como un *centro acogedor* para que suceda un *encuentro educativo* trascendental entre el asesor y el educando; generándose una propuesta educativa, con otras estrategias que transformó la práctica alfabetizadora en el municipio de Ahuacatlán, estableciéndose nuevos aprendizajes.

Además, al describirse las acciones de los objetivos que guiaron esta investigación, podemos comprender que de esta experiencia educativa puede identificarse un cambio hacia la ruptura de las brechas abismales del pensamiento

que dejó la colonización. Con relación a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles fueron las prácticas que ayudaron a resolver la problemática del rechazo hacia una alfabetización en lengua indígena?, ¿Cuáles fueron las dinámicas de participación, para realizar el ejercicio intercultural entre los jóvenes alfabetizadores en el proceso pedagógico?, ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas, que hicieron de la experiencia de alfabetización un espacio acogedor para la dignificación de los sujetos participantes en el programa? y la reflexión de los jóvenes y adultos sobre la alfabetización en lengua indígena. Los cuestionamientos tienen respuesta a lo largo del capítulo, en los temas que componen dicha experiencia, en tanto que permite comprender la relevancia, reflexión y análisis del trabajo por recuperar la diversidad lingüística.

3.1 Interculturalidad desde la experiencia

En julio de 2014, tuve la oportunidad de formar parte del programa *Cruzada de Alfabetización* en el estado de Puebla; lo que representó una de las experiencias más significativas de mi vida en materia laboral, debido a que azarosamente pude conocer a las coordinadoras Municipal y Regional de Atlixco Puebla; quienes trabajaban en conjunto con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue azaroso porque creía que iba a entrevistarme con personal del Consejo Nacional al Fomento Educativo (CONAFE) y de esta manera poder integrarme a su equipo de trabajo. El hecho es que no fue así, pero tuve la oportunidad de integrarme al equipo del programa de alfabetización.

Como resultado de la entrevista con la Coordinación Regional de la UNAM cubrí un espacio que hacía falta en la Sierra Norte de Puebla, en el municipio “culturalmente diverso” de Ahuacatlán; antes, me preguntaron si estaba en la disposición de irme a vivir a ese lugar. Sin pensarlo dije que sí, pues durante mi formación en la licenciatura me di cuenta de que me gusta el trabajo comunitario, con anterioridad ya había participado en *Tutores Comunitarios* de CONAFE en la Sierra Negra de Puebla. Después de la aceptación me capacitaron y me mencionaron la particularidad del municipio; el trabajo de alfabetización en dos

lenguas originarias (tutunakú y náhuatl), además del español. Debo mencionar que fue el único municipio que atendió la UNAM con estas características, es decir, la enseñanza de dos lenguas originarias, generalmente se trabajó en el modelo español y el modelo en náhuatl.

Para mí, en un principio, coordinar las actividades de alfabetización en los tres idiomas en el municipio fue una responsabilidad que me causó nervios y preocupación por la falta de dominio de las dos lenguas, situación que se resolvió, con el bilingüismo de los asesores, el dominio de español de algunos educandos y el aprendizaje que adquirí de palabras sueltas, de los dos idiomas. La relevancia de la alfabetización en las lenguas originarias del municipio, mi participación en parte significativa del desarrollo del programa y tener la oportunidad de concluirlo en el municipio en 2016, fueron factores que me permitieron ampliar mis horizontes para desarrollar un diagnóstico más profundo sobre la práctica educativa.

De allí nace la inquietud de reconstruir mi experiencia, para mostrar las relaciones educativas que se generaron, sobre la resolución a la problemática general; la resistencia que un primer momento representó la enseñanza-aprendizaje en lengua materna.

Por ello, para el enfoque de esta investigación es necesario iniciar con un análisis de la historia de la alfabetización indígena, la cual fue presentada en el capítulo uno de esta investigación, allí observamos que las corrientes integracionistas, por las denominadas “políticas indigenistas” de más de cinco siglos, proyectaron el rechazo por parte de las autoridades dominantes hacia las culturas originarias. A partir de finales de los ochentas, con la asunción del concepto *interculturalidad* en el contexto latinoamericano ha tratado de revertirse el problema del control de dominación de una cultura sobre la otra y la alternativa a la defensa de la diversidad cultural.

La *interculturalidad* surge como política educativa de Estado, el concepto en México actualmente es aún un concepto ambiguo, sinónimo de la noción de

multiculturalidad, limitada al acto del reconocimiento cultural de los grupos marginados. En la propuesta oficial se promueve a la *interculturalidad* desde una visión reducida en prácticas sobre valores y de inclusión, al señalar que dicho ejercicio, es una alternativa para lograr una convivencia respetuosa y de reconocimiento entre personas diferentes. Por medio de la convivencia pacífica, respeto, entendimiento y solidaridad en la que se pueda dar la participación de todos.

Este planteamiento entra en contradicción al ser, en el hecho, una política intercultural sesgada; pues su campo de acción está dirigido únicamente para los indígenas y tiene el mismo objetivo que tuvieron políticas educativas anteriores, que pretendían integrar a los indígenas en un Estado monoétnico, que si bien, existe un reconocimiento de su cultura sobre todo de carácter lingüístico y desde la función folclórica de su identidad, no existe un reconocimiento pleno de sus derechos políticos, así como los relacionados con la defensa de su territorio. No hay este ejercicio pleno en la actualidad al obstaculizarse desde los gobiernos oficiales. La redefinición sobre los derechos a partir de los sistemas de *autonomía* como sugiere el sociólogo Héctor Díaz Polanco “es un régimen político- jurídico acordado y no meramente concedido, que implica la creación de una verdadera colectividad política”⁵³. Construida a partir de los pueblos y muy relacionada a la noción de *territorio* como base fundamental en la que se constituyen los pueblos originarios, por medio del cual se basan las facultades de decidir sobre sus asuntos; el *autogobierno* (como ejercicio verdadero sobre la realización de los derechos lingüísticos, sociales, económicos y políticos).

En el Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, uno de los acuerdos que hasta ahora expresa la noción de *territorio* dice lo siguiente: “Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre los territorios que tradicionalmente

⁵³ Héctor Díaz Polanco, op. cit. pág. 151.

ocupan”⁵⁴. Acuerdo que firma México y constitucionalmente no haya un reconocimiento pleno sobre la territorialidad y el autogobierno. De manera que el principio territorial es necesario para la protección y decisión sobre el uso de su propio territorio; los recursos naturales vinculada a las formas de vida, educación, salud y trabajo.

En este sentido, las bases fundamentales de la interculturalidad permiten “*el ejercicio de la diversidad social y el ejercicio igualitario de los derechos sociales*”⁵⁵, que distan de la política mexicana. El sociólogo Saúl Velasco señala que, las propuestas oficiales sobre interculturalidad están “*signadas por los mismos alcances y límites del modelo económico liberal, por lo que no son casualidades, sino totalmente intencionadas las medidas que sean incompatibles, que disfrazan los límites del concepto*”⁵⁶, para no hacerse pleno el ejercicio de la diversidad social que debe ser a través de la participación auténtica de los pueblos originarios en la toma de decisiones sobre sus propias políticas públicas, educativas, de salud, etcétera.

En la década de finales de los noventa, los levantamientos sociales de carácter indígena, que se dieron en: Guatemala, Nicaragua, Ecuador, Bolivia, Colombia, Chile y el Movimiento Zapatista en México, son el resultado necesario de las injusticias sociales del sistema capitalista. Sus demandas con una fuerte conciencia étnica sobre la identidad y dignidad colectiva. Al manifestar una relación histórica de dominación y romper con esas relaciones de desigualdad social, económicas y políticas. Estos levantamientos surgen para solicitar mejores condiciones de vida y el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Por lo que, traen consigo el replanteamiento de la interculturalidad

⁵⁴ Convenio Núm. 169 de la OIT sobre *Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014. p.34

⁵⁵ María Guadalupe Millán, *Educación Intercultural y derechos humanos los retos del Siglo XXI*, México, UPN, 2006, p. 41.

⁵⁶ Saúl Velasco, “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste” en *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, México, UPN, 2010, p 77.

como, formas horizontales de relación de una cultura y otra, ofreciendo otras perspectivas de entender el concepto.

De acuerdo con Saúl Velasco estas propuestas surgen simultánea y subversivamente a los discursos oficiales, son *“iniciativas construidas con referentes locales específicos, “desde abajo” como dicen sus promotores, y en su elaboración participan personas directamente vinculadas con las comunidades, líderes sociales y académicos afines a la propuesta”*.⁵⁷ Postura que se denomina posición crítica sobre la interculturalidad, por tanto, autónomas e independientes. Para esta propuesta, el objetivo de la interculturalidad es ofrecer una visión de cambio, señalan que la relación de culturas diferentes siempre ha existido, aunque ésta ha sido de forma asimétrica. Se trata de cambiar esas relaciones de desventajas culturales en la acción. En el ámbito de la educación, se propone articular el conocimiento indígena y los conocimientos occidentales, es decir, aprender desde lo propio, la cultura que se conoce; Ejercicio que ha llevado a la práctica el movimiento zapatista en Chiapas por la multiculturalidad de pueblos mayas que lo componen.

El enfoque de la interculturalidad, en la perspectiva que retomo del sociólogo Hugo Zemelman⁵⁸, es: primero al señalar que siempre ha existido la interculturalidad como dinámica social, pero este ahora debe establecer relaciones de *diálogo intercultural*, que propicie el cuestionamiento de las relaciones del poder hegemónico y segundo que este es un concepto en construcción, a partir de aceptar la heterogeneidad cultural, en el que existe la recuperación de *sujetos* que son actores y reconocen nuevos *espacios de posibilidades*, para avanzar en procesos de relaciones sociales con *ámbitos de sentido*, es decir, en la construcción de proyectos en donde se pueda ser sujeto y no objeto, para dar proyección política, social y cultural de la que se ha sido excluido.

El sociólogo plantea lo siguiente: *“Es en la educación entendida como proceso formativo en donde pueda enfrentarse la gran temática de los sujetos. La discusión sobre lo que es*

⁵⁷ *Ibíd.* p.78

⁵⁸ Hugo Zemelman, Estela B. Quintar, *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*, México, IPN, IPECAL, 2007.

*sujeto y lo que no es sujeto, es vital. Un sujeto es un individuo o un colectivo capaz de reconocer los espacios que el contexto de la interculturalidad le ofrece para ser sujeto. Este es el quid fundamental: si no tenemos la capacidad de reconocer el espacio dónde ser sujeto, no vamos a ser capaces de generar proyectos, porque no va a tener sentido y predominará el comportamiento de los grupos subalternos”.*⁵⁹

En este sentido, nos permite reflexionar el quehacer educativo, si éste es más cercano a la realidad y se hace en la práctica y menos en el discurso. La experiencia de alfabetización en el municipio de Ahuacatlán, Puebla me permite señalar que, los procesos educativos de alfabetización en lengua materna se desarrollaron a través del ejercicio de la interculturalidad; esta práctica no se planeó desde las instituciones, se fue realizando de forma natural a través de las relaciones entre jóvenes y adultos, una relación *sujeto-sujeto* y lo trascendente es lograr la aceptación de la enseñanza en las lenguas originarias de los educandos, idiomas de gran relevancia en las comunidades. Además en el municipio, ya de por sí, existía una relación intercultural (en el sentido de la dinámica social) anterior a la conquista y continuó durante la colonia, actualmente existe esta interculturalidad entre los totonacos, nahuas y mestizos que conviven en el municipio de Ahuacatlán.

3.1.2 Antecedentes históricos de Ahuacatlán

El municipio de Ahuacatlán pertenece a la Sierra Norte de Puebla, se caracteriza por componerse de una diversidad étnica, debido a que en distintos periodos prehispánicos se asentaron “*en fronteras casi imperceptibles, nahuas, totonacas, otomís y tepehuas*”⁶⁰. Al principio el territorio fue habitado por la cultura totonaca, nombrándolo, así como el Totonacapan (comprende lo que es hoy la planicie costera de Veracruz y la Sierra Norte de Puebla), fue una de las culturas de gran influencia en Mesoamérica y muy vinculada a la cultura Teotihuacana por el

⁵⁹ *Ibíd.* p. 31

⁶⁰ Lourdes Báez, *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*; Pueblos indígenas del México Contemporáneo, México, CDI, 2004, p.6 Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/nahuas_sierra_norte_puebla.pdf (Consultado el 23 de mayo del 2019)

tiempo en que ambas civilizaciones comenzaron a desarrollarse. Durante el horizonte clásico la población totonaca tuvo constantes movilizaciones hacia la costa y la Cuenca de México, por eso se cree que tuvieron participación los totonacas en las edificaciones de sus principales templos y que mantuvieron una estrecha relación a partir de los siglos I y II presentes hasta el siglo IV D.C. (año 300). Siendo Totonacapan una región del mundo Teotihuacano, compartieron pluralidad étnica y lingüística de otras identidades, era necesario aprender el lenguaje de cada etnia por razones socioculturales y de comercio. La cultura Totonaca tuvo su mayor auge durante este período clásico, en los siglos (VI- IX) (año 500-800), posterior a esta etapa, entra en decadencia.

Mientras tanto, es durante estos siglos y principios del postclásico (año 900 a la invasión española) que puede relacionarse los orígenes históricos del municipio de Ahuacatlán, en el que se centra esta investigación. Para su descripción histórica - al momento-, sólo se cuenta con narraciones recopiladas del siglo XVI, como el del fraile Juan de Torquemada. Los cronistas municipales de Ahuacatlán y Zacatlán, José Perfecto Carmona y Sergio Ramos González, además del historiador Bernardo García autor del texto "*Los Pueblos de la Sierra*"⁶¹ coinciden en citar a el franciscano fray Juan de Torquemada como una de los pocos testimonios históricos, para el estudio de los primeros asentamientos de Ahuacatlán, Zacatlán (municipios ahora colindantes y muy vinculados) y de la *Sierra* en general. Bernardo, por su parte, hace referencia a que la contribución de Torquemada es una de las pocas fuentes en torno a los estudios sobre la historia de la *Sierra* y lo considera valioso en sí, pero como un referente de análisis muy poco profundo.

Al señalar que de los limitados testimonios escritos sobre la historia de la Sierra, "Fray Juan de Torquemada es de los pocos que lo hizo y parcamente nos refiere una tradición según la cual las pirámides de Teotihuacán fueron obra de los totonacos, venidos según su informante, de un lugar llamado Chicomoztoc, de donde salieron en compañía de los xalpanecas –o sea, al aparecer, los tepehuas. Agrega que los totonacos más tarde se

⁶¹ Bernardo García, *Los pueblos de la Sierra: el poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*, México, El Colegio de México, 1987.

trasladaron a Atenamitic, lugar que se ha supuesto – tal vez equivocadamente- inmediato al actual Zacatlán y luego al resto de la Sierra y a la costa. Es difícil conciliar este relato con otras informaciones, Si bien Sahagún recoge también vagas noticias respecto de que hubo grupos que se desplazaron hacia el este, es decir, abandonado el altiplano. De un modo u otro estos testimonios refuerzan los indicios de que hubo una estrecha relación entre Teotihuacán y las áreas a su oriente”.⁶²

Considerando la referencia de Bernardo, lo importante es entender que tuvieron gran influencia y relación la cultura totonaca y los teotihuacanos dentro de los orígenes que hoy comprende el territorio de Ahuacatlán. En el testimonio histórico que hace Torquemada se atribuye ser Mixquihuacan (hoy Ahuacatlán) el lugar de descendencia de los totonacos para distribuirse por la Serranía, además hace una descripción sobre los reinados de este territorio, que nos sugieren un panorama sobre la reconstrucción histórica de los asentamientos totonacos y náhuatl como poblaciones originarias de este lugar.

En la crónica histórica de Juan de Torquemada⁶³ señala que los totonacos son los primeros asentamientos humanos en el antiguo Totonacapan. Al establecerse primero en Teotihuacan y fueron quienes edificaron los templos dedicados al Sol y la Luna. De allí, partieron hacia Atenamitic -ahora municipio de Zacatlán-⁶⁴ y por razones estratégicas para defenderse del enemigo se internaron en las sierras muy altas y ásperas en Mixquihuacan (hoy San Francisco Ixquihuacan, una localidad del municipio de Ahuacatlan), allí fundaron su capital volviéndose un territorio amplio. Comenzó a extenderse la población en la serranía hasta Cempoala, una de las ciudades totonacas también importantes y muy pobladas, ubicada en el Golfo de México. Aunque, otras fuentes refieren que esta trayectoria hacia Atenamitic no puede tratarse de los primeros orígenes, sino éste puede ser

⁶² *Ibíd.* p. 34.

⁶³ Fray Juan de Torquemada, Capítulo XVIII. De la señoría de los totonacas y cómo comenzó y de los señores que tuvo, en la Monarquía Indiana, Tomo I - VII, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1983.

⁶⁴ De acuerdo con Bernardo García y otros autores Atenamitic (grupo totonaco) no fue precisamente lo que es hoy Zacatlán (grupo zacateca con influencia chichimeca), sino, se trata de dos territorios diferentes, sin embargo, fueron cercanos. Para el territorio Atenamitic lo más probable es que haya sido parte del proceso migratorio y dominado por los asentamientos nahuas, reconociéndose así, solo al territorio de Zacatlán.

un segundo período de los asentamientos en el Totonacapan. Puede tomarse a consideración porque en los orígenes históricos de los totonacos tuvieron influencia de los Huastecos del norte y de los Olmecas del sur de Veracruz.

Para el estudio de Ahuacatlán en la ruta que siguieron por Atenamitic, indica que San Francisco Ixquihuacan (muy cerca de Ahuacatlán), fue uno de los principales núcleos Totonacos. Torquemada dice que allí establecieron su reinado y su descendencia. Siendo el lugar de los primeros señoríos del Totonacapan gobernado por ochocientos años. El primer señorío fue Umeacatl, de él desciende una genealogía de 10 generaciones (los padres les sucedían el señorío a sus hijos), el último gobierno, dividió el poder a los dos hijos de Catoxcán; gobernando cada uno, por un período exacto de ochenta años. Enseguida se enlistan los siguientes gobernantes de aquella dinastía:

1.- Umeacatl 2.- Xatonton 3.- Teniztli 4.- Panin 5.- Nahuacatl 6.- Ithualzintecuhtli

7.- Tlaixehuatenitzlli 8.- Catoxcán 9.- Nahuácatl e Ixquahuitli

Para la sucesión del tercer gobierno de Mixquiuhacan; Xatonton, padre de tres hijos le sucede el señorío principal a Teniztli, su primer hijo, al segundo hijo Ichcatzintecuhtli le cede el gobierno de un pueblo llamado Macuilacatlan (hoy Ahuacatlán) en las zonas bajas de Mixquiuhacan y al tercer hijo Itcupinqui le heredó Tianquizolco (o conocido como Quiahuiztlan) que más tarde se uniría a Ahuacatlán. De tal forma, es en el tercer señorío en el que podrían considerarse los orígenes históricos de la fundación de Ahuacatlán. De acuerdo con José Perfecto, cronista del municipio de Ahuacatlán señala que los primeros asentamientos totonacos en este lugar fueron aproximadamente en el año 1115 (siglo XII). A partir de este gobierno del tercer señorío se -dice ya son dominados por los Toltecas-. En el análisis de Carlos Benjamín Lara⁶⁵ menciona también que existió la presencia de asentamientos náhuatl por parte de los toltecas desde antes del siglo IX (año 800) quien escribe la siguiente cita:

⁶⁵ Carlos Benjamín S. Lara Martínez, "La semana santa en Ahuacatlán, Sierra Norte de Puebla" Tesis de Licenciatura, ENAH, 1988. p. 14

Según García Payón “Fue durante la hegemonía Tolteca, afirma este autor que duró del siglo IX al XI, cuando se dieron los toponímicos en nahua a los pueblos del Totonacapan veracruzano y poblano, porque es imposible admitir que en un periodo de ochenta años (cuando se consumó la dominación Azteca), es decir de 1440 a 1519, la influencia Azteca hubiera sido tan profunda para alterar la toponimia Totonaca: como a esa hegemonía Tolteca le sucedió la alcoholua o chichimeca que hablaban el mismo idioma con la diferencia del uso de la (tl)”.⁶⁶

Es importante notarse esta situación de gran influencia náhuatl sobre el Totonacapan, ganando territorio paulatinamente durante los siglos del postclásico. Lo cual, permitió la modificación de la toponimia de la mayoría de las ciudades de dicho territorio en lengua náhuatl. Los primeros asentamientos Nahuas cercanos a Ahuacatlan son por los Chichimecas, pues según Torquemada, durante el segundo gobierno con el rey Xantonton éstos llegaron y se establecieron en Neopocalco muy cerca de Mixquihuacan, pero sin tener tanto poderío y es hasta los últimos gobiernos de Nahuacatl e Ixquahuatl que logran adquirirlo porque les fue dividido el señorío de Mixquihuacan lo que provocó fuertes conflictos territoriales y desestabilidad política. Los Chichimecas aprovecharon la situación y los Totonacas pasaron a ser dominados y vasallos del señorío Náhuatl. Se hizo gobernante Xihuitlpopoca señorío náhuatl. Los conflictos internos no cesaron del todo y a finales del siglo XV los Nahuas conformados por la Triple Alianza (México, Texcoco y Tlacopan) estratégicamente “*instalaron guarniciones militares alcoholuas y mexicas en puntos estratégicos*”⁶⁷ del territorio. La población Totonaca fue derrotada y se vio obligada a desplazarse a las costas y otros más se replegaron en la serranía. Por lo que los aztecas ganaron mayor asentamiento e influencia y dado el fuerte control de ellos cuando llegaron los conquistadores de España les cedieron su confianza, aliándose los Totonacos a ellos con la creencia de liberarse de tal dominio. El efecto fue contrario terminaron fuertemente dominados por los colonizadores españoles.

⁶⁶ José García Payon, citado por Carlos Benjamín S. Lara, loc. cit.

⁶⁷ Lourdes Báez, op. cit. p.6

Este breve recuento histórico visualiza procesos de colonización sobre los territorios que se gestaron en la región de Mesoamérica y aunque éstos fueron procesos invasivos, en el contacto con las otras culturas, hubo una mezcla de elementos culturales que permitieron la conservación de sus costumbres y tradiciones, que permitían distinguir una cultura de la otra; caso contrario a lo sucedido con la colonización de los españoles; pues ellos intentaban borrar todos los elementos culturales de origen. En el caso específico de Ahuacatlán, a pesar de la dominación cultural de Occidente, se resistieron y quedaron asentados desde siglos en este territorio la cultura de origen, los Totonacos y los Nahuas migrantes que se establecieron en esta serranía resguardando sus propias formas de vida y sobre todo su lenguaje. Hoy actualmente es uno de los municipios de Puebla, en donde coexisten los tres grupos étnicos (Totonacos, Nahuas y Mestizos).



Figura 8. En la imagen se muestra el centro de Ahuacatlán⁶⁸

3.1.3 Aspectos interculturales en la convivencia

Señalado el contexto histórico de Ahuacatlán, puede entenderse la convivencia e intercambio de relaciones que se desarrollan en el municipio porque haciendo un análisis, es interesante cómo en un espacio relativamente pequeño pueden

⁶⁸ Retomada en la red social de facebook del ayuntamiento de H. Ayuntamiento Ahuacatlán Puebla 2018-2021.

encontrarse conviviendo culturas diferentes y al mismo tiempo también compartir aprendizajes entre culturas.

Para comenzar con el análisis multicultural del municipio de Ahuacatlán, el por qué es un espacio territorial complejo y diverso, y también un espacio intercultural, derivado de la observación de mi experiencia, me enfocaré en describir tres elementos que proyectan la especificidad de cada una de las dos culturas, estos elementos son: la lengua, la vestimenta y las prácticas de siembra.

3.1.4 Lengua

Es el elemento de la comunicación más importante que tienen todas las culturas en el mundo, pues es el medio para la representación de las formas de nombrarlo. Está relacionado con el espacio geográfico y es específicamente una convención social. Con esto, lo que se expresa, es que el lenguaje se define a partir de lo que conocemos, no podemos nombrar aquello que se desconoce. Es el encuentro con nuestra realidad concreta, por eso la lengua es la cosmovisión de los grupos culturales. Recuerdo una comparativa que hacía un compañero de habla náhuatl, él decía “dentro de nuestro lenguaje general no hay tanto el uso de “el o la” (se refiere a los determinantes gramaticales), por eso muchas de las veces al traducir nuestra lengua al español se nos sale decir “la camino”, “el silla” no se sabe bien cuál es la forma correcta al hacer la referencia y además existen muchas palabras del español que no encontramos forma de poder traducir, ejemplo: carro, computadora, televisión (sobre todo lo relacionado a la nuevas tecnologías y la urbanización)”. En el ejemplo anterior, para el idioma náhuatl, no existe una referencia específica de género, es decir, “él” o “ella” es nombrada por el mismo pronombre (**ye** en náhuatl) y sucede esa confusión para referirse a los objetos. Por eso, la lengua es esta característica específica de nombrar a las diversas realidades.

En este análisis, la diversidad más importante que caracteriza a Ahuacatlán, es el uso de las dos lenguas originarias; como dos formas distintas de nombrar al

mundo, ya sea náhuatl o tutunakú, aunque los hablantes comparten un mismo espacio son diferentes entre sí.

De acuerdo con la categorización que hace el catálogo de las *Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI 2009), las dos agrupaciones lingüísticas náhuatl o tutunakú, pertenecen a dos familias lingüísticas diferentes de once que existen:

La lengua tutunakú, es de origen local, pertenece a la familia lingüística totonaco-tepehua, aunque por un tiempo se consideró que pertenecían a la familia lingüística maya, pero estudios recientes han demostrado que no están relacionadas. El totonaco-tepehua se hablan en partes de Hidalgo, Puebla y Veracruz. Para los estudios de Ahuacatlán sólo se designa la agrupación lingüística Totonaca con la variante lingüística (tutunakú Central del Sur).

La lengua náhuatl, es de origen extranjero, pertenece a la familia lingüística Yuto-nahua. Son idiomas que se hablan en la Región Norte Yute (Ute) y sur (náhuatl) del estado de Idaho, en los Estados Unidos de América. Actualmente, es una familia lingüística que abarca gran territorio en el continente americano y número de hablantes, pues es la lengua más hablada en el país. “El náhuatl se habla, además de México, en el Salvador y Centroamérica”⁶⁹.

De las once familias lingüísticas, que se identificaron en México, el yuto-nahua tiene gran influencia; se identifica en dos grandes grupos, el que se habla en la región norte de Estados Unidos (idioma Ute) y el sur que comprende parte del territorio norte de México (subgrupos lingüísticos: tepimano, taracahita, corachol-nahuatl). Es decir, el idioma náhuatl comparte orígenes históricos con las agrupaciones lingüísticas: Yaqui que se habla en Sonora, Cora en Nayarit y Durango, Tepehuano del norte en Chihuahua, Tepehuano del sur en Durango, Nayarit y Sinaloa; el Pápago en Sonora, Pima en Chihuahua, el Tararahumara en Chihuahua, el wixarika o conocido como Huichol que se habla en Nayarit, Durango y Jalisco, finalmente el mayo hablado en Sonora y Sinaloa. Es entonces, imprescindible conocer que el idioma náhuatl comparte familiaridad lingüística con

⁶⁹ INALI. (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales; variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas*, México, p. 69.

las lenguas del norte del país, aunque pareciera lejana al centro y sur del territorio mexicano en donde predomina más el idioma náhuatl.

Los asentamientos históricos de los grupos Chichimecas, Toltecas y Aztecas en el territorio de Ahuacatlán, difundieron la lengua náhuatl, dentro de la diversidad lingüística se identifica con la variante (náhuatl de la Sierra Oeste de Puebla).

3.1.5 Vestimenta

Otro de los elementos, que se hace evidente y refleja el contraste entre los pueblos, es específicamente en la indumentaria de las mujeres. Las mujeres Náhuatl visten una camisa con detalles de flores, a la altura del pecho y de los hombros; son camisas que ellas bordan, sus nahuas son color negro y utilizan una faja con colores vivos morado y blanco para atar la nahua a la cintura. Para las mujeres tutunakú, las blusas de igual forma, son bordadas por ellas y con las flores más grandes, las nahuas son blancas y la faja roja; la técnica del bordado es algunas veces diferente; pero comparten una prenda en común: el quexquemetl, el cual utilizan para cubrirse el pecho, otro aspecto en común es que usan listones de colores para amarrar las trenzas y el uso de accesorios como aretes y collares.



Figura 9. Constanza Juárez Pascual. Asesora de la comunidad Náhuatl.



Figura 10. María Candelaria Dolores. Educanda de la comunidad Tutunakú.

Por el contrario, en la indumentaria de los hombres de estas etnias, ya sólo algunos visten pantalón blanco (calzón de manta), camisa blanca, sombrero de palma y huaraches de correa. La mayoría de los hombres ya no usa esta indumentaria, visten pantalón y camisa de consumo comercial.

3.1.6 Agricultura

La actividad agrícola es el medio principal de subsistencia y es una de las principales actividades económicas de los indígenas ahuacatlecos. El tipo de agricultura de este lugar está relacionado con el clima del municipio que es semicálido y templado húmedo, con lluvias en casi todo el año, es una zona de transición climática entre la Sierra Norte Templada y el Golfo de México cálido. Ahuacatlán justo se ubica en los comienzos de la accidentada serranía. Las comunidades Totonacas se establecieron en las zonas bajas de la sierra, otras ascendiendo hacia las montañas y los Nahuas en las partes altas de las montañas y otros en descenso hacia las partes bajas, parece ser que se ubican en dos zonas montañosas y de estas dos zonas en las tierras más llanas que hace la división están los mestizos. En las dos primeras etnias cultivan maíz, frijol, café, haba, alverjón, chile, chayotes, calabazas, yuca y algunas hierbas como el quelite. La agricultura es de *temporal* por lo que se logra únicamente una cosecha al año y estos productos forman parte de su alimentación y de su comercio.

Debido a la ubicación territorial en que cada etnia se estableció hacen mayor énfasis de la siembra de un producto y otro, por los micros climas presentes. En la región Totonaca es más notable la producción del café debido a que su clima es más cálido y húmedo. La mayoría de los nahuas ubicados en las zonas altas siembran el maíz, estos dos productos son las principales fuentes económicas.

Para la siembra del café se prepara el terreno removiendo la tierra y por cada 2m² se hacen pequeños hoyos en el que se agrega abono orgánico, es decir, el excremento de los animales (vacas, caballos o gallinas), para después trasplantar la planta de café y esta debe medir aproximadamente 30cm de alto y cada dos o tres meses debe estarse cuidando la planta; abonándola y limpiando el área con el

azadón del crecimiento de otras hierbas, se esperan hasta tres años o más para las primeras cosechas. El cultivo de las plantas de café debe realizarse en la temporada de lluvia en los meses de julio, agosto y septiembre. La temporada de cosechas es en diciembre. Para los Totonacos el café es una bebida de consumo diario.

En la siembra de maíz, ambos grupos trabajan con el sistema agrícola “rosa, tumba y quema”; que consiste en remover las cañas que quedaron en la tierra de la cosecha anterior, regularmente esto se hace con el azadón, después de ser removido se recolectan las cañas y se queman, al hacerse ceniza se riega en el terreno aportando calcio para la buena fertilización. Después, se comienza con el sistema de “policultivo”, -es un sistema agrícola originario para el aprovechamiento de la tierra-. Se hacen surcos y sobre éstos unos pequeños hoyos, en el que también, antes se fertiliza con el abono orgánico de las heces de los animales, enseguida, se siembran los granos de maíz seleccionados y aun lado un tipo de frijol de nombre *enredadera*; y en medio de los surcos se siembra otro tipo de frijol, conocido como de *mata*; todo este procedimiento genera ventajas entre una planta y otra, al aportar la planta de frijol de *mata* una gran cantidad de nutrientes a la milpa, pues le suministra a la raíz nitrógenos e intercambian nutrientes el frijol y el maíz en su procesos de fotosíntesis y por eso, no requieren tantos abonos químicos, más que el abono orgánico que aportan macro y micro nutrientes. Este tipo de agricultura, para las etnias tiene un significado que está relacionado con la abundancia de su cosecha.

Estas características son sólo algunas de las manifestaciones de la diversidad existente en cada grupo, que permite resaltar, la resistencia ante los intentos de unificar la cultura o “modernizar” a las comunidades.

Las relaciones interculturales entre los dos grupos, se dan a partir del intercambio de idiomas, usos y costumbres, relaciones públicas, comerciales y sobre todo por el vínculo religioso. Las mayordomías son un cargo por manda, por gusto o porque lo elige la comunidad, para el cuidado de una imagen religiosa a quien honran, y agradecen las bendiciones de Dios con el pueblo, en gratitud

realizan un festejo en el día del Santo Patrón o al concluir su año de cuidado,



Figura 11. Voladores de Papantla. A la derecha Asesor Evaristo Bautista Galindo (de origen náhuatl). Participando en la danza de localidades Tutunakù.

todos los gastos de la celebración los hace el mayordomo. Esta convivencia permite un grado de relaciones sociales muy importantes, pues permite la participación y convivencia de las etnias del municipio. Por ejemplo, el Santo Patrón del municipio es San Juan, mientras que, en algunas localidades, se tiene a otro Santo como representante de las localidades que componen al Municipio, San Mateo y San Andrés para las localidades Tutunakus y San Francisco de Asís y San Jerónimo para las localidades nahuas. Estos Santos son llevados a las localidades y a la cabecera Municipal, con el fin de visitarse en sus

días de fiesta, estas prácticas comunitarias, hicieron que ambos grupos se vieran en la necesidad de aprender las lenguas de tutunakú a náhuatl y de náhuatl a tutunakú o por medio del español para la empatía comunicativa en la convivencia de las fiestas. Esta relación, les ha permitido compartir algunas prácticas culturales como lo son algunas danzas originarias (*voladores de Papantla, Tejoneros, los apaches, los negritos, los toreros...*). Hoy en día, las relaciones interculturales, son parte de la cotidianidad, pues existen familias compuestas por las dos etnias, situación que refleja el intercambio y reaprendizajes.

3.1.7 Interculturalidad en la práctica educativa

En la experiencia educativa, las relaciones interculturales, se dieron a partir del trabajo de reunirnos, los jóvenes Tutunakú y Nahuas para capacitaciones con el Instituto Estatal de Educación de Adultos (IEEA) de Puebla. Aprendimos la metodología y el manejo de los módulos bilingües en las dos lenguas.

Dentro de mis responsabilidades, se encontraba la de organizar reuniones mensuales, para el equipo municipal de trabajo; en el que participaba un equipo de aproximadamente 50 jóvenes, con el objetivo de ofrecer talleres que permitieran reforzar la importancia de la alfabetización en lengua indígena. El modelo de intervención integral de alfabetización UNAM, me permitió estas iniciativas, a pesar de que nada estaba estructurado en relación con las temáticas que se ofrecían, las adaptaba de acuerdo con las necesidades que fueran surgiendo. Algunos de los talleres y actividades más significativas fueron:

- ❖ Taller de autoestima e identidad, para sensibilizar y apoyar su formación académica, emotiva y social de los jóvenes alfabetizadores de las dos agrupaciones lingüísticas. Esta sesión, permitió identificar los aspectos más importantes que caracterizan a las dos etnias para conocerse como sujetos diversos: la lengua, localidades de pertenencia, costumbres, etcétera. Nos reconocimos como parte de un municipio con características culturales diversas.



Figura 12. Taller autoestima e identidad

- ❖ En el marco del *Día Internacional de la Alfabetización*, se hicieron jornadas culturales en las localidades que trabajamos, con la finalidad, de motivar a los educandos. Esta actividad fue interesante, debido a que los asesores y facilitadores, se apoyaron en la realización de las actividades para la

jornada cultural. Lo sugestivo de esta actividad es que permitió una relación de convivencia que aparentemente fuera “normal”, el hecho es que esta convivencia que se generó entre los jóvenes fue un acercamiento de intercambio por primera vez, porque aunque son habitantes del mismo municipio de Ahuacatlán, son parte de dos etnias diversas. Los jóvenes no se conocían entre sí, e incluso algunos no conocían las comunidades náhuatl o tutunakú. Esta convivencia generó identificación y aprendizajes entre las dos formas de vivir, entonces se generó esta relación intercultural al apoyar los jóvenes nahuas a los tutunakú y viceversa. Se prepararon actividades como la presentación de un baile, obra de teatro, danza, dinámicas de juego, etc. Esta interacción también permitió a los asesores, de ambas lenguas, dimensionar al número de educandos y la participación que teníamos dentro del municipio, además de conocerse en otras dinámicas de acercamiento con los educandos.



Figura 13. "Jornada Cultural" Comunidad Tutunakú en San Mateo Tlacotepec, realizando juego de preguntas.

“*Jornada Cultural*” en San Mateo Tlacotepec comunidad Tutunakú. Se encuentran educandas en un juego de preguntas, coincidió con las festividades de Día muertos y se presentó una obra de teatro alusiva a la importancia de la ofrenda, además, se puede observar en el suelo un pasto a éste se le llama *ocòxal*, es el follaje del árbol de ocote, se utiliza como adorno en el suelo para recibir y festejar a un Santo Patrón; este follaje es símbolo de importancia. Los asesores de San Andrés y San Mateo Tlacotepec (Tutunakus) adornaron con *ocoxal* para realizar las actividades planeadas con las educandas, muestra la importancia que significó esta actividad.

- ❖ Se realizaron actividades como la elaboración de material didáctico, para generar otro tipo de estrategias educativas que motivaran la atención de los educandos para facilitar el aprendizaje. Se presentaron obras de teatro expuestas en la lengua, pertinentes a la realidad de los educandos.



Figura 14. Juego de Lotería Natividad Carmona educanda hablante de lengua Náhuatl, fotografía de la Coordinadora Central Diana Osiris.

Estas dinámicas de trabajo, dieron otro enfoque educativo a la práctica, sobre la búsqueda de herramientas pedagógicas para la alfabetización. Para lograr esta relación, los alfabetizadores, como hablantes de dos lenguas muy diferentes náhuatl y tutunakú, la comunicación se daba a través del español como lengua puente. Sin embargo, los jóvenes alfabetizadores bilingües con un muy buen dominio del náhuatl o tutunakú y del español, le cedían un valor prioritario e importante al uso de las lenguas, porque si eran hablantes del mismo idioma preferían comunicarse por medio de su lengua, a pesar de la influencia de la

lengua dominante: el español. Sólo se habla el español, cuando el receptor no domina la lengua o al asistir a la escuela porque allí se convive con el profesor que sólo habla español, o en caso de asistir a las escuelas del centro del municipio porque ahí se relacionan los jóvenes nahuas, totonacos y mestizos. En las comunidades poco se escucha el uso del español. Esta realidad dio relevancia y eficacia al aprendizaje en la lengua que se conoce y se usa en lo cotidiano.

A partir de esta diversidad en el Municipio en donde confluyen dos grupos, como señala Jorge Tirzo⁷⁰, existen aún, a pesar de los intentos homogeneizadores, elementos que no han logrado borrarse a través del ejercicio de la interculturalidad que se práctica y se aprende en contexto. Es entonces que, a través de la realidad, se entenderán las formas culturales de vida para ser retomados en los procesos educativos, o bien modificar prácticas. Con esto también, debe quedar claro que no es lo mismo hablar de un ejercicio intercultural en el centro, sur o norte del país, por eso, como señala el autor, la educación intercultural se vive y se practica en contexto. Además de retomar implícitamente el ejercicio de valores que permiten una convivencia entre las diversas realidades. La diferencia entre la alternativa oficial sobre la interculturalidad está en no solamente “conceder” una educación de “reconocimiento”, sino de *entender* las relaciones sociales y, desde la comunidad reconstruir los aprendizajes para la dignidad colectiva.

3.2 Importancia de los procesos interculturales en la práctica alfabetizadora y recuperación de la identidad.

A partir de mi experiencia, puedo decir, que la interculturalidad es un concepto que emerge en la práctica educativa a través de las relaciones que se entretejieron entre educandos, asesores locales, facilitadores (locales y UNAM) y coordinadores UNAM. Se dio desde el proceso de alfabetización con los

⁷⁰ Jorge Tirzo Gómez, “Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México” en *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México, UPN, 2005.

educandos y la convivencia entre hablantes de tres idiomas distintos, por lo tanto, también las relaciones socioculturales fueron nutridas. Durante los procesos educativos la *interculturalidad* como *herramienta pedagógica* reconstruye y retoma prioritariamente los conocimientos propios de las dos culturas originarias, de acuerdo a las propuestas pedagógicas de Freire, al teorizar una pedagogía que libere, se desarrolló una alfabetización que no se trasladó a la castellanización, y que al contrario, a partir de la realidad educativa, en un ambiente intercultural se generaron, materiales y estrategias didácticas, que innovaran la enseñanza en la lengua náhuatl y tutunakú, y con estas nuevas estrategias paralelamente se complementó la metodología de “*la palabra generadora*”. Este es el objetivo de la recuperación de la experiencia: describir algunos proyectos educativos que se generaron en la práctica para hacer realidad la *praxis* alfabetizadora en las tres lenguas del Municipio.

3.2.1 Proyecto material didáctico⁷¹

La necesidad de tener una clase menos rutinaria y más dinámica, sobre todo para mantener el interés de los educandos propició la creación de una serie de materiales didácticos, que además sirvieron de apoyo para la comprensión y evaluación de los aprendizajes de lectura (vocales, sílabas y palabras). Se elaboraron juegos de mesa: memoramas, serpientes y escaleras, rompecabezas, dominó y loterías. Juegos visuales: ruletas de vocales, tarjetas de lecturas silábicas, crucigramas y formación de palabras. La creación de este material tan organizado, muy bien elaborado y mostrando su importante creatividad, fue una iniciativa de los grupos de alfabetizadores, de las seis localidades. Para la elaboración utilizaron material reciclado, impresiones digitales que pagaron con recursos económicos propios y dedicación de tiempo. Estos materiales resultaron ser una herramienta educativa importante dentro del proceso de enseñanza, porque sirvió de apoyo para los diferentes grupos, es decir, había un préstamo de

⁷¹ Debo señalar, que el material didáctico, se donó a compañeras que continuarían en el programa de alfabetización, en el Instituto Estatal de Educación para Adultos de Puebla, por lo cual, el material no se logró recuperar del todo, para mostrar la importante evidencia fotográfica de este capítulo.

los diferentes materiales de una comunidad Náhuatl con otra, o de un material Tutunaku a las otras comunidades hablantes del mismo idioma.

Para efectos de síntesis, presento sólo algunos de estos materiales:

3.2.2 Rompecabezas

Se construyó por los asesores de Pochalcatl (comunidad Náhuatl). Para la identificación de sílabas de las palabras generadoras. Se iniciaba al silabear la palabra y se construían otras, a partir de la decodificación. Por ejemplo, la palabra náhuatl *to-ka* (sembrar). Con la familia silábica *ka, ko, ki, ke*, a partir de ir construyendo las piezas del rompecabezas se tenía que identificar y leer la sílaba que se había aprendido, esto con el objetivo de evaluar el proceso de aprendizaje.

Enseguida se muestran imágenes del rompecabezas de las palabras ***Kema*** (significa “cuando” que es un adverbio de tiempo), ***Kimiche*** (ratón), ***komitl*** (olla) y ***kaxtel*** (gallina) (enseñanza de mayúsculas y minúsculas).



8 Adverbio de tiempo cuando "kema"



9 Olla "komitl"



10 Gallina "Kaxtel"



11 Ratón "Kimiche"

Fig. 15 Imágenes de rompecabezas para aprender las sílabas ke, ko,ka,ki (minúsculas y mayúsculas).

3.2.3 Árbol generador

Este material consiste en una pizarra, que contiene un árbol con la familia silábica *to-ka* (sembrar) y debajo del árbol dos columnas que enlistan las familias silábicas (*ta, te, tí, to, ka, ke, ki, ko*). La pizarra se complementa con dos dados que tienen seis caras y en cada cara se encuentran las dos familias silábicas (de *to-ka*) para que al azar se identifique con que sílaba se empezara a generar una palabra; al ser lanzado el dado y con la sílaba en que cayó la cara del dado. Ejemplo: en la imagen de abajo se observa que al lanzar el dado cayó en la sílaba (*tí*), por lo tanto, el educando tiene que identificarla en la columna y reescribirla, después, tiene que observar el árbol leyendo las sílabas para poder formar una palabra con la sílaba que le tocó, podría ser *tíkite* (trabajar) y si no se lograba formar una palabra con la combinación de las dos familias silábicas se asesoraba al educando para construir una palabra con la sílaba que se inició. El objetivo era dominar las dos familias silábicas.

Este ejercicio, permitía la evaluación del aprendizaje de lectura y escritura en la formación de palabras y fue elaborado por asesores de *Agua Fría*, comunidad náhuatl.



Figura 16. Taller "Feria de Material Didáctico" En la imagen se muestra a los Asesores y facilitadora, que comparten y enseñan la manera de trabajar el material Árbol Generador, que ellos innovaron. De izquierda a derecha Yolanda Galindo Bautista (Facilitadora), Iván Crisóstomo Juan y Arely Galindo Bautista (Asesores).

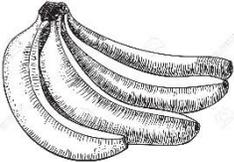
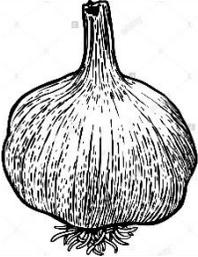
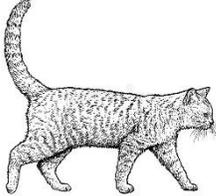
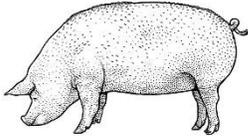


*Figura 17. Implementación del material didáctico **Árbol Generador** con la participación de la asesora **María Juan Silverio***

En esta segunda imagen, se incluye la participación de la asesora **María Juana Silverio Dionisio**. Nótese que se observa la construcción de palabras en la primera fila: **tana** (morral de palma en donde se coloca el café cuando se va cortando), **teka** (servir), **tike** (cortar), **toka** (sembrar) y en la segunda fila: **kale** (casa), **kema** (cuando - referente a adverbio de tiempo), **kita** (observa), **komitl** (olla).

3.2.4 Kamakglxtup tachiwin – “Completa las palabras”

Esta actividad consiste en completar la palabra, con la vocal que hace falta y posteriormente realizar, la lectura silábica de la palabra. Para poder descubrir las vocales faltantes, se les daba una pista con una imagen adelante de la palabra, que les ayudará a asociar las incógnitas. Este juego fue elaborado por los asesores de San Mateo Tlacotepec comunidad tutunakú.

	<p>K_w__</p>		<p>Xt_l_n</p>
	<p>_k_xk__</p>		<p>Skgn__</p>
	<p>Y_x_x</p>		<p>P_w__</p>
	<p>M_k_n</p>		<p>M_st_n</p>
	<p>Y_n__</p>		<p>P_xn__</p>

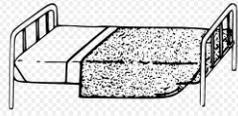
	Ch_:k__t		T__t__
	Kg:_k__		M__tl__
	Ch__ch__		M__ns__
	K__x__		P__t__m
	St__p__		Skg__t__

Fig. 18 Ilustración, Kamakglxtup tachiwin (Completa las palabras).

Las palabras que se forman son: *kiwi* (árbol), *akaxka* (piña), *yaxux* (ajo), *makan* (mano), *yani* (cabello), *chikit* (casa), *kgaka* (quelites), *chichi* (perro), *kuxi* (maíz),

stapu (frijol), *xtilan* (pollo), *powa* (plato), *mistun* (gato), *paxni* (puerco), *tata* (abuelo), *mitla* (tu papá), *minsi* (tu mamá), *putam* (cama) y *skgata* (bebé).

3.2.5 Memorama

Este juego de mesa que se planeó para la retención de la memoria y lectura de palabras, consiste en la identificación de las palabras con su imagen, el educando contaba con una serie de tarjetas (se elaboraron con discos compactos, que ya no se usaban) con la cara hacia abajo, para que no se visualizaran las imágenes, él o ella, tenían que encontrar el par de la tarjeta con la misma imagen y palabra.

De las tres primeras palabras generadoras: *kuxi* (maíz), *tiji* (camino) y *akgsawat* (cántaro).

<i>Tabla 14. Tabla con palabras y su significado</i>			
<i>Taxtikat</i> Asiento o banco	<i>Tumen</i> Dinero	<i>Xtilan</i> Gallina	<i>Tuwan</i> Pie
<i>Sekgna</i> Plátano	<i>Xwati</i> Metate	<i>Puwa</i> Plato	<i>Kiwi</i> Árbol
<i>Yasiwit</i> Guayaba	<i>Yakgastujut</i> Arete	<i>Juki</i> Venado	<i>Luwa</i> Víbora

3.2.6 Lotería

El juego tradicional de lotería, que consiste en una baraja de figuras que se van cantando al azar, los jugadores tienen que estar atentos y ágiles para escuchar las palabras, observar la imagen y leerlas en la tablilla que se le proporcione, estas

contienen algunas de las figuras que se van *cantando* y quien llene primero su tablilla grita: ¡*Lotería!* por lo que es, el ganador. Este juego didáctico, se elaboró, con la intención de reforzar la lectura de palabras, con el mayor número de sílabas de las palabras generadoras que han aprendido los educandos. La lotería fue elaborada por el grupo de asesores de San Francisco Ixquiuhacan, comunidad náhuatl.

Para la elaboración de la baraja y tablillas, se usó material reciclado: cartón e imágenes de revistas o libros viejos, con la siguiente lista de palabras:

<i>Tichalotl</i> Ardilla	<i>Pipilol</i> Arete	<i>Atol</i> Atole	<i>Nishtik</i> Azul	<i>Istak</i> Blanco	<i>Ichkatl</i> Borrego
<i>Poloko</i> Burro	<i>Xecatl</i> Cajete	<i>Chikiwitl</i> Canasta	<i>Meme</i> Cargar	<i>Nakatl</i> Carne	<i>Tapalkatl</i> Cazuela
<i>Xonakatl</i> Cebolla	<i>Chili</i> Chile	<i>Makuel</i> Cinco	<i>Koskatl</i> Collar	<i>Tlakual</i> Comida	<i>Tochtli</i> Conejo
<i>Munenike</i> (Consentir)	<i>Noyolotl</i> (Corazón)	<i>Kochala</i> (Cuchara)	<i>Tome</i> (Dinero)	<i>Ome</i> (Dos)	<i>Elotl</i> (Elote)

<i>Setlale</i> (Estrella)	<i>Tlakokual</i> (Fruta)	<i>Kaxtil</i> (Gallina)	<i>Tlasokamatil</i> (Gracias)	<i>Xaxokotl</i> (Guayaba)	<i>Tlokatl</i> (Hombre)
<i>Totoltitl</i> (Huevo)	<i>Xalo</i> (Jarro)	<i>Xitomatl</i> (Jitomate)	<i>Mestle</i> (Luna)	<i>Papalotl</i> (Mariposa)	<i>Sintli</i> (Mazorca)
<i>Mitlatl</i> (Metate)	<i>Kotla</i> (Monte)	<i>Moyotl</i> (Mosca)	<i>Siwatl</i> (Mujer)	<i>Kunetl</i> (Niño)	<i>Nopal</i> (Nopal)
<i>Komitl</i> (Olla)	<i>Tototl</i> (Pájaro)	<i>Amatl</i> (Papel)	<i>Itskuintli</i> (Perro)	<i>Michi</i> (Pescado)	<i>Titl</i> (Piedra)
<i>Xochikual</i> (Plátano)	<i>Kaxitl</i> (Plato)	<i>Chikuasi</i> (Seis)	<i>Toka</i> (Sembrar)	<i>Tlaxcal</i> (Tortilla)	<i>Tikite</i> (Trabajar)



Figura 19. Juego Didáctico "Lotería" Presentado por asesoras de la localidad de San Francisco.



Figura 20. "Jugando Lotería" Asesoras y educandas de la Comunidad de Pochalcatl.

Los jóvenes, (asesores y facilitadores), sin tener una formación pedagógica adaptaron, generaron e innovaron a partir de los juegos que conocen, los diversos materiales didácticos. En este ejercicio, educativo la intención de buscar estrategias para la enseñanza, permitió un ejercicio de entendimiento y empatía con los educandos; quienes son motivados por el interés genuino del asesor al

tratar de resolver las diversas formas y necesidades de aprendizaje. Para que los educandos se sintieran contentos; aprendiendo de una manera lúdica, a través del juego.

El trabajo de realizar este material didáctico, propio para la lengua en que se enseña y se conoce, significa la recuperación de la identidad "*al constituir la lengua uno de los principales rasgos distintivos de la identidad*"⁷² y que expresan las diferentes formas de ser y de nombrar el mundo. El replantear juegos didácticos, afín al idioma en el que se habla, motivó a los alfabetizados y modificó la apreciación que ellos mismos tenían sobre su lengua. Aprender en el lenguaje que se ha construido (lengua materna), significa también para los hablantes de lenguas originarias avanzar en la negativa del aprendizaje y revalorar su propia lengua al creerla inferior.

Es por eso que el ejercicio intercultural, en este sentido permite primero la aceptación de lo propio (la lengua) y construir aprendizajes, de la realidad concreta, para después transitar a los aprendizajes universales. Dicho con palabras de María Guadalupe Millán: "*la interculturalidad es una defensa a la diversidad y valoración de las expresiones culturales en donde las diferentes culturas, filosofías y cosmovisiones tengan cabida sean reconocidas y respetadas*"⁷³ .

3.3 Propuesta transformadora; actividades alegres y lúdicas para la alfabetización.

El ejercicio de alfabetización no fue una tarea fácil, hubo en el andar problemáticas constantes como lo fueron: inasistencia, enfermedad, desaliento por dificultades físicas de aprendizaje (cognitivas, visuales, motrices o auditivas) y el de mayor complicación de carácter cognitivo: el del adulto inmerso entre sus múltiples actividades cotidianas (preocupaciones, problemáticas, resolución de actividades, cuestiones de salud, compromisos personales y sociales), impedían

⁷² María Guadalupe Millán, op. cit. 35.

⁷³ *Ibíd.* 58.

que el educando, pudiese concentrarse con facilidad en sus asesorías, por lo que en una clase lograban aprender un tema y en el siguiente ya no lo recordaban. Para dar solución a esta problemática se generaron dinámicas de trabajo de memoria a corto plazo (juegos visuales) y largo plazo (dictado, construcción de oraciones y uso del libro *MIBES*), entre ellos también la pertinencia del material didáctico.

En este sentido, queda abierta a las disciplinas encargadas la problemática por resolver, específicamente -en los procesos de enseñanza aprendizaje- para coadyuvar en las técnicas necesarias, que permitan facilitar los aprendizajes de la educación de adultos.

Aunque fuimos apoyados por un asesor pedagógico, él no podía estar siempre presente para cubrir las necesidades educativas, en los diferentes Municipios en los que participó la UNAM. Otra de nuestras problemáticas constantes en algunos círculos de estudio, se daba frecuentemente el multinivel⁷⁴ educativo, es decir, en el círculo había educandos que carecían en su totalidad del dominio de lectura y escritura (requerían ejercicios motrices, no podían manipular el lápiz), o los que reconocían y podían leer sílabas, pero no escribían o los que lograban leer oraciones, pero requerían del reforzamiento de la comprensión lectora y de construcción de párrafos coherentes, posterior a esto los que aprendían con mayor facilidad y alcanzaban otro nivel de aprendizaje (refiriéndonos a la

⁷⁴ Para empezar con las asesorías de alfabetización se retomó el nivel categórico de analfabetismo elaborado por el Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla quienes ya habían realizado programas de alfabetización. Dentro del programa “Cruzada de Alfabetización en Puebla” se retomaron estos niveles categóricos y se elaboró un diagnóstico, éste nos permitió valorar si había algún dominio de la lecto- escritura en los educandos y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para lo cual hubo una clasificación categórica: P0 analfabeta puro: aquel que no reconoce letras, pero tal vez escriba vocales, consonantes o números y es posible que escriba su nombre, S0 semiletrado: lee y escribe sílabas, pero no construye palabras, S1 semiletrado: lee y escribe palabras, pero aún no lee ni escribe oraciones, S2 semiletrado: es independiente para leer y escribir oraciones, pero no puede construir párrafos, apenas comienza su lectura de comprensión. Se agregó un nivel más para no incorporar a círculo de estudio y más bien canalizarlo e invitarlo a continuar su primaria denominado (S2+) era aquel educando que había logrado resolver satisfactoriamente los ejercicios de lectura y escritura del diagnóstico. Por eso aludo al multinivel en un círculo de estudio.

categorización de analfabetismo lo usamos también como al avance de alfabetización).

En algunos círculos podía haber un (P0, S1 o S2), aunque la mayoría de los educandos se encontraba en los niveles (P0, S0 y S1) esta situación logró resolverse con trabajo en conjunto entre educandos y asesores. Una vez que el educando más avanzado terminaba con sus actividades, apoyaba a algún compañero que presentaba algún tipo de dificultad en su aprendizaje, al mismo tiempo que el asesor continuaba apoyando a otro. Esta actividad, representaba una especie de estímulo para el educando avanzado, así como un reconocimiento a su aprendizaje, lo que provocaba alegría y motivación.

Sin ánimo de *idealizar* la práctica alfabetizadora, el encuentro entre asesor y educando es trascendente, al realizarse este encuentro desde un interés auténtico por el aprendizaje de su educando propició la *motivación* y mantener el *interés* de ellos por asistir a sus asesorías, y son precisamente los elementos por los cuales el programa tuvo eficacia, logrando la permanencia de los educandos y consiguiendo que muchos de ellos aprendieran a leer y escribir. El ejercicio que se realizó es lo que Freire denomina “*dialogicidad de la educación*”. Una de las categorías centrales de la propuesta de educación como práctica de la libertad, que difiere de la denominada “*educación bancaria*” dirigida al acto de sólo depositar y consumir ideas.

La concepción del *diálogo* como elemento central de la educación permite replantear una práctica educativa dirigida a la construcción del conocimiento que se hace entre el educador y el educando a través del “*diálogo*” que es la “*palabra*”. La palabra asume sentido siempre y cuando genere “*concienciación- acción-reflexión*” y a lo que se le denomina “*praxis*” como sugiere Freire. Al volverse sujeto (humano) de la educación, y no objeto (cosa) y actúe para transformar su mundo del que ha estado condicionado. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo

tanto, en la mera relación yo- tu”.⁷⁵ Principios que se hacen *praxis* en el ejercicio de la interculturalidad, al considerarse, en *el otro del que nos construimos*.

Retomo esta categoría, al manifestar que una relación educativa así, es posible. Digo esto, porque la resolución de algunas problemáticas como lo arriba mencionado y la *motivación-interés* del educando por lograr la alfabetización generó la superación de la educación “*depositaria*” y jerarquizada. Desde el principio se tuvo el acierto de trabajar con jóvenes que al igual que los educandos eran de la misma localidad, con esto se evitó la movilización de ellos por grandes distancias, (aunque dentro de una misma localidad, sí se caminaba mucho para llegar al círculo de estudio o a la casa del educando).

Al existir esta relación de cercanía generó un mayor sentido de compromiso, esto también generó hacia al asesor, una figura que a vista de la comunidad, adquiriría relevancia social, por su participación para cambiar la realidad de los sujetos, puesto que, a quienes se les daba clase eran a la abuelita, la tía y las vecinas que conocían ya de mucho tiempo y forman parte de su realidad concreta. Otro factor, que ayuda a entender la práctica educativa desde la “*dialogicidad*”, son las características en cuanto al desarrollo de las relaciones sociales en las localidades de Ahuacatlán, la existente identidad colectiva en las prácticas cotidianas, como generar apoyo a los otros, a través de las faenas, participación política, colaboración en la organización de las fiestas patronales y familiares.



Figura 21. Círculo de estudio en comunidad Náhuatl

Círculo de estudio en Ixtlahuaca comunidad Náhuatl. Los asesores Valentina Domínguez Nepomuceno y Guillermo Cruz Domínguez, realizaron con los educandos una actividad educativa, en la que cada uno representaba una sílaba de la familia silábica (*tla, tle, tli, tlo, tlu*), para aprenderla, reescribirla y formar nuevas palabras. Los educandos Clemente Vázquez, María Clemencia Rosanico, María Carmen Mateo, María Paulino Francisco, María Rosario Caín, María Teresa Sánchez y Moisés Vázquez de la Luz.

⁷⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Argentina, siglo XXI, 1970, p. 107.

Uno de los factores que permitieron que se alcanzará una “*dialogicidad*”, se debió a la forma de trabajo del programa que representó la UNAM; pues a diferencia de los Institutos de Educación de Adultos, que de alguna forma, trabajan bajo el esquema de productividad, debido a que, cuando el educando está listo para presentar alguna formativa o examen, es cuando al asesor se le otorga un estímulo económico en proporción al número de formativas o exámenes; al asesor se le compensa con un monto mayor al establecido, lo que genera la objetivación del educando, por el pago por productividad, desdeñando el trabajo de dar asesorías, que implican mucho trabajo y debe ser compensado monetariamente de igual manera, no descalifico el trabajo del Instituto, sin embargo, esta práctica orienta al ejercicio de la mercantilización educativa.

En el programa de la UNAM, la beca económica mensual, era la misma y el monto económico, estaba asignado de acuerdo con la carga de trabajo de cada participante (asesor, facilitador y coordinadores). Con esto, quiero decir, que era una compensación económica por el trabajo que se hacía ya sea administrativo, de campo, asesorías y del seguimiento continuo, que permitió centrarnos en su proceso de aprendizaje y no sólo, en la preocupación constante de evaluarlo para generar más ingreso económico.

De acuerdo con los lineamientos del programa, debía haber una atención de seguimiento continuo a los educandos, esto significó mucha perseverancia por nuestra parte. Esta actitud hizo que los educandos desarrollaran su sentido de confianza hacia nosotros, había momentos en los que el educando iba al círculo porque allí se sentía acompañado, escuchado o hasta valorizado. Por tal motivo, la práctica educativa se fue transformando en un ejercicio de horizontalidad, al permitirnos conocernos en un ambiente más allá de relación maestro-alumno. Cuando el educando iba triste o con algún problema lo escuchábamos, cuando necesitaba asesoría sobre los horarios de su medicamento con confianza se acercaban, incluso una educanda de San Jerónimo Coaltepec (María Juana de la Cruz) animosa nos dijo a mí y a su facilitadora “que gracias a nuestro apoyo ahora

la habían nombrado vocal del “Programa Oportunidades” en su localidad porque ya sabía leer y escribir”.

Esta forma de relación, dio pauta para las propuestas transformadoras y prácticas alegres y lúdicas, en el quehacer alfabetizador, porque además, se realizó otro proyecto: una actividad teatral, con el fin de orientar el aprendizaje en algo más cercano a la realidad y como una manera de retribuir el tiempo de los educandos. Es una actividad que organicé con el propósito de realizar actividades diferentes para la sesión de clases de los educandos, en las que por medio de una presentación teatral se aborda el aprendizaje de las palabras generadoras o retomar la importancia de la oralidad, en las leyendas, mitos o canciones de Ahuacatlán. Durante las presentaciones se provocó inesperadamente la identidad colectiva sobre las narrativas de la comunidad al mostrar interés y emoción por las obras. Las educandas comenzaron a dialogar e intercambiar reflexiones sobre las historias que presenciaban de su comunidad. Para algunos alfabetizadores, al principio resultó una actividad “para niños”, así lo decían y poco animosos estaban en realizarlo, también por expresiones que las educandas les hicieron, mencionando “que no era adecuado para su edad”.

Lo cierto es, que al irse realizando las actividades se hicieron agradables para las educandas, y los alfabetizadores hicieron un muy buen trabajo de creatividad y presentación de las obras teatrales. Resultando también grato porque fue un trabajo en equipo por parte de los alfabetizadores, en el que recorrían los círculos de estudio, visitando a los educandos de su localidad.

3.3.1 Proyecto títeres itinerantes

Es un ejercicio con el objetivo de intervenir lúdicamente con otros métodos de aprendizaje, además de enfatizar la tradición oral que predomina en la vida comunitaria. Se innovó la presentación de obras de teatro por medio de títeres, con temáticas relacionadas a alguna danza, cuento, leyenda o las palabras generadoras.

Se nombró títeres itinerantes, porque los asesores iban a cada círculo de estudio de su localidad a presentar la obra, o se reunía a los educandos en el centro de la localidad para la presentación.



Fig. 22 Proyecto Títeres Itinerantes

Las obras presentadas desarrollaron el interés e identificación de los educandos. Retomo como ejemplo el siguiente cuento náhuatl titulado “*La danza de los Olmecas*”, y la leyenda tutunakú “*La leyenda del maíz*”, ambas obras se adaptaron a guión teatral, éstos reflejan la relación de las prácticas culturales y el nivel de reflexión que lograron proyectar. El

cuento náhuatl fue adaptado a guión teatral por los alfabetizadores de Pochalcatl y Agua Fría, los asesores: Arely Galindo Bautista, Iván Crisóstomo Juan, Johnny Mariano Domínguez, Leticia Galindo de Jesús, Margarita Silverio López, María Juana Silverio Dionisio, Reina de la Cruz Alfonso; y la facilitadora: Yolanda Galindo Bautista, ellos se dieron a la tarea de estudiar y de redactar aspectos de la representación y significado de una danza originaria del municipio, que refleja un simbolismo cultural, de la cultura indígena y la española: la danza de “*Los Olmecas*”, la cual, se vincula a los orígenes religiosos del catolicismo en Ahuacatlán, con la llegada del Santo Patrón, San Juan Bautista, uno de los elementos de identidad comunitaria. Es una danza que sólo bailan los habitantes de la localidad de Pochalcatl el día 24 de junio, día de su festividad patronal.

3.3.2 La danza de “Los Olmecas”

Representa la llegada de San Juan Bautista a Ahuacatlán y está muy vinculado a narraciones orales, sobre un personaje que, hacía el mal, en la religión católica conocido como “Pilatos”. Con la llegada de los colonizadores se trajo y se impuso una nueva

religión e iniciaron la evangelización. En Ahuacatlán, la primera imagen venerada fue la de San Miguel Arcángel.

“Entre 1520 a 1581 las terribles enfermedades y epidemias que trajeron consigo los colonizadores, dieron como resultado muertes que arrasaron con gran cantidad de personas. Comenzó a darse el abandono y despoblamiento de algunos lugares. En 1551 las migraciones de indígenas de Totutla (región del antiguo Totonacapan) llegaron a Ahuacatlán a causa de la viruela y se asentaron, en lo que hoy es el barrio de Pochalcatl (comunidad Náhuatl). Se dice, que fueron ellos quienes trajeron la imagen de San Juan Bautista, al que se le atribuyó gran devoción por los milagros que les concedía, por lo que al edificarse la parroquia cuya construcción data de 1694, se le cedió un lugar en el altar mayor, se encuentra debajo de San Miguel Arcángel”.⁷⁶

Dentro de las narraciones orales existe una leyenda de Ahuacatlán, en donde Pilatos es la representación de las terribles enfermedades incurables, pues se le atribuye a él, esconderse arriba de un árbol de aguacate que se encontraba en donde hoy es la presidencia, para poder comerse a cada hijo que nacía, por eso él tenía la cara roja, relación que tiene con la muerte por las epidemias y el rostro rojo símbolo de enfermedad. Mientras la gente de un pueblo llamado San Juan Totutla había emigrado a otros lugares para salvarse de la viruela, llevando consigo la imagen de San Juan, llegaron al pueblo de Pochalcatl, se les hizo de noche y decidieron quedarse allí. Se quedaron dormidos hasta al amanecer, despertaron tarde, el sol había salido y les quemó la cara, quedaron rojos y con la nariz larga (manifestación de la enfermedad). La imagen de San Juan no estaba en el lugar donde la habían dejado, se cree, que San Juan había decidido quedarse aquí con el consentimiento de San Miguel Arcángel, el primer Santo Patrón de Ahuacatlán.

La gente que migró, se quedó en este lugar, “pues San Juan había decidido quedarse aquí”. Entonces la gente empezó a bailar de alegría *porque San Juan había encontrado lugar* y simbolizaba un lugar de comenzar una nueva vida. Después, apareció la danza que hasta la fecha bailan en las Mayordomías o Fiestas Patronales, los habitantes del barrio de Pochalcatl, con sólo dos instrumentos, el tambor y la flauta.

En el sincretismo religioso, esta danza representa la lucha entre el bien y el mal, se enfrentan dos grupos de diez personas (los *Santiagos* y *Pilatos*), los principales

⁷⁶ Narración reconstruida por el cronista municipal José Perfecto Carmona, quien menciona que originalmente se le conoce como “La danza de los Ormeca”.

personajes son el caballito que simboliza la imagen del Señor Santiago, quien representa el bien, también está el mayoral que marca los movimientos del sol y al mismo tiempo, se escenifican los movimientos de la pelea en donde Santiago derrota el mal, quien es personificado por Pilato; cabe destacar que Pilato representa al demonio, en la danza.

La indumentaria de los danzantes, es similar en los dos grupos de *Santigos y Pilatos*, usan un pantalón amarillo, con flequillos (blanco, rojo, amarillo y verde) en gran parte de su vestuario, chaleco de color verde, ambos grupos usan calcetas y huaraches, paliacates en las muñecas, así como cascabeles en los tobillos. Todos los danzantes usan dos elementos importantes, un sombrero cónico con plumas de colores, adornado con flores de papel y espejos y la máscara color rojo con una nariz larga. El colorido de sus trajes en la cosmovisión indígena tanto Náhuatl como Totonaca, se relacionan con los aspectos de la veneración a la naturaleza y valores sociales.

Narración reconstruida de la obra de teatro *"Tlapakiltane Olmecas"*, (danza de *"Los Olmecas"*). Con apoyo de características específicas de la danza, narrada por el cronista municipal de Ahuacatlán José Perfecto Carmona.



Fig. 23 Presentación de la obra *"Los Olmecas"* en círculo de estudio de la localidad Agua Fría.



Fig. 24 *"Danza de los Olmecas"*, en fiesta patronal de San Juan Ahuacatlán.

La segunda obra, se realizó por el equipo de alfabetizadores (Azucena Cabrera Mauricio, Esperanza Pérez Morales, Maricela Juan Miguel, Miriam de los Santos Crescencio, Sonia Sánchez Rodríguez; y la facilitadora Julia de los Santos Trinidad) de San Andrés Tlayehualancingo, hablantes del tutunakú. Adaptaron a

guión teatral la “Leyenda del maíz”⁷⁷ y además, realizaron su traducción del español al tutunakú, es una leyenda que los alfabetizadores recordaron haber leído en el libro de primaria y que resultó pertinente, puesto que en la pedagogía generadora de la lengua tutunakú, la palabra *maíz* tiene gran relevancia, le da sentido a la forma de vida y es con la que iniciaron su aprendizaje de lecto-escritura.

Esta leyenda, se dice, “la imaginaron hace cientos y cientos de años, los indígenas de América, quienes explicaban las cosas más misteriosas a través de la herencia oral convertida, en leyenda. En la “leyenda del maíz” se narra la preocupación del dios (sic.) Quetzalcóatl, por la carencia de alimento para los niños y hombres de la tierra. Entonces se cuenta que Quetzalcóatl tratando de averiguar por qué la falta de alimento se encontró con una hormiga roja quien llevaba granos de maíz, resultó que los granos estaban escondidos en el Monte de los Sustentos⁷⁸. Esta es la leyenda:

3.3.3 “Makgania tachiwin xla kuxi”- “La leyenda del maíz”

Wa makgantsa, wa puchinanin xli puwamakgo chu xpastakmakgo:

Hace mucho, muchísimo tiempo, los dioses estaban preocupados pensando:

¿tu nawakgo lakgchixkuwin xalak katiyatna?, ¡putsamakgo liwat!-xwankgo.

¿Qué comerán los hombres de la tierra?, ¡Andan buscando alimento! – decían.

Wa puchina Quetzalcoatl, wax katsiputunkgo chanunchu kgsputa liwat, manokglhul chan xa tsutsokgo chu kgelhskilh:

El dios Quetzalcóatl, tratando de saber por qué escaseaban los alimentos, se encontró con la hormiga roja y le preguntó:

¿Ni chuwa takgsti xa tapasni kuxi?

¿Dónde encontraste los granos de maíz?

Wa chan nix waniputun.

⁷⁷ Ángel María Garibay, “La leyenda del Maíz”, *Español libro de lectura, segundo grado*, (versión de Esther Jacob) en circo, maroma y brinco: CONAFE, 1997 (Guías de Orientación y Trabajo), México, SEP, p.80.

⁷⁸ Íd.

Ella no quería decírselo.

Ka tlawa litlan ka kiwani,- makgelhapalil.

Por favor, dímelo, -insistió.

¡Schh, ¡schhh!, ni tix likatsit... - wan chan-, nakg kuanian: wa xa tapasni kuxi yanu wilakgocha, nak sipin xla Sustentos. Yantsa kgmtatsekgnitaw pokgtu liwat.

¡Schh!, ¡schhh!, es un secreto... -respondió la hormiga-, pero te lo voy a decir: los granos de maíz están allá, en el Monte de los Sustentos. Allí tenemos escondido todo el alimento.

Ka tlawa litlan, tsutsokgo chan, ¿tlan na kin tapina? Kganpun kuxilha... ¡lhuwa kaman ti ni tu kgalhikgo tu wakgo!

Por favor, hormiga roja, ¿no me acompañarías?, quiero ir... y ver... ¡Son tantos los niños que no tienen que comer!

Tlan -nak tanan-, pi tlan na latalaliyanaw.

Bueno te acompaño – le dijo ella-, pero si nos hacemos amigas.

Wan chu Quetzalcóatl tapalanli wa xa tsitsekge chan litaxtulh chu xtantiykan tanukgolh nak sipin xla Sustentos. Xtantiykan chaxliyankgolh xa tapasni kuxi nax kilpan sipin chu liyankgolh nak Tamoanchan, nak katiyatna xa sasti kilhtamaku. Wa puchinanin makgpitsikgolh kuxi nax kilhnikan lakgchixkuwin. Chu malakgachakgolh tlan tapuwat nak kuxi.

Entonces Quetzalcóatl se convirtió en hormiga negra y juntas entraron al Monte de los Sustentos. Entre las dos transportaron los granos de maíz hacia las orillas de la montaña y, después, se los llevaron a Tamoanchan, la tierra de la vida nueva. Los dioses repartieron ese maíz en las bocas de los hombres. Y echaron suertes con los granos.

Xmani ka mawikgolh lakgchixkuwin tsamakgo puchinanin lakgelhskil:

Después de alimentar a los hombres los dioses se preguntaron:

¿Tu na tlawaniyaw sipin xla Sustentos?

¿Qué haremos con el Monte de los Sustentos?

Chi Quetzalcóatl lakpuwa na liyan. Chu lichilh tasiw maski tlan tatliwelh nila mapanulh.

A Quetzalcóatl se le ocurrió llevárselo. La ató con cuerdas, pero por más que hizo mucha fuerza no pudo levantarlo.

Xli kgelhspiyakgo, xwakgxlimakgo chu xlaklhkamakgo, pokgtu puchinanin xala katiyatna chu xla siyin, wa puchinanin xalaky yakgapun, puchinanin xa snapapa, xa smukuku chu xa tsutsokgo. Xpokgtukan lakglhkakgolh Nanahuatl, ti laktsu tlawal sipin.

Estaban a su alrededor, mirando y pensando, todos los dioses de la tierra y de la lluvia, los dioses azules como el cielo, los dioses blancos, los amarillos y los rojos. Entre todos eligieron a Nanahuatl, que se encargó de despedazar el monte.

Wa puchinanin xla siyin yakgpokg wilikgolh tiyat chu liyankgolh kuxi xa snapapa, xa smukuku, chu chankat xa stakganwa, kuxi xa spupokgo, stapu.

Los dioses de la lluvia amontonaron la tierra y se llevaron el maíz blanco, el amarillo, la caña verde, maíz negruzco, el frijol, amaranto, la chía, la (sic) chicalote.

¡Pokgtu tu liweyanat kin ka makglhtikgon puchinanin xla siyin!

¡Todo lo que es nuestro sustento fue arrebatado por los dioses de la lluvia!

La traducción al tutunaku fue realizada por la facilitadora Julia de los Santos Trinidad.

El fin de la obra parece terminar en tragedia, sin embargo, para los educandos generó reflexión al comprender que este sustento alimenticio no fue del todo arrebatado, porque en las comunidades el *maíz* es el alimento principal de todos; fue también parte de un análisis que los invitó a repensar los orígenes del maíz y la relación con la tierra, sol y lluvia. Porque son estos elementos los que ayudan a proveer de las siembras que se pueden cosechar cada año.

Recuerdo que el día de la presentación era un día lluvioso, los asesores prepararon un escenario con una sala improvisada de tabiques y tablonés, la cual albergaría a los educandos, debido a que era temporada de lluvias, se les preparó una olla grande de café, a manera de hacer más amena la función y lograr mitigar los efectos del clima. Los educandos hablantes del tutunakú se caracterizaron por ser un poco penosos y creían que por ser adultos, ellos ya no iban aprender; por tales pensamientos llegamos a predisponernos y pensar que la asistencia sería mínima o incluso nula, porque ya habían pasado 15 minutos del tiempo en el que se les había citado, sin tener respuesta por parte de los asistentes. Pero una vez pasado ese tiempo y a pesar de las inclemencias del clima, al ser un día lluvioso y con baja temperatura; se presentaron a la función aproximadamente 20 educandos.

Esta vivencia es significativa debido al trabajo de los compañeros alfabetizadores, que realizaron desde la traducción y posteriormente la presentación de la obra que resultó gratificante para todos. Debo mencionar que desde mi trabajo como coordinadora esta presentación teatral fue toda una sorpresa para mí, al observar toda la organización, creatividad y la sensibilidad

que tuvieron con sus educandos. Además, porque al igual que sus educandos, los alfabetizadores de esta localidad se caracterizaron por ser los más tímidos y poco expresivos, sin embargo, queda claro que son jóvenes muy comprometidos con lo que hacen. El liderazgo de Yolanda Galindo y Julia de los Santos las facilitadoras (estudiantes universitarias) fue muy notorio, al presentar trabajos muy profesionales. Para ambas obras en náhuatl y tutunakú.

Finalmente, este proyecto "Títeres itinerantes" resultó ser muy creativo, la mayoría de los educandos recibió esta propuesta con entusiasmo. En algunas presentaciones los educandos sugerían convivios y se iniciaban conversaciones y reflexiones sobre la obra presentada, que reflejaba el conocimiento en común sobre su municipio, además se realizaron otras obras: "*El Origen del Arcoíris*", la antigua leyenda de "*La llorona*", "Dos Enamorados del municipio de Ahuacatlán que se convirtieron en dos cerros", son títulos de otras obras que se realizaron.

La preocupación y disposición por desarrollar estas actividades que surgieron desde el interés por innovar las asesorías, es a lo que Freire se refiere al *diálogo* construir el conocimiento, a partir de lo que el educando conoce y se significa, dándole *palabra*. Es también el entorno y sabiduría local del educando, ejemplo de esto es el trabajo realizado a través de recopilar la oralidad con relación al entorno cotidiano, a través de las leyendas. En este sentido, en los postulados de Freire, se involucra en la práctica la concepción intercultural del reconocimiento del *otro* y que éste en la práctica educativa (educando) sea considerado como un sujeto de conocimiento, que también sabe y posee sabiduría.



Al emprenderse este proyecto tomé la decisión de realizar un concurso de la mejor presentación y creatividad de las obras, sin caer en una competencia perjudicante, fue con ánimo de que se motivaran a hacer una presentación bonita para sus educandos. En la lengua tutunakú, la obra de títeres "Makgania tachiwin xla kuxi" y náhuatl "La danza de los olmecas" fueron las ganadoras, por

Fig. 25 "*Makgania Tachiwin Xla Kuxi*"
(La leyenda del maíz), obra de títeres en
lengua Tutunakú

votación de los facilitadores y mía. En la obra *tutunakú*, los alfabetizadores crearon a las hormigas con dos grandes esferas de unicel y las pintaron, elaboraron figuras de campesinos con material reciclable y un escenario dibujado, con una mazorca gigante rellena de granos de maíz.

En la obra *náhuatl* los alfabetizadores, elaboraron sus títeres muy semejantes a los danzantes, con todas sus características, fue especial por haber incluido la música de la danza en la presentación, además de que rescató la tradición oral de la danza. Para los compañeros coordinadores de mi región, Antonio Sandoval y la coordinadora estatal Celeste Cruz de la UNAM fueron muy agradables estas actividades como parte innovadora de las estrategias de alfabetización y la coordinadora decidió compartir la experiencia en una de las reuniones que se hacían con las autoridades educativas de educación media superior, con el representante del INEA, y además con el coordinador de la BUAP e invitados. En estas reuniones se valoraban los avances de alfabetizados y las actividades a nivel estado, por eso, para nosotros causó gratitud y reconocimiento al trabajo que se había logrado.

En correspondencia, la coordinadora Celeste Cruz gestionó un taller de teatro, como premio al trabajo realizado, con el fin de que los asesores continuasen desarrollando habilidades de actuación teatral; el taller se realizó en la sala del Ayuntamiento de Ahuacatlán.

3.4 Aprendiendo desde la experiencia: Recuperación de espacios y prácticas de acogimiento.

Las relaciones educativas interculturales, que se generaron en esta experiencia, dieron lugar a una alfabetización *con* adultos y no *para* adultos, porque el trabajo que se realizó fue en una dinámica de involucramiento sobre sus procesos de aprendizaje y la aportación de otras estrategias educativas y no en una relación distante en su proceso educativo.

Se dio a través de una relación educativa diferente; ¿Cuál es esta relación educativa? y ¿cómo es que se generó? Una de las razones, es la construcción

horizontal de conocimiento entre educandos y educadores, aspecto importante para entender los dos cuestionamientos y que nos conducen al planteamiento central de la respuesta. Es la participación, tanto subjetiva, como objetiva que se le dio al educando durante las asesorías y que pasó de ser *alumno* a *sujeto*. De acuerdo con las categorías conceptuales del sociólogo Hugo Zemelman, muy vinculadas a la categorización de la *dialogicidad educativa* de Freire, se recuperó al *sujeto* al generarse un entendimiento de su presente, pero también de su pasado, en síntesis, de la realidad que incidían en su voluntad de enseñanza-aprendizaje.

Zemelman nos acerca a estas reflexiones, al manifestar la necesidad de relaciones sujeto–sujeto y sujeto–mundo (recuperación del sujeto en el mundo). Se refiere a la construcción de una conciencia histórica, alejada de las visiones colonialistas que han negado al sujeto y se han centrado en el objeto. El autor nos invita a la recuperación del sujeto.

“Como aquel hombre recién *llegado*, manifestación del esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros, nuevas rearticulaciones entre voluntad y tendencia”.⁷⁹

Con esto expresa, el sentido de construir relaciones más humanas, a partir de hacer cambios de conciencia sobre su condición en su pasado, presente y proyectar un futuro a partir de su propia reflexión. Es entonces, el sujeto protagonista de su devenir, a través de recuperar espacios de acción para transformar el curso de la historia, *estar siendo* a través de la relación con los otros, en espacios donde se genera la narrativa para poder “*emerger como sujeto*” y como menciona Zemelman es asumirse como *sujeto erguido*.

Durante el proceso de alfabetización en los círculos de estudio o las visitas en las casas para las asesorías, se originó esta recuperación de espacios al existir el

⁷⁹ Hugo Zemelman, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, México, Anthropos Editorial, El Colegio de México, 2002, p 12.

involucramiento genuino entre educandos y educadores. Al darse un compromiso tal, que si el educando tenía una necesidad de saberse escuchado se hacía, era escuchado y se reflexionaban sus preocupaciones, se realizaban festejos por sus cumpleaños, lo cual, era motivo de alegría porque no solían festejar en sus casas; se daban consejos para la vida, que el mismo asesor retoma para su vida cotidiana.

También se organizaron otras actividades, iniciativa de los alfabetizadores, como las relacionadas al *10 de mayo* con la intención de valorar su condición de mujer y madre. En esta actividad del “*Día de las Madres*” la facilitadora Antonia de la Cruz Silva, de la localidad de San Jerónimo Coaltepec (Náhuatl), quien iniciaba sus estudios de media superior, creó una obra de teatro titulada “*Tonalme sintlamachteloyotl*” (“Mis tiempos sin escuela”) para presentarla durante las actividades planeadas.

La relevancia de esta obra radica en la recopilación de experiencias de las educandas, quienes narraban algo en común: los impedimentos de no haber podido asistir a la escuela a temprana edad. Esta puesta en escena fue actuada por los asesores: Brenda Fernanda Cano Jacinto, Elizabeth Titil Cristóbal, Florencia Sosa Aparicio, Marcelino Cruz Pérez, María Concepción Agustín de la Cruz, María Heriberta Cruz Silva, Guadalupe de la Cruz Silva, Yaneth de los Santos de los Santos y como narradora María Antonia de la Cruz Silva. La obra presentada logró transmitir identificación de su pasado, lo que generó en los educandos motivación por asistir a sus clases y apreciar el trabajo del asesor.

3.4.1 Obra náhuatl: “Tonalme sintlamachteloyotl” – “Mis tiempos sin escuela”

La obra se contextualiza en el municipio de Ahuacatlán, en una comunidad Náhuatl, es la historia de tres hermanas (Guadalupe la mayor, Magdalena la mediana y María la más chica), quienes por circunstancias económicas y culturales no pudieron asistir a la escuela. El desenlace expresa la valentía de la hermana mayor Guadalupe, quien va a escondidas a la escuela porque sus papás (Salvadora y Juan) no les permiten ir, por su condición de ser mujer. Guadalupe les confiesa a sus dos hermanas menores que ella

está asistiendo a la escuela con el pretexto de ir a visitar a su abuelita. Al escucharla, María está contenta por cumplir 8 años y le alegra imaginar que ya será un poco más grande y que tal vez, la dejarán ir a la escuela a aprender a leer y a escribir, como algunos hombres que ha visto. Por el contrario a Magdalena le entristece no saber al menos su edad y dedicarse sólo a hacer los quehaceres del hogar, mientras sus padres van a trabajar al monte recibiendo a cambio dos cuartillos de maíz para la semana.

No obstante, la confesión de Guadalupe, les provocó a Magdalena y a María alegría y le insistieron en que las llevara para que también aprendieran. Ella accedió, con la condición de que ellas debían realizar los quehaceres del hogar para poder irse, sin levantar sospechas de sus padres. Magdalena hacía las tortillas, María lavaba los trastes y Guadalupe tenía que lavar la ropa, después de los quehaceres se iban a la escuela.

Al llegar a la escuela se encontraron un salón mayoritariamente de hombres y con un profesor que provocaba nerviosismo y miedo. Era un profesor exigente y enojón con los alumnos. La facilitadora Antonia recrea de manera sarcástica y en comedia la postura del maestro en los siguientes diálogos, a partir de lo que las educandas narraban.

Tlamachtane: Sime nopolokos, amo nokiminmate nomotoka, axa nomechmaches achto yen vocales (kualantika). Nikanka itoka A- E-I-O-U (xikitoka sosipa nowa) A- E-I-O-U (tlatowa isika, wan kotsatse).

Maestro: *Ustedes son unas burras, porque no saben sus nombres ni la edad que tienen, bueno, ahora les enseñare las vocales (habla muy enojado). Estas letras se llaman A- E-I-O-U (lo dice muy rápido) repitan después de mí A- E-I-O-U (habla rápido y gritando).*

Narrador: Siwatsitsi sime momotiya ika sime kualantika tlamachtane wan sime kotsatse, María kitowa.

Narrador: *Las niñas estaban muy asustadas por los gritos del maestro y por su carácter fuerte y María dice.*

María: Tlammachtane, tlen milawak ne amonikasikamate tlen otokonito, wan amo niwile nikitowa letras (momotitok).

María: *Maestro, la verdad no entiendo lo que dice y no puedo pronunciar las letras que nos dice (habla muy asustada).*

Tlamachtane: Ne amo no cuenta tlamo tiwile titlakuilowa, te otines ike tipoloko yenik amo tiwile ti momachtiya isika (Kualantok).

Maestro: *A mí no me interesa si sabes escribir o no, así naciste tonta por eso no puedes aprender (habla gritando y muy enojado).*

Magdalena: Ne amo niwile niktenyekixtiya, axa ¿kine nikchiwas?

Magdalena: *Híjole, no puedo pronunciar las letras, ahora, ¿cómo le hago?*

Tlamachtane: Soxikukuilo wan yokuale te tikmate kine tikchiwas axa ¡xikchitiwitse!

Maestro: *Escribe y ya, hazle como puedas apúrate, ¡escribe!*

Traducción al español por María Antonia de la Cruz Silva, facilitadora y autora de la obra.



Fig. 26 Presentación de obra “Tonalme sinamachteloyotl” en localidad Náhuatl de San Francisco Ixquihuacan. En la imagen, se observa al facilitador tutunaku Pedro Sebastián Jiménez, representando el papel del *maestro* y en el de las *alumnas* fue realizado por Brenda Fernanda Cano Jacinto, Noemi de los Santos de los Santos y Yolanda Galindo Bautista, las asesoras de la localidad de San Jerónimo Coaltepec hablantes de la lengua náhuatl. También se observa la importante presencia de las educandas.

Estos diálogos transmitieron en las educandas un reflejo de lo que fue su realidad, provocó un regreso a su infancia, retomando estas situaciones con una postura alegre, decían: “*sí, así nos trataban en la escuela y las que podíamos ir*”. Se sintieron muy identificadas, motivadas a seguir externado sus sentimientos, de las razones por los cuales en sus tiempos para ellas no había la oportunidad de ir

a la escuela. La obra también retoma las prácticas culturales del papel de la mujer en la sociedad, destinada a los quehaceres del hogar y al matrimonio. Para algunas de ellas estas vivencias fueron significativas, al notar que se recuperaba parte del pasado y se generaba la empatía.

Antonia y el grupo de asesores de San Jerónimo Coaltepec lograron recrear una historia muy sensible de sus vidas, en el que se recupera al sujeto de un acontecer que lo signó, pero que se sabe en un espacio nuevo de posibilidades.

A continuación, seguimos con la síntesis de la obra: Después de un tiempo de asistir a la escuela en secreto, las hermanas son descubiertas y se desarrolla la historia de la condición de ser mujer. Pues sus padres las descubren al notar que no había nadie en casa, ese día por mala suerte, sus padres salieron temprano del trabajo y llegaron antes de lo previsto a casa. Su abuelo José es quien las acusa de haberlas visto irse a la escuela, enseguida los padres molestos se dirigen hacia la escuela, sentenciando las regañarían y golpearían a varazos y con el lazo por no estar en casa, aun sabiendo que hay mucho trabajo y desobedeciendo el mandato de que las mujeres no debían asistir a clases. Y así fue, los padres llegaron a la escuela, entraron al salón sin autorización, jalonearon y regañaron a sus hijas. Aunque las hermanas insistieron a su padre con ruegos de dejarlas asistir, para él sólo significaba pérdida de tiempo, pues ellas debían tener hijos y atender al marido, y el futuro de Guadalupe ya estaba decidido, como hija mayor de 15 años, fue comprometida a contraer matrimonio con un joven interesado en ella.

Sin el consentimiento de Guadalupe, sus padres acordaron con los papás del joven el matrimonio, a cambio, ofrecieron refino y pulque. La vida de Guadalupe fue ser esposa y madre, el mismo destino fue para sus hermanas menores. Luego de algunos años ellas conversan sobre sus vidas un tanto complicadas. Guadalupe tiene 10 hijos que estudian, pero también tienen que trabajar para que alcance el dinero, Magdalena con 8 hijos que van a la escuela, pero con muchas carencias. La obra concluye con un objetivo, es el de transmitirles principalmente a las espectadoras, la empatía de los alfabetizadores sobre las limitaciones que tuvieron que vivir con esta historia tan familiar "*Mis tiempos sin escuela*". Otro objetivo fue motivarlas para que siguieran asistiendo a sus clases, en el programa de alfabetización, como lo hace María, la hermana menor de la historia que tiene 6 hijos, los cuales, también asisten a la escuela por la mañana y en las tardes

apoyan a su mamá en los quehaceres, porque ella acude a sus clases para aprender a leer y a escribir en el *programa Cruzada de Alfabetización*. Finalmente, María entiende el contexto de sus hermanas y las invita a participar, Guadalupe pretexta su edad, sin embargo, Magdalena acepta incorporarse.

La relevancia de la obra, reconstruye un aspecto del ejercicio del *entendimiento* y *acogimiento* que se construyó, al alfabetizar desde una mirada como sujetos. Como lo señala Estela Quintana, al reinterpretar la pedagogía de Zemelman “recuperar los ojos de los sujetos que están enfrente mirándonos (gente concreta, comunidades indígenas, hijos desaparecidos, niños y adolescentes que tienen ojos de explotación de trabajo, no de infancia) mirar al otro que me coloca y me exige estar en la realidad”⁸⁰. A partir de estas construcciones didácticas vinculadas con las realidades, se hace trabajo *con* los educandos no *para* los educandos. En la relación de *acogida* que generan lazos cercanos y permiten que educandos y asesores dialoguen de los saberes, de la lengua, de las letras, de la vida misma: aprenden a leer el mundo en conjunto.

Un entendimiento, que desde mi experiencia en el proceso educativo con los adultos, fue comprender sus necesidades sobre las formas de aprendizaje, la relación que debe haber entre el entorno social, cultural, el trabajo en el campo, en el hogar, en la comunidad, para la significación de los aprendizajes. Pero, sobre todo el acompañamiento genuino de nosotros como alfabetizadores en la búsqueda de diversas estrategias y propuestas que se crearon, que permiten el logro de la lecto-escritura. En lo particular en los proyectos de alfabetización en el municipio, -que yo propuse-, fueron con la intención de contribuir a dinámicas educativas que consideraran el entendimiento de la identidad comunitaria del municipio náhuatl y tutunakú, es decir, acercar los aprendizajes a la realidad de los educandos.

⁸⁰ Jorge Díaz Rivas, “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintana” *Revista Interamericana de Educación de Adultos* [en línea], 27, (1), (2005): 113-140 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575450855021> (Consultado el 14 de noviembre del 2019).

Los saberes significativos que de esta experiencia emanan, es la construcción de aprendizajes que surgen de escuchar a cada educando, de comprender la realidad social y de una empatía sobre las circunstancias sociales, para entender que los adultos necesitan saber leer y escribir, por la sencilla razón que no se puede avanzar en obtener mejores condiciones de vida.

Finalmente, *aprender desde la experiencia*, significa también construir conocimiento, a través de lo que se hizo para el logro de los aprendizajes y de lo que hace falta hacer para mejorar las prácticas educativas, en la relación *sujeto-sujeto*.

3.5 Proyecto de socialización de experiencia: resignificar la lengua

En esta relación educativa, al colocarse frente a la realidad, en una dialéctica de recuperación de los sujetos protagonistas (educandos y alfabetizadores) constructores de una pedagogía del *estar- siendo*, en la elaboración de horizontes de amplia participación para el logro de la escritura y lectura.

Concluyo esta experiencia como un proyecto que permite resignificar la lengua Náhuatl y Tutunaku, y que sea, al mismo tiempo parte de un proyecto de socialización que invite a otras experiencias. Como señala Zemelman los proyectos deben ser necesidad de cambio “atreverse a reconocer nuevas posibilidades es no renunciar a la imaginación y al juego cotidiano; pero especialmente a la fuerza mental que contiene la conciencia de la propia dignidad. Dialéctica memoria – visión- futuro”⁸¹.

Es decir, los espacios educativos o bien los sociales, políticos, culturales, deben propiciar los espacios de cambio para la recuperación y dignificación de los sujetos y ellos hacerse cargo de sus potencialidades, configurando visiones de futuro y poder dar respuestas a la vida concreta de la que se es consciente de las necesidades de cambio.

⁸¹ Hugo Zemelman, op. cit. 64.

En este sentido, el objetivo de esta experiencia de alfabetización es que ésta pueda constituir una experiencia para la continuidad de la revitalización de la diversidad lingüística del país, ésta como un presente potencial. En el análisis de Hugo Zemelman, sobre la necesidad de ser *sujeto el presente potencial*, es la capacidad de generar conciencia *darse-cuenta* de construir nuevas realidades, no subordinados del orden social y de prácticas que niegan las lenguas, las culturas, y la participación política.

“El presente potencial es el esfuerzo por asumirse como sujeto potente, utópico que es lo propio de la necesidad que surge de la incompletud, transforma al tiempo en lo indeterminado-determinable y es lo que caracteriza la capacidad del sujeto para desplegar sus potencialidades. A través de la autonomía y voluntad de ocupar nuevos espacios, en el marco de la reivindicación de sus necesidades”⁸²

Además, este último proyecto como los desarrollados en los temas anteriores en términos más amplios, ejemplifica una correlación hacia una ruptura del *pensamiento abismal*, este término propuesto por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos se refiere a una división del pensamiento, lo que él describe como un *abismo* al considerar que los conocimientos occidentales son los que han predominado el ámbito de las ciencias y de la razón –en el antecedente histórico del colonialismo y capitalismo- él refiere que existe el dominio por parte de América del Norte y de los países de Europa del Norte, lo que considera es el Norte Global.

El sociólogo hace dos distinciones una que es visible y la otra invisible, dividido entre dos universos; del lado de lo que es visible está el Norte Global, el cual es el construido por el pensamiento occidental, constituido por el principio del Estado, del mercado y de la sociedad de los grupos dominantes y la otra línea del pensamiento Sur Global, que considera son los países colonizados, saqueados y explotados que se encuentran en América del Sur, los cuales han sido eliminados por ese otro lado, el del Norte Global, a pesar de esto, el sociólogo considera que

⁸² Hugo Zemelman, op. cit. p. 37

el Sur global se ha configurado por sí mismo. Por lo tanto, este otro lado desaparece, no- existe, esta es la zona colonial a la que se ha subhumanizado.

Frente a esta realidad histórica, Boaventura propone transitar hacia un pensamiento *postabismal*, en el que ha notado que ya existe un camino trazado por las movilizaciones indígenas en algunos países de Latinoamérica.

El pensamiento *postabismal*, significa una ruptura al monopolio del pensamiento occidental, que ha sido este el abismo, para dar reconocimiento a la pluralidad de conocimientos existentes de los saberes de las culturas locales, que se encuentra en ese otro lado negado. Así reconocer, tanto los conocimientos propios de cualquier cultura como los conocimientos científicos occidentalizados. Lo que significará pensar y actuar desde las propias cosmovisiones. De acuerdo con el filósofo Boaventura “este hecho es el más propicio para la posibilidad de un pensamiento postabismal, siendo que las poblaciones indígenas son los habitantes paradigmáticos del otro lado de la línea, el campo histórico de la apropiación y la violencia”.⁸³

Considero que es responsable observar a la alfabetización, sobre todo de carácter indígena, como un asunto teórico de análisis, que se dirige hacia el pensamiento postabismal, y ejemplo de esta propuesta, sea la enseñanza de la lecto-escritura en las lenguas originarias, pues durante las políticas indigenistas la intención última ha sido la monoculturación.

Por ello, se retoma el proyecto de la enseñanza de la lecto-escritura de las lenguas originarias, con el objetivo de hacer evidente la aceptación del aprendizaje en las lenguas y no sólo la enseñanza del español, debido a que los alfabetizados como alfabetizadores, han ido rechazando la enseñanza de las lenguas originarias (náhuatl y tutunakú), en la construcción de un pensamiento abismal (antecedente histórico). Los hablantes no son responsables, pues tampoco existe la utilidad de

⁸³ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Argentina, CLACSO: siglo XXI, 2009. p 180.

su lenguaje más que en la comunidad. Sin embargo, pese a los diversos factores, se logró la enseñanza en las lenguas originarias.

Con el Proyecto “*Tlen tlanonotsalis*” (náhuatl) – “*Win nak kuan*” (tutunakú) “Algo que contar”, es un proyecto, que desde mi trabajo e interés educativo como coordinadora propuse para el desarrolló en la última fase del programa. Es una iniciativa que propongo como una evaluación final más amigable para los educandos, que permitiera observar el logro del aprendizaje de la lecto-escritura en náhuatl y tutunakú.

Otra de las razones imprescindibles, de este proyecto, es que los educandos al elaborar sus textos en su lengua de dominio les permitiera generar satisfacción personal en cada uno de ellos y causar valoración sobre su escritura y de cierta forma permitir entender, escuchar, leer el pensamiento de los educandos. El resultado de esta actividad fue muy valioso, porque dio origen a la creación de diversos libros que fueron elaborados con la participación de todos; los educandos, asesores, facilitadores y yo.

3.5.1 Proyecto “Tlen tlanonotsalis” (náhuatl) – “Win nak kuan” (tutunakú) “Algo que contar”

El proyecto, comienza una vez que los educandos, han concluido el módulo de enseñanza en lengua indígena (es el módulo “*Empiezo a leer y escribir en mi lengua*” y el módulo “*Hablemos español*”), una vez concluidos, se da inicio al módulo “*Empiezo a leer y a escribir el español*”, llegar a este módulo es un logro significativo tanto para el educando como para el asesor, debido al interés por los educandos de aprender el español.

Es durante esta transición del aprendizaje entre una lengua y otra, que se abre un *espacio de posibilidades* para la dignificación del aprendizaje en la lengua que se domina, ya sea náhuatl o tutunakú. En mayo de 2015 el equipo de alfabetizadores (asesores, facilitadores y yo), con la intención de replantear la necesidad de evidenciar para los propios educandos el aprendizaje en su lengua náhuatl o tutunakú, además de ser, también un instrumento de evaluación más didáctico,

que tuviera la universidad (UNAM), porque los ejercicios de evaluación (formativas y exámenes) del INEA, que evidenciaban estos aprendizajes en la lengua originaria era un documento que se quedaba en el archivo.

Entonces se inicia el proyecto que nombramos “*Tlen tlanonotsalis*” (náhuatl) – “*Win nak kuan*” (tutunakú) “Algo que contar”. El proyecto, consistió en la creación de libros, a través de recoger la oralidad de los educandos y de allí, ellos pasarlos a la escritura, con la finalidad de *narrarse* a sí mismos. Para este proceso recíproco de aprendizajes, sólo fungimos como guías para la elaboración de libros, se realizaron mayoritariamente cuentos, leyendas inventadas o de tradición local, con un gran simbolismo de la cosmovisión indígena, así como también biografías y sus experiencias, en su proceso de alfabetización dentro del programa.

La escritura, en este sentido pasó a ser el pretexto para conocer al *otro* y mirarnos en el *otro*, porque nos construimos a través de escuchar a los *otros*. Desde lo cercano, lo inmediato sobre la historia de sí mismos. De tal manera, son libros que se desarrollan desde lo colectivo, la educanda o educando ilustran y escriben en su lengua, los asesores y facilitadores acompañan en este proceso.

Algo importante dentro de este proyecto, en donde la creación de los libros se dio en círculos de estudio fue, la inclusión de todas y todos los educandos, es decir, participaron como escritores quienes lograron desarrollar las habilidades de lectura y escritura en la lengua náhuatl y tutunaku.

Los educandos, quienes no pudieron avanzar en sus procesos por algún motivo cognitivo, visual o por cuestiones de edad no lograban desarrollar dichas habilidades, aportaron sus habilidades de dibujo, o de oratoria mostrando su creatividad. Menciono lo anterior porque algunos educandos, ya tenían dos años en el programa y no lograban avanzar. Para atender esta situación, sin pretender excluirlo, se hacía una ficha descriptiva sobre la situación del educando, quienes a pesar de seguir las anteriores estrategias de aprendizaje no lograban adquirir la lecto-escritura, sin embargo, no dejaban de asistir.

Menciono que existe esta situación, porque en términos objetivos, este educando se suma a la lista de no *productividad*, al no poseer las habilidades para resolver un ejercicio de evaluación, de acuerdo a los lineamientos del Instituto de Educación de Adultos y considerarlo alfabetizado, por lo tanto, muchas de las veces, es abandonado. Por eso, cuando Freire y Zemelman hacen referencia a esta necesidad de *recuperación de los sujetos poseedores de conocimientos*, es también, no mirarlos como objetos a los cuales, sólo se les deposita conocimiento.

Otro asunto de análisis, dentro de este último proyecto, es que el *pensamiento postabismal*, propone Boaventura, es el tránsito hacia una *ecología de los saberes*, en donde “*el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional*”⁸⁴. En este sentido, se da la pauta, hacia el diálogo del saber indígena, el cual se ve reflejado en la expresión de sus escritos, resultados de la expresión de su sentir, con un referente simbólico cultural; al narrar sus formas de vida, la relación de valoración con el entorno ambiental al significar respeto y considerarlo como un *ser viviente*. En la creación de sus libros, las historias fueron tituladas con el nombre que ellos eligieron adecuados. Por lo tanto, se hace necesario, narrar algunas de las obras literarias creadas:

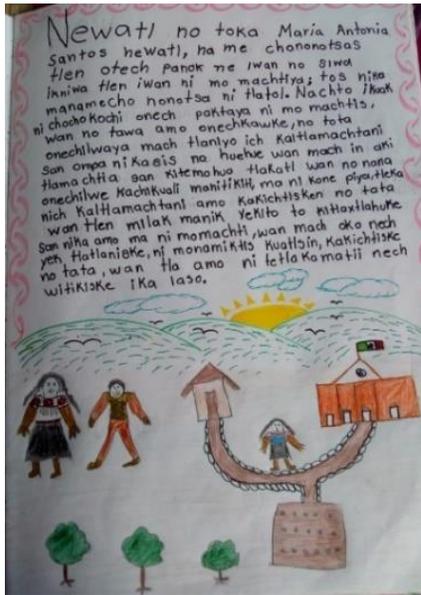
3.5.2 “Kini namo otechkawaka, to tawanse momo”–“Cuando nuestros padres no, nos dejaban ir a la escuela”.

En este libro se narra la experiencia de un círculo de estudio de las educandas de la localidad de San Francisco, se retoma nuevamente, la problemática de la falta de acceso a la educación, como la obra citada en el anterior tema (3.5) “*Mis tiempos sin escuela*”, refleja una situación en común: al manifestar su sentir con respecto a la negación al derecho a la educación determinado por su contexto

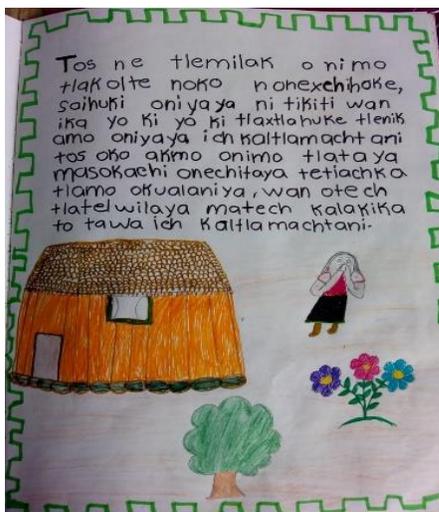
⁸⁴ Ignacio Ayesteran, Márquez- Fernández, Álvaro B. “Pensamiento Abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos” *Utopía y Praxis Latinoamericana* [en línea]. 16, (54), (jul. – sep. 2011): 7-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo?id=27920007002> (Consultado el 19 de diciembre 2019).

social de pobreza y de una fuerte ideología machista que las condicionó. En esta historia, la protagonista es la educanda María Antonia Santos, ella, como sus compañeras son reflejo de esta historia de vida.

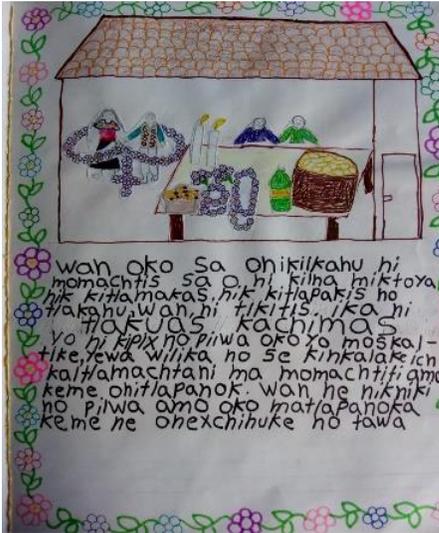
Fragmentos del texto:



“Mi nombre es María Antonia Santos, les voy a platicar lo que nos pasó a mí y a las otras señoras, que son mis compañeras de clase. Antes, cuando era pequeña me gustaba aprender y mis padres no me dejaban, mi papá, me decía que si iba a la escuela, sólo me iba a encontrar un novio y la maestra sólo buscaba un esposo, mi mamá me decía, que mejor me pusiera a trabajar, porque en la escuela no iban a ofrecerle vino a mi papá y en verdad, lo digo, pagaron porque no estudiara, con el fin, de que alguien en un futuro pidiera mi mano, para poder casarme bonito y si no aceptaba, me iban a pegar con lazo.



Entonces, la verdad me puse triste, del porque me trataron así, no tenía otra opción, más que ir a trabajar y de hecho ya habían pagado para que no asistiera a la escuela, por tal motivo, ya no me escondía de la gente así fuera de la vista del presidente, cuando alguien no pagaba reportaba a los padres para que metieran los hijos a la escuela.



Así es como se me olvidó aprender, sólo me estaba acordando de darle de comer y de lavarle la ropa a mi esposo, además de ir a trabajar y comer ni se diga más. Tuve a mis hijos y así crecieron, a ellos, si los tuvimos que meter a la escuela, para que aprendieran y que no pasaran por las mismas dificultades que me hicieron pasar mis padres”.

Traducción al español por el facilitador Matías Hernández Hernández.

Las autoras de *Mis tiempos sin escuela* son: María Virginia Gutiérrez, Lucía Valencia Mejía, María Antonia Santos, Antonia González García y María Magdalena López, con apoyo de la asesora Patricia Vázquez González y el facilitador Matías Hernández Hernández. Esta creación literaria fue una de las más elaboradas, la coherencia en el texto tuvo mucho apoyo de sus asesores.

3.5.3 “Nik temojtok nu nana”-“Los pollitos en busca de su mamá”

Es un cuento inventado por Doña María Juana Tinixcal, con apoyo de su facilitadora Yolanda Galindo Bautista, de la localidad de Agua Fría. Este cuento, narra la búsqueda que hacen unos pollitos, porque han perdido a su mamá.

Texto en náhuatl

Echin nen Kale, kaxtel tena ochanchetoya kualtsen ewan nen pollo kokone. (En esta casa vivían felices una gallina y sus pollitos)

Owala se tonal, kaxtel tena o kin kajte ne pilwa. (Un día la gallina dejó a sus pollitos)

Pollo kokune o tlakuaxke wan oyakjke ki temowa ne mi nana. (Los pollitos se entristecieron y fueron en busca de su madre)

¿Ten ti nu nana? (¿Eres tú mi mamá? Le preguntan a un perro).

¿Tle o ti nech tempelye? (¿A caso me ves con un pico grande?)

Oyakje okse mano kitemowa ne mi nana wejka. *(Después, se fueron lejos, a buscar a su madre).*

Okasik poloko wan okitlajtlanejke okitake ne mi nana. *(Se encontraron con el burro y le preguntaron si habían visto a su mamá).*

¿Tle otikitak ka ni tempelye? *(El respondió ¿A caso me ves con un pico grande?)*

Oyajke oksemano kitemowa wan oki kasike se tamasoli. *(Se fueron otra vez a buscar a su madre y de repente se encontraron a una rana).*

¿Tle otikitak eka ni tempelye? *(¿A caso me ves con el pico grande?).*

Oksipa oyake ki te mowa ne mi nana. *(Nuevamente se fueron en busca de su madre).*

Como no encontraban a su mamá, entre ellos se preguntaron.

¿Kan oya tu nana? *(¿Dónde se fue nuestra madre?)*

Poyokokune o tlakuxke eka ne mi nana amo nese. Nima okejtoke eka mu kupaske ne mincha. *(Los pollitos se entristecieron, porque su madre no aparecía, de repente, decidieron regresar a su casa).*

Ken o mu kuptuya okasike se. Kalayo, wan okitlajtlanejke tla okitake ne mi nana. *(Cuando se estaban regresando, se encontraron con un gallo y le preguntaron si vio a su mamá).*

Nu mi nana nu mech temotok ximu kupaka nu mucha. *(El gallo responde ¡Su madre los está buscando! regresen a su casa.)*

Poyokokune o mu kupkene mincha wan umpa okikasike ne mi nana. *(Los pollitos se regresaron a su casa y encontraron a su madre).*

Wan o chancejke eka pakilis. *(Vivieron felices por siempre).*



Fig. 27 En la segunda imagen se lee una pequeña presentación del libro: **Nen amatl omu cheche ika ma ki mu wisoka tokniwa tleni nikniwiliya** (“Este documento se elaboró para que lo observaran nuestros hermanos, que es lo que pienso, muchas gracias CRUZADA ALFABETIZACIÓN”), por: María Juana Tinixcal.

La importancia de este cuento, es también la coherencia y creatividad que logra desarrollar María Juana Tinixcal, al describir a los *pollitos* que ingenuamente van identificando a su mamá, hasta que alguien es amable y les da *razón*. Además, es una educanda, con habilidad para el dibujo, ella es quien dibuja toda la secuencia de la historia, porque una de sus varias sabidurías es el bordar y ella es quien dibuja y borda las flores de sus blusas que usa en su vestimenta diaria.

En la creación literaria de la lengua tutunakú, se recuperan dos libros que reflejan la identidad colectiva de la comunidad al tener un vínculo importante de las creencias religiosas con la prosperidad de la vida (social, ambiental, cultural). Así como las creencias de la incidencia de naturaleza sobre los habitantes. Las historias se titulan: “*Xamakgnan tu lani nakg Samatiyú*” (“*Hace tiempo lo que paso en San Mateo*”) y “*Xa tachiwin chamaxkulim*” (“*Leyenda del arcoíris*”), mismas que a continuación se transcriben.

3.5.4 “Xamakgnan tu Iani nakg Samatiyú”–“Hace tiempo, lo que pasó en San Mateo”

En la lengua tutunakú se reconstruye, brevemente la historia de la localidad que lleva por nombre San Mateo Tlacotepec. Esta leyenda, es un referente religioso histórico, de la llegada de los Santos a las comunidades, pues es característico, que en esta serranía de Puebla, en las poblaciones indígenas, se cuente que al Santo le gusta el lugar y se queda pegado, por lo que allí, se le edifica su templo y se le hacen sus fiestas patronales, formando parte de los orígenes religiosos, de tradición oral de los pueblos originarios.



Minkgoy xla nay “Tlapacoya nay lichakan”. Lay mimokgoy ki santukan.

Llegaron los de Tlapacoya en el pueblo.

-Chimakgoy nay sicualàn

Están llegando en la iglesia

-Cha chixku takalhchiwinama xpuskat pi na kga lhan Kgoy santù San Matiyu, xpala kata pi tlan la jinsa pokgtu tu kachanti.

El señor está platicando con la señora, que San Mateo es un buen Santo porque le permite cosechar todo.

- Chalh nay sicualan ay ligankgani santù nay ka chikin.

Llegó en la iglesia, ya estaba en su casa.

-Ay makaxli santù nax kachikin.

Lo dejaron descansar en su pueblo.

Tachokgol chixkù namajaxa santù makgatsinkalh.

El señor estaba cargando de nuevo el Santo que le estaba pesando mucho.

Cha chixkù akgchaxmapa santù pos na ligin, xa makgtùm santù zuza towilalh intsà puwalh kgolo, nakankge katasani tina ki makgtayakgòyl.

El señor estaba de nuevo cargando el Santo para llevarlo, pero se quedó ahí, sin que lo pudiera moverlo de nuevo, entonces el señor que lo llevaba se regresó para llamar a los demás y que lo ayudaran a llevar.

-Ay liyima santù nakoj ki kachikin

Ya se lo estaba llevando el Santo Nakoj en mi pueblo

-Ay takgsli ki santù ni liyakglnuwà chaxli

Ya encontré mi Santo, no fueron muchos para cargarlo

Cha chixkuti xlgimasan xu xkatamin xtachikin, xmimakgò tiyakgo santù.

El señor y los de su pueblo, venían a traer el Santo.

Chaxla nay samatiyu su kukgol pasguanankgo pi ay kitayakgol ksantukan. Akgspul.

En el pueblo de San Mateo, empezaron a festejar que ya fueron a traer a su Santo.

Cuento traducido y adaptado al español por los facilitador Pedro Sebastián Jiménez y
Francisco Santiago Pedro.

Los alfabetizadores María Prudencia González Miguel, quien asesoró en la escritura y Mardoño González Miguel, apoyó en la elaboración de algunos dibujos de esta leyenda, de María Candelaria Dolores la creadora de la historia, apoyaron también a realizar la interpretación más contextual del texto. La historia de la educanda cuenta que un grupo de personas, se quería robar al Santo Patrón del lugar, para llevárselo a otro pueblo, porque gracias a él, se daba todo lo que se sembraba, razón que motivó, a los pobladores de otros lugares, a querer robárselo. Durante el intento de robo, en un rato que descansaron el señor y su esposa, quienes fueron enviados para tal acción, se llevaron la sorpresa de que el Santo se había quedado pegado al suelo y pensaron ir por los demás, para que los ayudaran. Cuando menos lo imaginaron, los habitantes de San Mateo, ya estaban allí, porque se habían dado cuenta, de que su Santo no estaba y habían emprendido su búsqueda. Los habitantes levantaron al Santo del suelo, para sorpresa de los ladrones y lo regresaron a su altar, por lo que hicieron una fiesta debido a que habían encontrado a su Santo.

La siguiente historia en la lengua tutunakú, es un cuento propio de la comunidad de San Mateo Tlacotepec; “Xa tachiwin chamaxkulim” (“Leyenda del arcoíris”) la cual, refiere una narrativa que hace comprender la forma en cómo se entiende la relación que existe entre los habitantes y el respeto que se le cede a

la naturaleza, al ser parte importante de los procesos de la vida. El arcoíris es esta analogía del principio y el final de la vida, de la cual no se debe intentar descubrir, pero que es de donde descendemos.

3.5.5 “Xa tachiwin chamaxkulim”-“Leyenda del arcoíris”

Skagata (bebé): xkgone, xkgone... (llanto, llanto...)

Hay un bebé en la orilla de un río.

Puska (mujer): ¿Tuku wan yanu? (¿Quién dice algo?)

Skagata (bebé): xkgone, xkgone (llanto, llanto...)

Puska (mujer): ¿tu tlawatajuma, waxkiltun chuchu skgata? (¿Qué haces ahí en la orilla del río bebé?)

Skagata (bebé): skgone, skgone (llanto, llanto...)

Puska (mujer): nakmakutuyan, wix skgata nak chuchu (yo te voy a sacar del río bebé)

Skagata (bebé): xkgnone, xkgone (llanto, llanto...)

Puska (mujer): kauwchu skgata (vamos bebé)

Puska (mujer): ¿tu lilakgoyan, xmakgagonytan yu nak chuchu? (¿Por qué te abandonaron en el agua?)

Puska (mujer): ¡ayuyuy kixkamada tie nakimakgatayay! (¡Ay! me está mordiendo mi pecho)

Puska (mujer): ¡ayuyuy! (¡Ay!). Un hombre se acerca a la mujer.

Chixku (hombre): ayak mil nak makgtayayan (ya vine, yo te ayudo)

Taxtulh chu chamaxkulin (Y así, salió el arcoíris)



Traducción y adaptación al español, por el facilitador Pedro Sebastián Jiménez, de la localidad de San Mateo Tlacotepec.

En San Mateo Tlacotepec, comunidad Tutunakú, existe la creencia de no intentar encontrar el origen del arcoíris, porque éste es muy engañoso y se cree que puede causar la muerte de quien intente descubrir su origen. Se cuenta que en los lugares, donde nace el arcoíris, se escucha el llanto de un bebé, pero en realidad es una víbora. Por eso, en “***Xa tachiwin chamaxkulim***” (“*Leyenda del arcoíris*”) la mujer es engañada y atraída por el llanto del bebé, en consecuencia, es mordida por la víbora. Ella, ahora, no podrá contar la historia del origen del arcoíris y vuelve a salir. Esta es una leyenda tutunakú, que reconstruye Juana María Antonia, con apoyo de su asesora Patricia María.

La actividad de crear historias con los educandos y de dar coherencia a los textos para los alfabetizadores parecieron en un principio difíciles por realizar y porque no se decidía el tema para escribir, si una leyenda, cuento, receta, etcétera y sobre todo, que los educandos empezaran a escribir oraciones largas y en la lengua materna. Sin embargo, esta actividad para los educandos resultó divertida, porque nos sorprendimos, al descubrir que se saben de memoria más de diez leyendas y éstas contadas por sus papás y por sus abuelitos, lo que para nosotros, significó admiración, pues la mayoría de nosotros apenas y conocemos una o dos leyendas.

Este último proyecto, como ejercicio final de evaluación, más que ser sólo un instrumento para observar las habilidades de lecto-escritura, permitió recuperar historias de vida y creaciones literarias acerca de las formas de vida; también permitió, recuperar el *presente potencial* que cada sujeto (específicamente las mujeres), están manifestando en torno a su realidad y al mismo tiempo se dan cuenta, que deben ser necesidades de cambio.

Por ejemplo en cuanto al derecho educativo, éste es aún muy inequitativo para la población indígena y aunque, en la actualidad las mujeres tienen las mismas posibilidades que los hombres para acceder a la educación, todavía se continúa en desventaja. Las formas de vida son claramente diferentes a las intenciones de la vida globalizada, existe toda una identidad colectiva en las comunidades náhuatl y tutunakú. Además, Hugo Zemelman, señala esta *recuperación del sujeto* como

capaz de pensar y actuar, con voluntad de entender la “realidad” y no solo de conocerla.

En este acto de voluntad, se precisa la facultad del sujeto por enfrentarse, “no a los grandes problemas teóricos o históricos, de su sociedad, sino para enfrentarse así mismo todos los días”⁸⁵. Uno de los ejercicios de la voluntad, es reflexionar como *sujeto* mi presente, para accionar en el despliegue de posibilidades, de un presente, que recupere lo que implica la alfabetización. En este sentido, se recupera la reflexión de tres educandas del municipio, hablantes del náhuatl y tutunakú, en su testimonio nos comparten su proceso de alfabetización y lo que significa haber aprendido en su lengua.

Ellas fueron entrevistadas para un proyecto general de la alfabetización, en los municipios que coordinó la UNAM, fue realizado por el compañero Enrique David Martínez Castañeda del área de comunicación del programa Cruzada de Alfabetización, en la etapa final del programa. El proyecto consistió en la creación de video-saludos, entre las educandas de un municipio y de otro del Estado con la intención de conocerse y narrar sus experiencias de lo que significó aprender a leer y escribir, esto con el objetivo de provocar en las educandas identificación y motivación con las compañeras que estaban en Huehuetla, a quienes nos tocó enviar el *video saludo*⁸⁶.

También se realizó este ejercicio en los demás municipios que atendió la UNAM en Puebla: Pahuatlan, Tlatlauquitepec, Hueyapan, por mencionar algunos de los 27 en los que se tuvo participación. En esta dinámica la intención, de igual manera, fue que se conocieran los jóvenes alfabetizadores, los cuales realizaban las mismas acciones en sus localidades.

⁸⁵ Hugo Zemelman, “Entorno de la potencia del sujeto como constructor de la historia” en: Debates sobre el sujeto perspectivas contemporáneas. Bogotá, Siglo del hombre Editores, 2004. Disponible en: <http://books.openedition.org/sdh318>. (Consultado el 26 de febrero del 2020).

⁸⁶ El video saludo de Ahuacatlán puede observarse en el siguiente enlace disponible en la plataforma digital de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=e0aPdc6wCos>, Disponible en el anexo, código QR material didáctico, pág.

3.5.6 Entrevistas a educandas:

Educanda: Cecilia Nepomuceno

Localidad Ixtlahuaca, Ahuacatlán, Puebla. Hablante del náhuatl.

Ne nechpaktia ni momachtis, keman nikpia no tike pues amo niwile niwits

Me gusta aprender, a veces no me da tiempo de asistir a las clases, porque voy a trabajar.

Nejuatl amo o nimomachte ichin kínder niuntleno, niun primaria niuntleno ya que nika niwits ichin adultos

Yo no fui al Kinder ni a la primaria, por eso, no sé nada, por ello, decidí entrar a las clases de adultos.

No tata amo onechkau, no nana amo onechkau, bueno no nana porque ye tlen kichiwas

Porque mi papá no me dejó y mi mamá, no podía hacer nada al respecto, ya que no tenía

ye amo okipiaya tome wan no tata simeotlawayana

dinero, además mi papá tomaba mucho.

Yenik amo poniya escuela, amo onechkake.

Por eso, no pude ir a la escuela, porque, no me dieron la oportunidad

Pues nechpaktia ni momachtis, keman pia lugar niwits keman amo pues amo niwile, porque ne niyo ni tikitite

Pues me gusta aprender, pero a veces, no me alcanza el tiempo por ir a trabajar

Porque ne amo pia no tlawikal, pues amo katke ake nechmakas tome yenik amo nik seguirowa niwits escuela

Porque ya no tengo marido y pues, no tengo quien me apoye en los gastos, por este motivo no hubo oportunidad de aprender a leer y escribir.

Nechpaktia ni momachtis nileros, nechpaktia nimomachtis para nileros, nikchiwas se fuerza

Me gusta aprender a leer y quiero esforzarme para poder lograrlo.

Pues ne nik yolwiya ichin nio alma para ni momachtis, pues más ake nechilwis tla amo niwile ni momachtia tlen chiwas.

Pues yo lo pienso con el alma para aprender y estoy dispuesta a echarle ganas

Kema nikokowa amo niwile niwits escuela keman amo oko niwits

Cuando me enfermo no puedo ir a las clases y cuando, me siento bien si voy con gusto.

Ke bien ompa estudiarotoke, kichiwilitoke ganas kachikuale a ver ika se xiwitl xamo semo a compañeros kachimas

Me da gusto que estén estudiando, ahí a ver, si el año que viene nos puedan venir a visitar.

Educanda: María Rosario Caín

Localidad Ixtlahuaca, Ahuacatlán, Puebla. Hablante del náhuatl

María Rosario Caín ni chanchiwa nika Ixtlahuaca

Mi nombre es María Rosario Caín, vivo en Ixtlahuaca

Kipia se xiwil, ne nilita kualtse ni mo machtitok, nechpaktia ika no niknike ni momachtis, yenik onikalak ichin adultos.

Ya tiene un año, yo estoy contenta de aprender en la lengua náhuatl, me gusta aprender, por eso entré a las clases de adultos.

Achto amo o niyaya ika no naxa nechpaktia yenik onikalak tlamachtiloya ni mo machtitok.

Porque no tuve la oportunidad de ir a la escuela, por eso, apenas, entré a las clases para aprender.

Kualtse ni mo machtitok ika nine náhuatl tlen tewa to tlatol kualtse ni mo machtitok

Siento que estoy aprendiendo muy bien, ya que la lengua náhuatl, es muy bonita y considero

Oko techpaktia ni mo makes ika no naxa ni momachtitok kualtse.

que estoy aprendiendo muy bien.

Ye no tata amo onechka

Porque mi papá no me dejó

Sime a mo otechkahuke nachto escuela kema ti tsikitsitse, amo onechka no tata manio escuela.

Cuando éramos pequeños no, nos dejaron ir a la escuela, porque mi papá no, nos dejó ir a la escuela.

Yenik naxa onikalak mano ni mimachtitok naxa

Por eso, entré, a este programa para aprender

Yi achto oko se tlatowa náhuatl

Pues ya tiene tiempo, que se ha hablado la lengua náhuatl.

¿Yi achto oko se tlatowa náhuatl?

¿Qué opina acerca de la lengua náhuatl, todavía lo siguen practicando o ya no?

Son tsikitse mo patlatok, kema nachto amo igual.

Pues sólo poco ha cambiado, ya no es lo mismo como antes.

**Nikimilwis a ver tlakimpaktes yejua kemen se mo ma
chtiya ni kiminonotsa noike**

Voy a invitarlos que aprendan y les platicaré que yo también estoy aprendiendo, a ver si se

tla kinpaktis ika náhuatl mo machtiske no ike yejua

animan , aprender nuestra lengua náhuatl

**Noktlasokamate techmachtitok, niktlasokamate ake tech waltitlaniletok se
tlapalewilis**

Les doy las gracias, a todas las personas que colaboran en este programa

Niktlasokamate, niktitlaniliya se xochitl, nik ¡tlasokamate!

Les doy gracias y les mando una flor ¡gracias!

Traducción por la facilitadora: Antonia de la Cruz Silva.

Educanda: María Candelaria Dolores

María Candelaria Dolores, San Mateo Tlacotepec, Ahuacatlán, Puebla. Hablante del tutunakú.

¿Por qué usted decidió participar en alfabetización?

**La kgskuelanamaw, pusk yama xliwaka tlan pala tlan nakg tsokgsayaw, nakg
tsoksayaw atsinú maska firma.**

Así como estamos estudiando, pues, está bien, para aprender bien, aprender un poco, aunque sea la firma.

¿Por qué usted no tuvo la oportunidad de entrar a la escuela?

Pusni tlakgkal ka tercero de primaria xa kichani pusma nialmakal makgtachongol.

Pues no fui mucho, nada más hasta tercero de primaria llegué, pues nada más, ya no fui.

¿Por qué cree usted que es importante aprender a leer y a escribir?

Pus tlan maska tsinú pala na lakgapasa maska aktum akgtuy, kawaní maska ki nombre kigan.

Pues está bien, para aprender poco, aunque sea uno o dos, aunque sea nuestro nombre.

¿Qué es lo que a usted le gusta más aprender de su círculo de estudio?

Pus aya tlansa lakg tsokgsamaw, kumú yaxni nikg taxtunit nakg sexto, pus sexto chu nataxtu.

Pues, está bien como estamos aprendiendo, como no salí de sexto, entonces voy a salir de sexto.

Asesor Pedro: ¿La makgatsiya layu scuelannampa?

¿Cómo se siente al estar estudiando?

Pus tlan, tlanixtla

Está bien, está bien para mí.

Asesor Pedro: ¿Mak lakgatiya la masiniyan mi maestro?

¿Le gusta cómo le enseña su maestro?

Tlanixla esta bien

Asesora Prudencia: ¿Mak lakgatiya achatum na mascuelaniyan o ayatan ti masiniman?

¿Le gustaría que alguien más le enseñe a estudiar?

Pus ayatlansa tí kimasinima.

Pues está bien quien ya me está enseñando.

Asesora Prudencia: ¿Tú makgkatsaya tú masinikanita, tu ay kauxlilwitsa?

¿Qué es lo que sabe de lo que ya le enseñaron, de lo que ya vimos?

Pus aya kauxlilwi nakg libro

Pues ya vimos todo del libro

Tuya katawakgetsá

Pues lo que ya hicimos.

Asesora Prudencia: ¿Tun chuwanke? Eso qué es

Tu minkgo tu talkagonit yama nialkatsi tu chin kiwa.

Lo que viene escrito, este, ya no sé, o no sé qué es.

Asesora Prudencia: No chuwxla, to mingo pala dibujo o ton chowa

Si está bien, como por ejemplo dibujos o qué viene.

Pus aya putum ayakatawaw tu mingo pala talka kgoni, kuxi, axux

Pues yo ya hice lo que viene escrito, como maíz o ajo.

Nayamapa pus aymingo tú katilakga paswi ka wani, hay spulí libro

Ahí viene todo lo que ya pasamos a conocer, ya terminé mi libro

Asesora Prudencia: ¿Tu nakawaniya tsama persona tini tanomakgo yansa tini tanumakg, tu talakaspastaeni na kamaxkiya palaka wix ti lamagkgo?

¿Qué consejo les das a las personas que no están estudiando?

Pus nakachuwa nakawanilla pina katsugsakga pina xatlan pala natsogsakgol.

Pues les voy a decir que también aprendan, que estaría bien que aprendieran porque es importante.

Traducción por asesoras tutunakù: Miriam de los Santos Crescencio y
Maricela Juan Miguel

En las dos primeras entrevistas, Cecilia Nepomuceno y María Rosario Caín, hablantes del náhuatl, expresan su experiencia. Ellas narran, que están asistiendo a las clases, como una acción voluntaria ante la negación, en un primer momento, por decisiones de los padres, debe entenderse, que también se debe a un

contexto de pobreza y de alcoholismo, en una brecha de diversas desigualdades, de este otro lado de la *línea*, las *zonas colonizadas*, que hoy en día, permean estas desventajas en diferentes situaciones, pero continúan. Lo trascendental, es la aceptación de la enseñanza en su lengua, como lo manifiesta María Rosario, después de un año en su proceso de alfabetización, se siente contenta.

Para María Candelaria Dolores, no fue impedimento el aprendizaje en su lengua el tutunakú, al referirse que había terminado su libro, logrando terminar el primer módulo indígena bilingüe, con la intención de concluir el sexto grado de primaria; era muy dedicada a su aprendizaje, ella es la autora del texto "*San Mateo Tlacotepec*". Vuelvo a comentar que las alumnas hablantes del tutunakú, siempre fueron muy tímidas, en la entrevista María Candelaria fue un poco más reservada porque se sentía nerviosa al ser grabada y se necesitó el apoyo de sus asesores, a pesar de esto dio su entrevista. En general, ellas, al ser entrevistadas, contestaron de manera fluida en sus idiomas, poco se habla el español en las comunidades. De la misma forma, con la mayoría de las educandas, quienes se expresan, con mayor confianza, en los idiomas originarios de la región. La enseñanza, en las lenguas originarias, además de recuperarse parte importante de la identidad, como poseedoras de lenguajes propios, durante su proceso de alfabetización, fue necesaria y oportuna. Debemos recordar que la mayoría de ellas era monolingüe en los idiomas (náhuatl o tutunaku) y pocos hablantes del español.

Reescribo una reflexión del texto "*Kini namo otechkawayá to tawan se momachtis*"- "Cuando nuestros padres, no nos dejaban ir a la escuela" de las educandas de la localidad de San Francisco. Nos expresan sus sentires, en su forma de vida y de lo que significó el proceso de alfabetización, escrito en lengua náhuatl.

Se Kichiya ikamilak nin tlanonotsal tlen onan konixpowke ich nin to amatlakuilol xokomewika ich na mo yolotsi, wan xokonilnamikika maski ya se tena tla se kiniki, wan tech paktiya ika nochi toyolo, wili se momachtiya se tlaixpowas wan se tlakuilos. Amo xokonkakika a ki na mechonilwis akmo na monwiliske na momachistike ya na montename.

Tlasokamati inawak, wan ika na monochtentsitsi aki no kixpow ni to amatlanonotsal.

En verdad, esperamos que esta historia, que han leído en este escrito, lo guarden en su corazón y recuerden, que aunque ya somos señoras mayores, sí queremos y nos gusta con todo nuestro corazón, podemos aprender a leer y escribir. No escuchen a quienes les digan que ya no van a poder aprender, porque ya son señoras mayores.

De antemano gracias y para todos, quienes hayan leído nuestro escrito.

Traducción: Matías Hernández Hernández

3.5.7 Entrevistas a asesores

Asesores que aparecen en el *video saludo* expresan lo siguiente:

Asesor: Guillermo Cruz Domínguez

Edad: 15 años

Localidad: Ixtlahuaca (náhuatl)

Escolaridad: primer grado de bachillerato

“Experiencia: Lo más importante, es saber comprender, a nuestros educandos, hay a veces en donde uno pierde la paciencia y dice uno, es que ya me cansé, que este educando le dicté muchas veces o repasamos las vocales y no se las aprende, pero hay que tener muchísima paciencia a esos educandos, porque ellos aprenden muy lento, no son como los niños pequeños”.

Asesora: Francisca Aparicio Reyes

Localidad: San Mateo Tlacotepec

Edad: 17 años

Escolaridad: segundo de bachillerato

“Lo que he aprendido, que si uno quiere, lo que se propone, puede lograrlo, porque una educanda me había dicho que “no, no iba aprender”, pero fui

motivándola y pues sí, ya más o menos. Es lo que he aprendido de ella, que si uno quiere, va a aprender muchas cosas”.

Facilitador: Pedro Sebastián Jiménez

Localidad: San Mateo Tlacotepec (tutunakú)

Edad: 17 años

Escolaridad: segundo grado de bachillerato

“Experiencia: Es lindo que también estemos practicando un valor: es el de solidaridad, que es apoyar a otra persona, es bueno, es bonito, no es porque, que los educandos no saben nada, al contrario, ellos saben más que nosotros, porque ellos ya lo están viviendo, la experiencia, tienen más experiencia que nosotros. Ellos, los abuelos tienen buenos consejos, te dicen: “no hagas esto”, porque ellos ya lo vivieron, también qué es lo bueno y qué es lo malo y entonces nos corrigen a nosotros, a veces decimos que los papás, que no saben nada, que no saben leer y escribir, les dices “tú que vas a saber”, pero ellos tienen conocimiento, aunque no saben leerlo y expresarlo, pero lo han vivido, lo han sentido, como se siente”.

Asesora: Maricela Juan Miguel

Edad: 16 años

Localidad: San Andrés Tlayehualancingo (tutunakú)

Escolaridad: Cursando segundo grado de bachillerato

“Yo entré porque me estaban diciendo si yo quería entrar, pero de hecho yo también me interese de eso, porque también enseñar es muy interesante, enseñar a las personas y pues también, que a mí me están enseñando, algo que sea muy importante para mí y pues eso me motiva, que nunca dejemos de trabajar como lo hacemos de igual forma, nunca dejemos de hablar nuestra lengua. Gracias”.

Facilitadora: María Antonia de la Cruz Silva

Edad: 18 años

Localidad: San Jerónimo Coaltepec (náhuatl)

Escolaridad: primer semestre de la ingeniería en agroindustrial

“Antes que nada, les envió un cordial saludo a todos, estoy muy contenta en darles clases a las personas adultas. Los invito a que pongamos nuestro esfuerzo, para que ellos puedan aprender a leer y a escribir, muchos quisieran hacer esta labor. Me da gusto saludarlos de igual manera, invitarlos que apoyemos a las personas adultas, ya que algunos de ellos pueden ser nuestros familiares, comprender que ellos no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y a escribir

Testimonios de alfabetizadores, sobre el proyecto *“Algo que contar” es una actividad que los asesores y yo disfrutamos*”.

Asesor y después facilitador: Matías Hernández Hernández. San Francisco Ixquihuacán (náhuatl)

Edad: 16 años

Escolaridad: primer grado bachillerato

“El proyecto Algo que contar, es una actividad que mis asesores y yo disfrutamos, porque nos gusta hacer esta labor social, aunque a veces, las educandas se desanimaban, ya no querían ir a sus sesiones o que fuéramos a sus casas a dar la clase, nos decían: “¡yo no tengo tiempo!” o “¡yo ya no voy a aprender!”, de repente, caímos en desánimos, pero no faltaba que alguno de los compañeros más optimistas nos levantara los ánimos, decía que algunas cosas en la vida tienen mucha dificultad o hay obstáculos y para esta misión, este era nuestro objetivo a vencer, y así lo fue.

Ahora, algunas educandas ya han logrado leer y escribir y por ello, les ha gustado observar y sentirse orgullosas de lo que han logrado, sin embargo, hay algunas, que por diversas razones personales o dificultades, impidieron que se lograra el objetivo, si bien, no se desaniman, porque aprendieron a tomar el lápiz, escribir su

nombre y aprenderse vocales. De manera, que cada una con las habilidades que ha logrado desarrollar, colaboró en el proceso de los libros, entre que una pintó y dibujó, otra narraba e ideaba lo que se escribiría y otra agregaba más ideas a la leyenda o cuento. Es un trabajo admirable, lograr la sana convivencia, escuchar y considerar las opiniones de todos”.

Facilitador: José Francisco Santiago Pedro. San Mateo Tlacotepec (tutunakú)

Edad: 22 años

Escolaridad: estudiante de la licenciatura en biotecnología

“Win nak kuan” (“Algo que contar”) en lo personal, ha sido un proyecto de trabajo muy satisfactorio, yo hablante de la lengua tutunakú, tuve la oportunidad, de apoyar, en los últimos meses de conclusión del programa a los compañeros alfabetizadores y visitar en las asesorías, a los educandos hablantes de la lengua náhuatl. Mi comunicación con ellos fue a través del español, pero la convivencia que he tenido con mis compañeros de universidad hablantes del náhuatl y cuando bajo al mercado de los domingos, me permitió tener la habilidad de aprender el náhuatl, eso les gustó mucho a las educandas, aunque se reían de mi pronunciación o ellas a veces me pedían les enseñaré palabras en tutunakú, no creía yo, que había logrado involucrarme mucho con ellas. En los círculos que me tocaba visitar disfrutábamos la sesión de elaborar los libros, a veces, terminábamos hablando de otros temas y se iba el tiempo muy rápido.

Lo importante también de este proyecto, es que además, de lograr la escritura de sus leyendas, con apoyo e ideas del compañero Enrique David Martínez, quien trabajaba en el área de comunicación del programa, recopilamos su oralidad en audios y realicé como una radionovela, es decir, ellas iban narrando la leyenda y durante la secuencia le incluí efectos de sonido, para dar más efectos y echar a volar la imaginación cuando escuchemos algunas de estas leyendas. Entonces, el proyecto se complementó, entre la escritura y escuchar la lengua”.⁸⁷

⁸⁷ El audio puede escucharse en los anexos, pág.

Dichos audios también forman parte del material didáctico y valioso que realizó el facilitador José Francisco, en una práctica intercultural, al involucrarse con tanto interés, aprendió un tercer idioma (el náhuatl) para tener comunicación y mayor entendimiento de los aprendizajes de los educandos.

En este sentido para los jóvenes, la alfabetización fue un proceso con diversas dificultades, pero, a su vez con muchas recompensas. Se necesita desarrollar habilidades y estrategias como educador. El asesor Guillermo Cruz, dice: “*que se debe ser paciente pues no es lo mismo enseñar a un adulto que a un pequeño, los adultos aprenden lento*”. Se debe desarrollar la sensibilidad por su realidad, dice Antonia de la Cruz, al “*comprender que ellos, no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y a escribir*”. Es también, el ejercicio de un valor: “*la solidaridad*”; dice Pedro Sebastián, al apoyar a los adultos. Esta práctica educativa, para la mayoría significó un aprendizaje mutuo, al ser los adultos poseedores de experiencias de vida, de consejos y enseñanzas para el futuro o bien, comprender el presente.

En una práctica horizontal de aprendizajes, el asesor enseña la lengua escrita y los educandos enseñan sus saberes. Los jóvenes se hacen conscientes de la situación de su realidad, al saber lo que implica el analfabetismo, el número de personas en esta condición y los contextos en los que se vive. Otro aspecto importante, es el liderazgo significativo que obtuvieron en su comunidad, al ser los maestros y merecer cierto respeto y confianza de los adultos.

En cuanto a la enseñanza en lengua indígena Maricela Juan Miguel, expresa: “*nunca dejemos de hablar nuestra lengua*” y de manera explícita, en la práctica educativa, se presentan diversas actividades, ejemplificados a lo largo del capítulo, que los asesores reconstruyen, como elementos didácticos para la enseñanza aprendizaje, todos estos, vinculados a la identidad propia de las dos diferentes etnias.

Finalmente, este proyecto de socialización de experiencia, como último momento metodológico, comprende una reflexión de lo que se hizo en *campo* para

la alfabetización *con* adultos en la lengua de origen, al proponer, un ejercicio que nos permite observar e imaginar a los alfabetizados del programa de “*Cruzada de Alfabetización*” en la conclusión de su proceso, produciendo sus historias de vida al adquirir la lecto-escritura y de cierta forma, promover el uso escrito y oral de las lenguas.

El interés, además de compartir la experiencia va en función de lo que se hizo bien o mal y lo que hace falta hacer, en tanto, que también pueda hablarse de la continuidad de la alfabetización y postalfabetización, con compromiso de parte de los encargados e interesados, en cuanto, a este derecho educativo que se hace necesario para los adultos.

También es necesario socializar, replantearnos una alternativa a la alfabetización, en un marco de la “*ecología de saberes*” como *interconocimiento*, que se refiere, a no desplazar los conocimientos que sabe uno, para aprender otros, no sustituir las “ignorancias”.

Al respecto Boaventura dice, que estas ignorancias pueden ser un punto de llegada, pues “es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado”⁸⁸, es necesario “aprender otros conocimientos sin olvidar los de uno mismo”⁸⁹. Es relevante, entonces promover la enseñanza de la diversidad lingüística, para revitalizar la lengua de los pueblos indígenas que han sido negadas y desplazadas por el orden moderno-occidental (pensamiento racial), y superar ese abismo, para no caer en los ejercicios de traducción- sustitución de las lenguas de los pueblos originarios, para aprender el lenguaje dominante.

Digo esto, porque el trance hacia la educación bilingüe intercultural, debe dar prioridad a los contextos y saberes culturales que darán privilegio hacia la recuperación de la identidad y no sólo centrar la interculturalidad en el ámbito educativo, o hacia los desfavorecidos. En este sentido el ejercicio intercultural promoverá la recuperación de la legitimidad de otros espacios, tal vez, es utópico

⁸⁸ Boaventura de Sousa Santos, op. cit. 185.

⁸⁹ *Ibíd.* p. 186.

decirlo como señalan los autores teóricos de esta investigación, pero necesario, participar en los ámbitos políticos, económico y sociales.

Conclusiones

Estos proyectos que se han recuperado a lo largo del capítulo, muestran el acercamiento entre educandos y educadores, para lograr una *praxis* educativa efectiva, durante el proceso de alfabetización en las dos lenguas originarias. La forma en que se visibiliza este proceso, es a través de la metodología y sistematización de la experiencia, que nos permite recuperarla desde un enfoque educativo dirigido a la reflexión, análisis, procesos y dificultades de la práctica educativa, para orientar a la construcción de aprendizajes y conocimientos que se generaron a partir de la práctica activa de los participantes, de la experiencia (educandos- alfabetizadores) y que de la actividad educativa surjan las propuestas transformadoras.

En este sentido, puede concluirse, que, a través de los cuatro últimos momentos de la metodología, que son subtítulos del capítulo (análisis e interpretación crítica de la experiencia, propuestas transformadoras, aprendiendo desde la experiencia y proyecto de socialización de resultados) es claro, que hay una propuesta educativa diferente, pero cabe preguntar ¿Cuál es ésta? y ¿Por qué se habla de una propuesta transformadora?

Ahora bien, la propuesta educativa es diferente al articularse desde el entendimiento de la interculturalidad como ejercicio no institucional, sino de un intercambio intercultural histórico, que existe desde antes de la llegada de los españoles y que trasciende a todas las relaciones sociales en el territorio que comprende el municipio de Ahuacatlán.

En el desarrollo del programa, no fue la excepción, debido a que hubo un encuentro continuo entre los jóvenes alfabetizadores de etnias distintas (tutunakú y náhuatl), en ciertas prácticas culturales y, sobre todo, en el lenguaje; pero con un mismo objetivo: acercar la lecto-escritura, en su propia lengua, a la población de sus localidades en condición de analfabetismo. Durante estos procesos se

desenvolvieron diferentes estrategias pedagógicas, afectivas y socioculturales, para tal objetivo, retomando entre nosotros las experiencias más trascendentes o estrategias generadas en los talleres-capacitaciones, para desarrollarla en algún círculo de estudio.

Este ejercicio intercultural, permitió también reforzar la identidad cultural de carácter preservativo, al ser los adultos alfabetizados, conocedores de su lenguaje, concepción del mundo y prácticas culturales que los alfabetizadores reaprendimos (uso del lenguaje, festividades, tradiciones orales y convivencia).

Con respecto al segundo cuestionamiento, aunque en el capítulo existe el subtítulo propuesta transformadora, y al ser una metodología dialéctica entre un momento y otro, he de mencionar que todos los proyectos del análisis del capítulo (material didáctico, títeres itinerantes, obras de teatro y “*algo que contar*”) nos conducen a propuestas transformadoras, porque surgen de la creatividad de los alfabetizadores por hacer diferente la *praxis* educativa al cambiar las dinámicas educativas en las sesiones de clase, al elaborarse material didáctico que diera cuenta que se estaba aprendiendo, el generarse la empatía a través de la actividad teatral y mostrar sensibilidad por las historia de vida de las educandas, o bien, de recuperación de la identidad del pueblo de Ahuacatlán, culminando en la recuperación de la expresión oral, escrita y auditiva del pensamiento de los alfabetizados en la creación de sus libros que reflejan experiencias de vida y valores sociales.

De acuerdo con los teóricos Freire, Zemelman y Boaventura se transformó la práctica educativa en una recuperación y encuentro de sujetos, al ser protagonistas del quehacer educativo en la relación horizontal, entre conocedores y constructores de conocimiento, al reivindicar una alfabetización en el lenguaje, históricamente minimizado a través de estrategias didácticas que condujeron a los adultos a no ser solamente receptores de aprendizajes, como señala Freire, al hablar de la *dialogicidad* educativa; es decir, el *diálogo* (palabra), es el ejercicio de replantear al educando como sujeto que es capaz de incidir en la realidad: actor del cambio.

El sociólogo, Zemelman refuerza estas premisas, al ser el alfabetizado un *sujeto* que genere conciencia de su realidad histórica y que, a partir del darse cuenta, el *estar siendo con los otros*, recupere espacios que le han negado, en este sentido, la recuperación de la enseñanza de la lectura y escritura en las lenguas desvalorizadas es un acto de recuperar las formas de vida.

Me parece que, de acuerdo con el diálogo con los teóricos, la propuesta transformadora también va en función de lograr la reivindicación del lenguaje al permitirse la enseñanza en su lengua materna. Es necesario comprender que no fue una tarea fácil; sin embargo, a pesar de los rechazos históricos, se hace evidente la afirmación de la hipótesis, al realizarse un seguimiento continuo y de relevantes esfuerzos por lograr la enseñanza en la lengua originaria, por lo que es, una herramienta pedagógica, que permite resignificar la identidad cultural y lingüística en un proceso educativo pertinente, que dignifica el papel del *sujeto* de aprendizaje y la construcción dialéctica, entre el educando y alfabetizador.

Así que en este espacio pedagógico, existió un intercambio de conocimientos, no de actores externos a la comunidad, sino de los jóvenes y adultos de las mismas comunidades que recuperaron su lengua náhuatl y tutunakú, entre la oralidad y la escritura. Este acercamiento intercultural, no institucional podría decirse es un tránsito hacia la ruptura abismal de un pensamiento que recupere su identidad y con ello, se pueda transitar a la recuperación de otros espacios.

CONSIDERACIONES FINALES

La desventaja educativa, en los pueblos originarios de México, sigue siendo un asunto que implica serias acciones en las políticas educativas de nuestro país. Las campañas de alfabetización, en lengua indígena, de las instituciones oficiales en el siglo XX, han sido una manifestación de una serie de acciones encaminadas a la negación y el desplazamiento de la cultura e identidad, sin embargo, las lenguas originarias como principal elemento de identidad de las culturas, expresan esta resistencia y dignificación ante los procesos de castellanización, sustitución o “bilingüismo sustractivo”, en el que la lengua materna es desvalorizada por la lengua hegemónica. Hoy en día, la lengua es el reflejo de esta diversidad étnica que coexiste en el país.

...En este sentido, hemos podido observar que la lengua no sólo es un medio de comunicación -pues cuando sólo es considerada así, se admite su desplazamiento por la lengua española- sino también un medio de referencia a todo el ambiente natural y social circundante, a toda la cultura y a la historia de los pueblos. Por ello se convierte en uno de los principales símbolos de identidad y, en consecuencia, un factor de unidad y cohesión”⁹⁰

Vista de esta manera, la práctica educativa, debe profundizar el lenguaje como un referente cultural de las diversidades lingüísticas, para con ello, aprehender la vida social, cultural e histórica de los pueblos y posterior al entendimiento de las formas de vida se puede aprender una segunda lengua.

La respuesta sobre sí la alfabetización para las poblaciones indígenas, debe o no ser en su lengua ha sido superada, se debe aprender en la lengua de dominio, es decir, la lengua materna. Ahora el cuestionamiento puede dirigirse a ¿cómo realizar un seguimiento verdadero para lograr el aprendizaje en alguna lengua

⁹⁰ Juan José Rendón, “Apuntes en torno a la alfabetización en lenguas indígenas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea], XXII, (4), (1992):63-7 Disponible en: www.cee.edu.mx 6 (Consultado el 27 de marzo del 2020).

originaria? En el ejercicio educativo de esta experiencia, se esboza una práctica educativa significativa del proceso de alfabetización de dos lenguas originarias.

Una propuesta educativa que desde el principio se hizo diferente, al existir un equipo de trabajo organizado y con quehaceres específicos que dirigió la Universidad Nacional Autónoma de México. Lo fundamental, fue una práctica educativa, que se construyó desde la comunidad con los pobladores en situación de analfabetismo y el joven de la comunidad, conocedor del contexto social, y sobre todo, del lenguaje; todo esto, lo convirtió en un actor social de cambio y de relevante participación en la comunidad.

Aunque fue una práctica que tiene su origen en convenios institucionales, lo paradigmático fue encontrar una relación intercultural, que quizá no rompa con las relaciones asimétricas, o enfrente la problemática de resolver la diferencia cultural o pobreza, sin embargo, la *praxis* educativa, encaminó a la recuperación de la dignidad colectiva e histórica de un pueblo, que históricamente es conocedor de relaciones sociales diversas entre los náhuatl y tutunakú es el municipio de Ahuacatlán.

Considero que en México, para realizarse un diálogo intercultural, debe primero respetarse y darse la participación plena de los grupos originarios del país; éstos aseguran su defensa de la dignidad al practicar su lengua, sus formas de vida, su participación económica y política. Para que haya equitativas relaciones con los otros, “los grupos dominantes”, debe existir el ejercicio pleno de los derechos de la diversidad social y no sólo una folclorización de los grupos indígenas, con sus danzas, sus costumbres, su comida, etcétera.

Ahora bien, existen otros aspectos de la alfabetización que se quedan como asunto de análisis, para replantear un ejercicio educativo más justo para los adultos, estos aspectos dificultan las expectativas de los *sujetos* en condición de analfabetismo o bien para los alfabetizados, mismo que continuación se detallan:

1. Los adultos indígenas o no indígenas, consideran que aprender la lecto-escritura a la edad que tienen no es necesario, piensan que con la experiencia de

vida que han adquirido, es más que suficiente. Esta respuesta, está vinculada a la situación estructural de desigualdades sociales, por esta razón se deben emprender una serie de acciones, para cambiar esas condiciones. Los adultos son actores sociales de cambio y son padres de familia que instruyen a los infantes (futuros adultos). En el desarrollo del programa, también fue fundamental entender esta problemática. El trabajo constante de los alfabetizadores, permitió que los educandos voluntariamente se interesaran por su aprendizaje.

Aunque también, se usaron otras estrategias, una de ellas fue: solicitar apoyo con los representantes del “*Programa Oportunidades*” del municipio, para que les solicitaran asistir a las clases de alfabetización a los inscritos al programa. Dentro del programa, ellos también tienen ciertos objetivos para incidir en las poblaciones vulnerables (fomentar actividades de salud, cívicas y educativas), este ejercicio de coadyuvar resultó oportuno. Es precisa la participación de otras instituciones educativas y sociales para fortalecer las acciones de alfabetización.

2. En la experiencia en *campo*, se observó que existe un trabajo pendiente por resolver, por parte de la *Institución Estatal de Educación para Adultos* de Puebla la población manifestó no confiar en ellos porque, después de un tiempo, el asesor los dejaba abandonados, sin atención; debe ser porque en la práctica, los asesores, de acuerdo a los lineamientos de la *educación por productividad*, tienen que considerar a los más aptos para presentar evaluaciones y sucede un desinterés, por quienes presentan un proceso más lento de aprendizaje; el trabajo por productividad permea dentro de la institución. El Instituto debe considerar el seguimiento continuo y valorar el trabajo de los asesores, por todo lo que implica, el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la alfabetización *con* adultos, muchos de ellos sin herramientas pedagógicas para atender a los adultos.

3. Existe un escenario y me parece, el más complejo. Cuando se habla de la alfabetización en las poblaciones indígenas, no existe aún claridad, en el ambiente social y político, de la funcionalidad significativa del lenguaje de los pueblos originarios. Nos enfrentamos ante la discriminación institucionalizada, que nos coloca en desventaja al no ejercerse la funcionalidad del lenguaje de la escritura o

lectura en la esfera pública, y que produce, en las poblaciones indígenas, desinterés en el aprendizaje de las lenguas.

Además, se suma afrontar una problemática muy asociada a la discriminación institucional, como lo son los daños de las estrategias “nacionalistas”. Me refiero a la recuperación de la dignidad de identidad. Se presenta un fuerte rechazo hacia la condición étnica, “aunque casi la totalidad de la población mexicana es de origen indígena tan solo un 21% se considera como tal”.⁹¹ En la construcción ideológica de inferioridad sobre lo indígena, se ha pronunciado en la negación y en cambio reproducir estereotipos globalizados. Es una problemática que requiere de varias acciones, se necesita avanzar en los planteamientos de los reconocimientos oficiales, sobre los derechos indígenas.

Con respecto a lo anterior, y la importancia de las acciones de esta experiencia de alfabetización, debo mencionar, que actualmente en el marco internacional, la relevancia de la recuperación de las lenguas originarias, ha tomado nuevamente importancia, pero ahora, parece ser bajo nuevas perspectivas: “revitalizar las lenguas maternas del mundo” y superar la visión bilingüista sustractiva de aprenderla como estrategias de traducción para aprender otra lengua. En el año 2019 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declara este año, como año Internacional de las Lenguas Indígenas. También se consideró en el 2019 que México fue el país con más acciones, sobre el trabajo de revitalización de las lenguas maternas.

Otra consideración importante, es que en febrero del 2020 se realizó un Evento de *Alto Nivel*, en el que participaron miembros de algunos países latinoamericanos y europeos; ministros de gobierno, líderes indígenas, investigadores y académicos. Así como instituciones internacionales: la UNESCO y nacionales: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), instituciones gubernamentales educativas, sociales y académicos de diferentes universidades como las Interculturales del país, de las Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional,

⁹¹ Citado en La Jornada videos. “Racismo en México el país del mestizaje”. Publicado el 20 de marzo del 2020, Disponible en: videos.jornada.mx (consultado el 28 de marzo del 2020).

de la Universidad Autónoma de México, entre otras, y profesores con proyectos encaminados a la educación indígena. Este congreso fue organizado por la UNESCO y el gobierno de México, siendo nuestro país la sede de reunión, se realizó en el Complejo Cultural de los Pinos. En este evento, se acordó la declaración de un “Decenio de las Lenguas Indígenas”, con el propósito de que durante el período (2022-2032) se avance en los derechos de los hablantes de las diversas lenguas indígenas.

En la reunión, se acuerda una ruta de trabajo llamada “*Declaración de los Pinos [Chapoltepek]-Construyendo un Decenio para las Lenguas Indígenas*” encaminada a lo siguiente:

La Declaración se fundamenta principalmente en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. Para comenzar hacer preciso los derechos y valores de los pueblos indígenas. Se planeó una ruta de trabajo que comprende un período de diez años, con objetivos importantes y de varias acciones, en las que de manera general se planea lo siguiente:

Bajo la fundamentación de “libre determinación” sean los habitantes de las poblaciones indígenas, quienes tengan participación activa de utilizar, desarrollar, revitalizar y transmitir la lengua. En un marco que refleje la identidad, valores y sistemas de conocimientos, así como culturales, en donde la lengua indígena tenga igualdad de importancia con respecto a las otras lenguas y de cierta forma fomentar la paz, reconciliación y la diversidad. Uno de los objetivos, es: “...*llamar la atención sobre la grave pérdida de las lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas y de adoptar medidas urgentes a nivel nacional e internacional...*”⁹²Se requiere integrar al mayor número de participantes interesados nacionales e internacionales, para trabajar en conjunto sobre las acciones y además, incluir a las lenguas indígenas en los futuros planes mundiales de desarrollo sostenible, en el que la UNESCO sea el organismo de coordinar las actividades para el Decenio de recuperación de las lenguas indígenas. Finalmente se hace énfasis en que por medio de

⁹² UNESCO, *Declaración de los Pinos [Chapoltepek]*, Documento final del Evento de Alto Nivel “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas” con motivo de la clausura del Año Internacional de Lenguas indígenas, México, 2019. p. 5. Disponible en: www.unesco.org (Consultado el 7 de abril 2020)

la revitalización de las lenguas se garantice la sustentabilidad ambiental, la biodiversidad, y diversidad cultural; y el “*empoderamiento de la mujer*” como principal promotora, de la transmisión de las lenguas y la conservación de los saberes. Y existe un aspecto de suma importancia en relación a la reivindicación de las lenguas, es: se sugiera promover la autonomía de los sistemas educativos para la formulación de políticas educativas.

En dicha declaración, se reconoce hay una preocupación que busca se contribuya a detener la desaparición de las lenguas indígenas y para la supervivencia de éstas, se sugiere que en los espacios públicos, el uso de los idiomas indígenas, se practique en los sistemas de justicia, en los medios de comunicación, en la esfera laboral, económica, política y en los programas de salud.

“De acuerdo con la UNESCO, existen 7000 lenguas utilizadas en todo el mundo y de éstas, el 40% están en peligro de dejar ser utilizadas”⁹³. En consecuencia, este organismo, ha decidido alargar un periodo de diez años, para incidir en la recuperación de las lenguas y accionar sobre los derechos indígenas. Las acciones de este organismo, refiere -Aleksandra Jablonska⁹⁴- desde los años noventa estaban encaminadas a los ordenamientos de la economía del libre mercado, los ejes conceptuales de la educación: la adquisición de competencias, búsqueda de la calidad educativa en razón de las evaluaciones estandarizadas recomendadas por el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Sobre la educación intercultural, queda reducida a una concepción de convivencia y de relaciones armoniosas entre culturas, para intercambiar conocimientos, prácticas y aspectos culturales.

Sin embargo, -la autora- considera debe reconocerse que en la últimas declaraciones, sobre educación intercultural, la UNESCO ha reconocido que existe una gran desigualdad social, una opresión en los aspectos económicos y políticos,

⁹³ UNESCO, El próximo Decenio de las lenguas indígenas (2022 – 2032) se centrará en los derechos humanos de sus hablantes. Disponible en: www.unesco.org. (Consultado el 7 de abril 2020).

⁹⁴ Aleksandra Jablonska, “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales” en Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México, UPN, 2010.

por las jerarquizadas formas de vida, lo cual margina y no puede hablarse de una justa equidad educativa. *La educación en un mundo plurilingüe, 2003.*⁹⁵ -Señala Aleksandra- que los nuevos planteamientos de la UNESCO, constituyen un avance sobre la comprensión de la interculturalidad, al plantearse la recuperación de la diversidad lingüística, para así reivindicar la identidad y la memoria histórica.

El organismo se da cuenta que existen en las realidades sociales, conflictos de poder y de pobreza. El ejercicio de la educación intercultural es ahora, no un entendimiento pasivo y tolerante, sino de “lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo, entre los diferentes grupos culturales”⁹⁶.

Los propósitos de la educación intercultural, en el ámbito internacional, establecen entonces, un diálogo diferente, al sugerir un modo de relación que sea evolutivo, en el que las diferencias culturales coexistan, aunque la limitante pendiente es trascender de la esfera educativa.

En cuanto a México, las nuevas recomendaciones para la educación intercultural no han sido una realidad, los gobiernos se han limitado a tratarla como un asunto de marginalidad y pobreza dirigida para los indígenas, los niños jornaleros y migrantes con programas compensatorios. Hace falta que la educación bilingüe atienda las verdaderas realidades educativas, es decir, los programas curriculares, a los profesores concedores de las lenguas y los materiales educativos. Hasta ahora, los loables esfuerzos de los gobiernos se reducen a los “materiales educativos para alfabetización”⁹⁷.

El actual gobierno en México de la *Cuarta Transformación*, ha pronunciado un interés por detener la desaparición que enfrentan las lenguas indígenas, este es

⁹⁵UNESCO. La educación en un mundo plurilingüe 2003. Disponible en: unesdoc.unesco.org

⁹⁶Ibíd p. 36.

⁹⁷ Laura Bensasson, “Educación Intercultural en México ¿por qué y para quién?” en Educación e interculturalidad Política y políticas, México, UNAM, 2013, p 58

un gobierno que se dice “diferente”, frente al largo periodo de gobiernos de derecha del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del Partido Acción Nacional (PAN).

En el marco del “Decenio de las Lenguas Indígenas” anteriormente mencionado, el gobierno firmó un convenio de colaboración con la UNESCO, con el objetivo de fortalecer y detener la desaparición de las lenguas indígenas del país. Además, con anterioridad, el 10 de febrero del 2020, el presidente de la Republica, acordó la creación de una Universidad para la enseñanza de las Lenguas, con el fin de rescatarlas y dejar de suprimirlas o considerarlas como parte del atraso cultural. Las expectativas que generan dichos acuerdos son enormes, se trata de un panorama, de una realidad que demanda escuchar a las voces históricamente silenciadas. Quiero concluir con esta reflexión que es el presente y representa una alternativa más compatible con la educación intercultural:

“Una educación realmente multilingüe e intercultural –afirma Baronet- solo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por un poder totalitario”⁹⁸

Con esto expreso, que la educación puede construirse con las bases educativas de la comunidad, en relación a los referentes contextuales específicos, priorizando las necesidades de los pueblos y avanzar hacia la calidad de vida. Representa un ejercicio educativo, de revertir los procesos educativos, de la educación oficial del control de lo que se debe aprender, para transitar a la *autonomía de la educación*, que defiende y valoriza las propias lenguas así como la *dignidad de pertenecer a los pueblos originarios*.

⁹⁸ Ibíd. p. 58.

ANEXOS

Reencuentro fotográfico del proceso de alfabetización en Ahuacatlán, Puebla.



Fig. 1 Enseñanza de la lengua náhuatl, uso del alfabeto y el libro en el modelo indígena (2013)



Fig. 2 Asesoría en la localidad de Agua Fría (2013).



Fig. 3 Asesoría lúdica por Claudia Pila Domínguez. Las educandas; María Juana Domínguez, María Julia Celso, Maria Juana Pascuala y Juana Francisca Ascensión están identificando letras, en el periódico para la construcción de palabras (2013).



Fig. 4 Asesoría en San Francisco Ixquiuhacan, con el uso del libro Modelo indígena Bilingüe del Instituto Nacional de Educación de Adultos. (2013)



Fig. 5. En la imagen se encuentra la asesora Viviana Vázquez Santos y sus educandas hablantes de la lengua náhuatl. María Rosa Mejía, Natividad Álvarez Nieto, María Ángela Méndez Asencion y María Pascuala Francisca Santos (2015)



Fig. 6. El asesor Iván Crisostomo Juan da asesoría afuera de la casa, porque la educanda, le gustaba aprovechar la luz de la tarde. Expresaba que veía mejor afuera (2015).



Fig. 7 En asesoría tutunakú, con la educanda María Candelaria Dolores y el asesor Mardonio González Miguel (2015).



Fig. 8 Educanda María del Carmen Hernández (2015).



Fig. 9 La asesora Arendi Vázquez Calderón, da clases en el modelo hispanohablante por decisión de las educandas, ellas son bilingües hablantes del náhuatl y español (2014-2016)



Fig. 10 En la imagen me encuentro yo en una visita a círculo de estudio, para el acompañamiento de su lectura en lengua náhuatl (2015).



Fig.11 Educandas de San Jerónimo Coaltepec identificando lectura de los números en náhuatl (2013-2016).



Fig. 12 En Asesoría, Brenda Fernanda Cano Jacinto y Marcelino Cruz Pérez con sus educandas (2013-2016).



Fig. 13 Educanda construyendo nuevas palabras con la palabra generadora *toka* (2013-2016).



Fig. 14 Educandas de San Jerónimo Coaltepec realizando construcción de palabras nuevas (2013-2016).



Fig. 15 En la imagen se observa a las educandas jugando memorama, con su asesora Florencia Sosa Aparicio (2013- 2016).



Fig. 15. En el cartel se lee, lo siguiente: “Neno toka Angeles”, “Mi nombre es Ángeles”, “toka”, “sembrar” y “Ni tokatok tlawal” Estoy sembrando maíz” (2015).



Fig. 16 Educando de San Jerónimo Coaltepec presentando su evaluación final del INEA, en lengua náhuatl (2015).

PROYECTOS LÚDICOS CON LOS EDUCANDOS



Fig. 17 Cartel elaborado por los asesores de Pochalcatl, para el evento del "día de las madres" ("2015)



Fig.18 Educandas de Pochalcatl bailando, "xochitlpitzahua", danza que se baila en celebraciones socio-religiosas. Las educandas tienen una corona de hojas que representa importancia en su festividad del "día de las madres". (2015)



Fig. 19 Educandas de San Jerónimo Coaltepec, se encuentran conviviendo, por la festividad del "día de las madres" (2014).

En las siguientes imágenes se presenta la obra de teatro con títeres, en la comunidad de San Francisco Ixquiuhacan. Los asesores eligieron presentar la tradicional leyenda de la “la llorona”- “xokani”, presentación que fue del agrado de los educandos (2016).



Fig. 20 Títeres, la llorona y sus hijos.



Fig. 21 Presentación de la obra, se observan a las asesoras Estela Juárez Hernández y Florencia Santos González



Fig. 21 Se presentó la obra, en el círculo de estudio de la asesora Estela Hernández Juárez.



Fig. 22 Foto del recuerdo en la presentación de la obra “la llorona”.

ELABORACIÓN DE LIBROS

Se presenta una secuencia de fotografías que evidencian el proceso de elaboración del libro “los Kaporales” por la educanda Juana Francisca y su asesora Yolanda de la Cruz Alfonso y la facilitadora Yolanda Galindo Bautista de la localidad de Agua Fría.



Fig. 23 Elaboración de libro



Fig. 24 Sesión lúdica



Fig. 25 Conclusión del libro “los Kaporales”

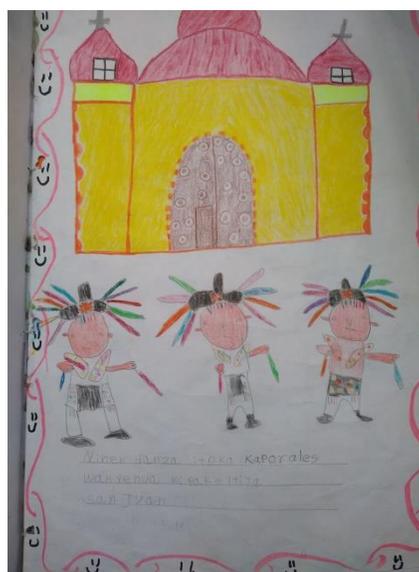


Fig. 26 “Esta danza se llama Kaporales, ellos hacen fiesta a San Juan”.

LOS ALFABETIZADORES



Fig. 27 Taller de capacitación por el Instituto Estatal de Educación de Adultos, Puebla. (2015)



Fig. 28 Alfabetizadoras de Agua Fría rumbo a hacer censo para identificar a la población en situación de analfabetismo. (2013)



Fig. 29 Presentación de la obra, leyenda de Ahuacatlán “Dos cerros enamorados” por los alfabetizadores de Pochalcatl (2015).



Fig. 30 Alfabetizadores tutunakus de San Mateo Tlacotepec, en compañía del coordinador regional Antonio Sandoval, quien les impartió un taller de serigrafía. (2015)



Fig. 31 Equipo de alfabetizadores en reunión mensual, se presentó el material didáctico que elaboraron cada grupo en sus localidades, como estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de los educandos. El material didáctico se concentró en la coordinación municipal, para hacer préstamo y utilizarlo, quien lo necesitara (2014).

¡Tlasokamati!

¡Paxkatsinil!

¡Gracias!

MATERIAL DIGITAL



Audios del proyecto “*Tlen tlanonotsalis*” (náhuatl) – “*Win nak kuan*” (tutunakú) “*Algo que contar*”. En el código se puede escuchar la leyenda “El nahual” en tutunaku y español”. Se recupera la oralidad de la educanda Maria Reynalda Pérez hablante del tutunakú, de la localidad de San Andrés Tlayehualancingo, traducido al español por su asesora Esperanza Pérez Morales y elabora el audio el facilitador Francisco Santiago Pedro, quien le agrega efectos de sonido con la intención de escucharse como una radio- leyenda.

Disponible también en <https://soundcloud.com/celes-mg>



Video Saludo Ahuacatlán, Alfabetización Puebla – UNAM, en él se observa, parte de la entrevista que se desarrolla en el capítulo III de los educandos y alfabetizadores, al narrarnos su experiencia en el proceso de alfabetización.

También disponible en la plataforma digital:

You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=e0aPdc6wCos&>

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *El proceso de aculturación*, México, UNAM, 1957.
- Baronnet, Bruno. *Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología*. México, El Colegio de México, 2009.
- y Tapia Uribe Medardo (Coord.) *Educación e interculturalidad Política y políticas*, México, UNAM, 2013.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar Laura (coord.) *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional*, México, SEP, CGEIB, 2013.
- Cogo Denisse, Prats Enric, Gerardo Fernández (coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad*, Barcelona – Madrid, OCTAEDRO – OEI, 2007.
- Contreras García, Irma. *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI al XX)*, México, UNAM, 1986.
- Convenio Núm. 169 de la OIT *sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014.
- Corona Berkin, Sarah y Barriga Villanueva Rebeca (coord.), *Educación Indígena. Entorno a la interculturalidad*, México, Universidad de Guadalajara, 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Argentina, CLACSO y siglo XXI, 2009.
- Díaz Polanco, Héctor. *Autonomía regional la autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI, 2006.
- Fernández Poncela Ana María. *La investigación Social: caminos, recursos, acercamientos y consejos*, México, Trillas, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Argentina, siglo XXI, 1970.
- . *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Introducción Henry A. Giroux, España, Paidós Ibérica, S. A. 1989.

García, Bernardo. *Los pueblos de la Sierra: el poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*, México, El Colegio de México, 1987.

Gonzalbo, Pilar. “Hacia el cristianismo y la sumisión siglos XVI-XVII” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo I, 1993.

González, Casanova Pablo, *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.

INALI. *Catálogo de lenguas indígenas nacionales; variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas*, México, 2009.

INEE. *Breve panorama educativo de la población indígena*. Día internacional de los pueblos indígenas, México, 2017.

Lastra de Suarez, Yolanda, “El indigenismo y la educación del indio en México” en *Coloquio sobre los grandes problemas educativos de México: Los grandes problemas educativos de México*, México, UNAM, 1984.

Lara Martínez, Carlos Benjamín S. “La semana santa en Ahuacatlán, Sierra Norte de Puebla” *Tesis de Licenciatura*, ENAH, 1988.

Lazarín Miranda, Federico. *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana 1891 – 1982*, México, UAM, 2013.

López, Luis Enrique y Hanemann Uricke. *Alfabetización y multiculturalidad: miradas desde América Latina, Guatemala*, UNESCO, 2008.

Loyo, Engracia. “El cardenismo y la educación de adultos” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo II, 1994.

Millán, María Guadalupe. *Educación Intercultural y derechos humanos los retos del Siglo XXI*, México, UPN, 2006.

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006.

Palacios Carranza, José Antonio y González Cantú Rene. *Alfabetización en México: análisis cuantitativo y propuestas de política*. México, LIMUSA, 2006.

Rebolledo, Nicanor. "Indigenismo, bilingüismos y educación bilingüe en México: 1939 – 2009", en *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, México, UPN, 2010.

Rodríguez Ledesma, Xavier, *Una historia desde y para la interculturalidad*, México, UPN, 2008.

Schmelke, Sylvia. Participación en el seminario "La Alfabetización en el Siglo XXI", organizado por la Fundación Santillana, en Buenos Aires, Argentina, el 7 de septiembre de 2007.

----- y Kalman Judith. *Educación de Adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, INEA ,1996.

SEP-DGEI. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas*. México, 1999.

Stavenhagen, Rodolfo. "Siete tesis equivocadas sobre América Latina", en *La teoría social latinoamericana*, Tomo I, México, FCPYS, UNAM, 1997.

Streck Danilo R. Rendìn Euclides, Zitkoski Jaime. *Diccionario Paulo Freire*, Lima, 2015.

Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México, UPN, 2005.

Velazco Cruz, Saúl y Jablonska Zaborowska Aleksandra (coords.), *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, México, UPN, 2010.

Zemelman, Hugo. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, México, Anthropos Editorial, 2002.

----- . *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México, Anthropos Editorial, 2005.

----- y Estela B. Quintar. *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*, México, IPN, IPECAL, 2007.

Hemerografía

Cárcar Irujo, Ana Isabel. "Las reformas agrarias en México y los proyectos de desarrollo rural en un municipio del estado de Veracruz", *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad Pública de Navarra. (2013).

Pérez, Ciro. *Programa de alfabetización y enseñanza a distancia en Puebla, anuncia Moreno Valle*, Periódico La Jornada, (2011).

Poy Solano, Laura. *Atienden con modelo educativo bilingüe a 70 mil hablantes de lenguas indígenas*, Periódico La Jornada (2017).

Bibliografía en línea

Ayesteran Ignacio, Márquez- Fernández, Álvaro B. "Pensamiento Abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos" *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 16, (54), (jul. – sep. 2011): 7-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo?id=27920007002>.

Báez, Lourdes. *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*; Pueblos indígenas del México Contemporáneo, México, CDI, 2004, p.6 Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/nahuas_sierra_norte_puebla.pdf.

Barragán Pérez, Janet Belinda. "Educación indígena: Una mirada a la alfabetización", *Revista electrónica Destiempos.com*, México D.F. Núm 18, (enero – febrero 2009): 177-195. Disponible en: <http://www.destiempos.com/n18/barragan>.

----- . *El método de alfabetización Yo, sí puedo y su aplicación con indígenas tsotsiles en San Cristóbal de las Casas Chiapas. Una Experiencia, Tesis de Licenciatura*, México, UNAM 2009. Disponible en: <http://repositorio.unam.mx>

Capo S., William A. et al. *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas, Cepep, 2010. Disponible en:

http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf

CONAPO, *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Disponible en: www.conapo.gob.mx

Díaz Rivas, Jorge. "Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar" *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, (1), (2005): 113-140 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575450855021>.

Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Puebla. Disponible en: www.inafed.gob.mx

INEGI. Catálogo de localidades - Microrregiones consultar en: www.microrregiones.gob.mx/catloc

Laverde Toscano, María Cristina, et al., *Debates sobre el sujeto: Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá, Siglo del Hombre, 2004. Disponible en: <http://books.openedition.org/sdh/299>.

La Jornada videos. "Racismo en México el país del mestizaje". Publicado el 20 de marzo del 2020. Disponible en: videos.jornada.mx.

Llorente, Alfredo. "Fenómeno profundo y complejo". *México Social: Analfabetismo un mundo sin letras* 50 (septiembre2014) Disponible en: https://issuu.com/mexico_social/docs/pdf_internet_septiembre.

Mujica Bermúdez, Luis. "Aculturación, inculturación e interculturalidad", *Revista de la biblioteca nacional del Perú* 43-44 (2002) Disponible en: red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1041.pdf.

Plan de Desarrollo Municipal de la administración 2014-2018, consultar en: www.ahucatlan.puebla.gob.mx/images/15062016/pdm.pdf

Rendón Juan, José. "Apuntes en torno a la alfabetización en lenguas indígenas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea], XXII, (4), (1992):63-76 Disponible en: www.cee.edu.mx

Rossi, Lorenzo. "Vehículo de integración". *Revista México Social: Analfabetismo un mundo sin letras*, Núm. 50 (septiembre2014):p. 18 – 24. Disponible en: https://issuu.com/mexico_social/docs/pdf_internet_septiembre

UNESCO. *Declaración de los Pinos [Chapoltepek]*, Documento final del Evento de Alto Nivel “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas” con motivo de la clausura del Año Internacional de Lenguas indígenas, Mexico, 2019. Disponible en: www.unesco.org

------. La educación en un mundo plurilingüe 2003. Disponible en: unesdoc.unesco.org

------. *El próximo Decenio de las lenguas indígenas (2022 – 2032) se centrará en los derechos humanos de sus hablantes*. Disponible en: www.unesco.org

Zemelman, Hugo. *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica o del presente potencial*, México, IPECAL, 2010. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf