



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS**

**Una Escuela para la Vida: aportes de los
Nn'a^{ncue} Ñomndaa de Suljaa' (amuzgos de
Xochistlahuaca) del Estado de Guerrero a la
educación primaria bilingüe.**

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

LAURA PRISCILA TERCERO CRUZ

ASESORA

DRA. AMPARO RUIZ DEL CASTILLO



MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO DE 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Cwentaa njoomncue na ñiom cha'waa nnom tsjoomnaⁿncue, na joona' cwitmoona' ndaaya ñ'eⁿ jaa; tincwii na wanto' ñ'oomna, c'oomtina' na jndeiina' ee juuna' tseixmaaⁿna' cha'cwijom ndaatioo na xuee.

Para los pueblos indígenas que hay en todo el mundo que nos enseñan quienes somos; que su palabra no deje de existir sino que se fortalezca porque es como el agua transparente

Ts' aa ⁿ waa cwentaa cha' tso njoomncue na niom naquii' ndyuaa América ndo' na meiⁿchaa' na chawaa tsjom nnancue na cwit'moⁿ na' nda aya ljo'na' cwiila' xmaaⁿ ya; chana ticatsuu na cwiilaña aya ñ'oomya naquii' na nntsam'aaⁿtyaa ya na ncjaawintyjoo'ti tsjaaⁿ nn'anⁿcue.

Este trabajo es para todos los pueblos de América y al pueblo de México que representan todo lo nuestro. Para que no se pierda lo que somos y nuestra palabra dentro de todos los ámbitos. Ese es el esfuerzo y el trabajo que se irá transmitiendo de generación en generación.

A los pueblos indígenas de América Latina y del mundo que nos han enseñado a escuchar lo que somos; para que siga brotando su palabra transparente, germinando, creciendo y floreciendo. A ellos que por siglos han sabido convivir con la naturaleza, la han cuidado y protegido de la depredación y despojo asociados al desarrollo del capitalismo y con ello, han dado ejemplo de perseverancia y cuidado de la tierra que nos da de comer.

Al pueblo indígena nn'anⁿcue ñomndaa, por inspirarme a pensar otras realidades y mostrarme su historia de resistencia que con garantías constitucionales o sin ellas han demandado los que nos corresponde como pueblos: vivir con alegría, justicia y dignidad.

A los docentes indígenas de México que a diario nos dan lecciones de resistencia y dignidad.

A los maestroncues ñomndaa de Una Escuela para la Vida, en cuyas historias vi reflejada la historia de la larga noche de los 520 años de opresión indígena y en ellos aprendí que no toda la historia de la educación indígena está escrita.

A los zapatistas de hace un siglo y del presente que nos han mostrado que nacimos como pueblos hermanos sin distinción de rostro y corazón; con su rebeldía y compromiso nos inspiran a crear otro mundo donde quepan muchos mundos.

Al pueblo mexicano que me ha brindado una educación universitaria en una escuela pública como la UNAM y que también me brindó un estímulo a la investigación de CONACyT.

Al Dr. Hubert Carton de Grammont, con quien pude formarme en la investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales de esta universidad.

Al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y a todos los que le dan vida, por permitirme formar como docente en sus aulas.

A los colegas con los que compartí proyectos de investigación en el Instituto Mora y CIESAS.

Con gran amor y hondo agradecimiento...

A Martha, mi mamá, de cuyo corazón vine. Por traerme a habitar este mundo. Antes de que la viera, su luz estaba acompañándome. Su fuerza, inteligencia, compromiso con la vida y tenacidad son semillas que me sembró. Por enseñarme a amar la vida y cuidarla. Por cuidarme siempre y por el amor que nos une con toda la fuerza de los mares, la ternura de los vientos y la firmeza de la tierra.

A mis abuelos: Margarita y Otilio cuya vida de arduo trabajo me enseñaron la constancia y la responsabilidad, que tanto se necesita en estos tiempos. Por sus pasos firmes que recorrieron las montañas y sus manos de maíz. Su cariño alimentó mi estancia durante mi formación y en cuya sangre corre la sabiduría de los mayores: no dejan de ser inspiración en mi vida.

A mis hermanos, carnales y cómplices de vida: Yesica y Eder, porque en sus ojos me veo transparente, por su sinceridad, por su trabajo y dedicación diaria en la vida. Por las risas, los pleitos y el camino que hemos compartido y ha hermanado para siempre. A Jatziri y Erick por ser nuestros maestros que tiernamente nos educan y alimentan nuestra fuerza y esperanza.

A mis tíos y tías todos. A Fer y Paty que han acompañado mis pasos, por estar siempre.

A Luis, mi papá. De su amor resultó mi existir, en su vida he tenido grandes lecciones.

A Doña Porfiria Antonio Nieves que me enseñó a vivir en Suljaa'. A los compañeras y compañeras nn' an n' que ñomndaa que me apoyaron y fueron aliento para esta investigación.

A Amparo, por toda su rigurosidad académica y compromiso con la realidad social. Por enseñar a escribir y *leer el mundo*, a tantos universitarios. Por tu dedicación a la docencia. Tus manos, el lápiz y el papel conforman la triada que te convierte en escribana para siempre.

A Paty Sosa, estas páginas no pudieron lograrse sin tu presencia. Gracias por todas tus lecturas, por prestar tus ojos y tus manos de café. Por tu sensibilidad hacia la vida y sabiduría.

A David, por estar a mi lado, por ser mi compañero, por tocar y avivar mi corazón, por derribar murallas. Por las montañas y la vida que fluye en ellas que son nuestra inspiración.

A Nay por ser mi compa de la vida, por acompañar este proceso en muchos sentidos, por la crítica y el empuje. A Mag y Era por compartir el sueño de la educación emancipadora.

A todas y todos mis compas de chamba y de vida. Cada uno de ustedes es una parte de mí ser. Desafiando los espacios y los tiempos me acompañan y en ustedes me veo reflejada. Gracias por las alegrías, dolores compartidos, las chambas realizadas y los caminos recorridos. Por nuestras energías, ímpetu por transformar el mundo y por compartir los horizontes y las veredas por la liberación. Que la vida siga juntando nuestros pasos.

Y por último un agradecimiento a mis lectores: la Dra. Marcela Gómez Sollano, Dr. Guillermo Castillo, Dra. Alejandra González Bazúa, Dr. Manuel Moreno. A mis lectores externos: Mtro. Bartolomé López, Mtra. Nayeli Moctezuma, Mtra. Patricia Sosa, Mtro. Itzá Eudave y Dr. Sergio Sarmiento. Por toda su disposición, generosa lectura, el diálogo crítico y compromiso académico.

A mi madre Martha Cruz Pedro.

En memoria

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1	
RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO HACIA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO	15
1.1 1914, la ideología educativa de la incorporación: unificar a la nación	18
1.2 Los pasos para la integración del indio o el <i>método bilingüe</i> como proyecto social	25
1.3 La <i>socialización</i> del indio y el paternalismo de Moisés Sáenz	28
1.4 La institucionalización del indianismo y el nacimiento del indigenismo.....	31
1.5 Los 70, la política de la participación o encauzar el descontento	41
1.6 Educación para las comunidades indígenas. La educación indígena bilingüe bicultural (EIBB): entre la aculturación y la resistencia cultural. 1978- 1989	44
1.7 Los lineamientos estatales para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 1995-2000	48
1.8 Marco jurídico en educación indígena básica en 2006.	51
CAPÍTULO 2	
LOS NN'AN ⁿ CUE ÑOMNDAA EN SULJAA': LA GENTE QUE HABLA LA PALABRA DEL AGUA EN LA LLANURA DE FLORES. RASGOS DE LA COMUNIDAD.....	55
2.1 Una mirada a la conformación de la comunidad nn'an ⁿ cue ñomndaa durante la Colonia.	58
2.2 Reconfiguración del territorio amuzgo <i>Ndaatyuaa</i> de Suljaa'	60
2.3 Organización social e historia política de los nnanncue ñomndaa en el siglo XX....	66

a) La diversidad política del Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX)...	73
b) Un nuevo horizonte político: los Na ⁿ ma ⁿ iaa ⁿ , “están sucios porque trabajan” y construyen la autonomía de Suljaa’	75
c) El boom de la política social oficial	78
2.4 Ubicación geográfica e indicadores municipales actuales de Suljaa’	80
2.5 Panorama educativo del estado de Guerrero y del municipio de Xochistlahuaca.	85
2.6 Sistema educativo en la localidad de Suljaa’ (Xochistlahuaca)	90
2.7 El tejido sociolingüístico en la región amuzga	94
2.8 La escritura del ñomndaa	97

CAPÍTULO 3

UN NUEVO DISCURSO DE LA ETNICIDAD Y EL SURGIMIENTO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DESDE LOS NN’A ⁿ NCUE ÑOMNDAA TSOOJM SULJAA’ (LOS AMUZGOS DE XOCHISTLAHUACA).	99
---	----

3.1 El magisterio indígena en Suljaa’	104
3.2 La identidad y procesos de alfabetización: contextos culturales del docente	106
3.3 La intervención pedagógica de la UPN: entre la concientización de la práctica docente y el compromiso con la comunidad	115
3.4 La profesionalización del magisterio: La Licenciatura en Educación Indígena de la UPN (LEI) y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI)	122
3.5 La necesidad de una nueva educación primaria	125
3.6 Tejiendo el surgimiento de una educación desde los nna’ ⁿ ncue ñomndaa	126

CAPÍTULO 4

EL PROYECTO: "CWII SCWELACANTYJA 'NAAN' CHIUUWAANA NNCWANTO' TS'AN UNA ESCUELA PARA LA VIDA". DIÁLOGOS Y RUPTURAS	135
4.1 Dimensión formativa de la práctica docente ñomndaa	138
4.2 Dimensión epistémica	148
4.3 Dimensión pedagógica: El enfoque globalizador de la enseñanza.....	151
4.4 Dimensión procedimental	162
4.5 Dimensión cultural.....	166
REFLEXIONES FINALES.....	175
FUENTES CONSULTADAS.	189
ANEXOS.	198

A manera de epígrafe

Recuerdo que mi abuela Margarita, una mujer indígena mixteca oaxaqueña, decía saber escribir, aprender la letra, es un atributo de la gente de razón. Esta afirmación no la adjudiqué a su lejanía respecto de las normas y valores de la sociedad occidental, sino a la percepción de un gran número de indígenas que creen que el conocimiento cimentado en una racionalidad occidental eurocéntrica es superior a los conocimientos, valores y costumbres que hay en las comunidades indígenas.

Más tarde comprendí, que quienes, sin saber leer y escribir, como fue el caso de mi abuela, poseen un amplio bagaje de conocimientos empíricos e históricos acerca del modo de vida de sus comunidades y una racionalidad basada en la conciencia sobre su mundo. Asimismo, entendí que se ejerce sobre las personas una dominación de la subjetividad a través de la institución escolar y el sistema educativo, los cuales refuerzan un modelo colonizado de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

La irrupción de los movimientos indígenas en la escena política desarrollado a finales del siglo XX y hasta en el momento actual, fueron el contexto para el nacimiento y desarrollo de variadas formas de apropiación de los espacios sociales por los pueblos indígenas.

La recuperación paulatina de su carácter de sujetos políticos, ha significado su capacidad de reconstruir y recrear su propia visión del mundo. Este es un quehacer político si se piensa que la reivindicación de sus saberes ha implicado también una confrontación con el modelo social hegemónico occidentalizado y colonizado, el cual no es homogéneo.

Una de las experiencias políticas derivadas de este contexto fue el establecimiento en 2002 de un municipio autónomo en Suljaa', (Xochistlahuaca) estado de Guerrero, un movimiento político de corta duración pero que sembró la semilla de la transformación para el surgimiento de otras experiencias político- organizativas como la construcción de una radio comunitaria: Radio Ñomndaa, La palabra del agua; una práctica de comunicación comunitaria autónoma en lengua indígena ñomndaa. Así, a través de este medio, fue como tuve mi primer contacto con la comunidad de Suljaa'.

A partir de la necesidad de contar con más conocimientos para aportar al proceso político organizativo de la comunidad, conocí uno de los espacios sociales en los que los amuzgos han construido formas diferentes de relacionarse socialmente; este espacio es la educación. En la comunidad de Suljaa' se ha desarrollado en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe El Porvenir, turno vespertino, un proyecto de educación con una concepción alternativa sin que ello implique separarse del sistema oficial de educación indígena.

Es así, que la presente investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe El Porvenir, turno vespertino, ubicada en Xochistlahuaca, cabecera del municipio indígena del mismo nombre, en el estado de Guerrero, México. Xochistlahuaca es el municipio número 71 de los 81 que tiene el estado de Guerrero. Se localiza en la región sociocultural de la Costa Chica, una de las siete regiones en las que se divide el territorio guerrerense (Norte, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Montaña, Tierra Caliente y Acapulco).

La localidad de Xochistlahuaca o Suljaa' en lengua amuzga, es una comunidad indígena que se ubica en un territorio intermedio entre la Costa Chica y la Montaña de Guerrero. Los habitantes de este territorio se denominan a sí mismos como nn'aⁿncue ñomndaa, que pronunciado de manera formal es Nn'aⁿncue, también emplean de manera frecuente la contracción Naⁿncue.

Estas palabras están compuestas de *Nn'aⁿ*, que significa *gente o personas* y el sufijo *ncue*, que es el denominativo y denota su identidad. La lengua, conocida en el habla

hispana con el nombre de amuzgo, se llama Ñ'oom ndaa, (término formal) o Ñomndaa, contracción del primero, que es más usual en el habla cotidiana. Es una palabra compuesta de N'oom que significa *lengua o palabra* y Ndaa que significa *agua o líquido*, es decir, *la lengua líquida o la palabra del agua*.

He utilizado la autodenominación que hacen los amuzgos de sí mismos para referirme a ellos. A lo largo del trabajo me refiero a los nn'a^{ncue} ñomndaa, *gente que habla la palabra del agua*, para hacer alusión a los amuzgos, aunque también uso el gentilicio amuzgo. Para referirme al nombre de la lengua que hablan, utilizo su propio vocablo amuzgo: *ñomndaa*. De igual forma, empleo la denominación Suljaa' para referirme a la localidad de Xochistlahuaca, aunque también utilizo esta última designación. Para hacer mención de los maestros amuzgos también manejo en distintos momentos, su propia acepción: maestronue, o maestroncue ñomndaa.

La importancia de usar sus propios vocablos radica en que cada vez que se nombran las palabras, en la práctica se le da vida a su lenguaje oral, además de que es una forma de valorización de su lengua originaria. Usar los propios vocablos de las lenguas indígenas habladas en las comunidades, es otra forma de nombrar el mundo y entenderlo de una manera distinta. También quiero mencionar que el nombre del proyecto educativo que analizaremos es: "*Cwii Scwelacantyja 'naan' chiuuwaana Nncwanto' Ts'an*", y su traducción al español es "Una escuela para la vida", título que decido darle al presente trabajo. La traducción del nombre del proyecto educativo fue hecha por los maestros amuzgos; sin embargo, no es posible lograr la traducción de todos los vocablos en su totalidad, por lo que considero importante que nos esforcemos por aprender a nombrar estas expresiones en sus lenguas originarias.

La ruta metodológica

Para esta investigación realicé un estudio de corte cualitativo basado en el enfoque etnográfico; entendido éste como el método que describe e interpreta los modos de vida de grupos de personas habituadas a vivir juntas, desde la perspectiva de ellos

mismos. La etnografía me acercó a las condiciones históricas, culturales, económicas, políticas, geográficas y sociales de la comunidad de Suljaa', y el mando simbólico que la construye y le da sentido a la vida de las personas que forman parte de ella.

Efectué una revisión bibliográfica sobre historia, política educativa, lenguaje, educación y pueblos indígenas que me acercó a las discusiones sobre educación indígena. Revisé archivos, registros, así como las políticas educativas en el medio indígena en México de 1914 a 2009. Posteriormente hice una recopilación de documentos históricos y estadísticos e investigaciones y estudios de corte local para elaborar la etnografía de Xochistlahuaca (Suljaa') y conocer los procesos sociopolíticos.

Hubo referentes analíticos que se derivaron de la etnografía de Suljaa', que me permitieron formular las guías de entrevista que utilizo en el este trabajo. Adicionalmente hubo muchos diálogos informales con padres y madres de familia, niños y niñas, que no precisamente se dieron en el marco de una entrevista estructurada. Estos diálogos también ampliaron mi visión sobre cuáles son los impactos de este proyecto en un sector de la población nna'nⁿcue ñomndaa.

Con el objetivo de entender los procesos de interacción para la elaboración y desarrollo del proyecto educativo y conocer e interpretar el proceso educativo de la escuela primaria El Porvenir Turno Vespertino, realicé entrevistas a profesores bilingües (amuzgo e hispano hablantes), director, supervisor, padres de familia e interactuamos con los alumnos. Las entrevistas fueron abiertas semiestructuradas y a profundidad. En los espacios en que desarrollé la etnografía, me concentré en la práctica docente de los maestroncua.

Las preguntas que planeé con anticipación pueden verse en el Anexo 3 en las *guías de entrevista a docentes*, *guía de entrevista a directivo escolar* (entrevista a profundidad) y *guías de entrevista a docente* (entrevista a profundidad). En la entrevista a profundidad para el docente, seleccionamos a los sujetos que han participado activamente desde antes de que iniciara formalmente la propuesta de Una Escuela

para la Vida; con ello recuperé las narrativas y testimonios que marcan lógicas de sentido significativas que me interesó recuperar ya que nos abre horizontes de cognoscibilidad sobre las estrategias políticas y pedagógicas desarrolladas en Suljaa’.

Realicé la transcripción de las entrevistas y recuperé algunas narrativas las cuales expongo a lo largo de este trabajo. También presento en el capítulo 4 algunas fotografías de momentos significativos de las actividades que se desarrollan en la escuela primaria El Porvenir. Con el objeto de guardar la identidad de quienes accedieron a ser entrevistados omití su nombre y lo sustituí por Docente 1, Docente 2, etc.

También efectué observaciones participantes y no participantes en el aula, asistí como observadora a los talleres de formación docente e hice recorridos de campo en la comunidad. Los periodos en los que se realicé estos trabajos fueron: agosto de 2013; noviembre y diciembre de 2013; abril de 2014; julio de 2014 y enero de 2015. De forma complementaria busqué el diálogo con Jani Jordá Hernández, asesora de la UPN Ajusco, que fue un sujeto clave para el desarrollo de “Una Escuela para la Vida” (EPLV). El trabajo desarrollado por Jani Jordá se inició desde los años 80, cuando llegó por primera vez a Suljaa’. Considero que el trabajo pedagógico impulsado por Jordá en la escuela primaria El Porvenir durante varios lustros es un ejemplo de compromiso y dedicación en el ámbito de la educación para el medio indígena.

A diferencia de otras investigaciones realizadas sobre los procesos educativo-políticos que nacen o son parte de movimientos sociales donde los sujetos político pedagógicos cuestionan la manera epistémica y metodológica de llevar a cabo la investigación e incluso proponen sus propia agenda de investigación, yo decidí el aspecto del proyecto que quería estudiar, enfocándome en los procesos políticos, culturales y sociales que atravesaron el surgimiento y desarrollo de Una Escuela para la Vida.

La supervisión escolar y la dirección de la escuela El Porvenir y sobre todo los maestroncues ñomndaa, me otorgaron las facilidades para realizar la investigación y

ser partícipe de labor diaria en el aula. Al presentarme y explicar las motivaciones de este trabajo, la respuesta fue: “Puedes comenzar ahorita mismo si quieres”. En esta investigación nos encontramos con que los sujetos político pedagógicos no cuestionaron la forma ni las intenciones de la tesis. Sin embargo, durante los periodos de trabajo de campo, me percaté que para los implicados en este modelo educativo, era trascendental conocer desde qué mirada el *extranjero* se forma una opinión en torno a la práctica docente del maestroncuc e incluso las críticas que aquél puede hacer tanto de su práctica pedagógica como del modelo educativo que están desarrollando.

De esta manera, de forma tal vez intuitiva, comencé el camino de la investigación de campo. Conocer que la propuesta de la EPLV tuvo su origen en un proceso sociopolítico y cultural más amplio despertó mi interés en profundizar en el origen, desarrollo y aplicación de este diseño. De tal manera que el objetivo general del trabajo de investigación fue analizar el origen, desarrollo y aplicación de dicha propuesta de educación alternativa, así como identificar diálogos y divergencias con la política oficial de educación para el medio indígena.

Mi pregunta de investigación fue: ¿por qué y cómo surge una propuesta educativa dentro de una primaria oficial en el medio indígena rural que a la postre se constituye en un modelo alternativo a la política educativa indígena oficial y cuál ha sido su desarrollo hasta el momento actual? Esta pregunta me guió en el primer capítulo a hacer un recorrido por las políticas educativas del estado mexicano hacia los pueblos indígenas de 1914 a 2000 periodo en el cual se establecen lineamientos estatales para la educación intercultural bilingüe. Considero la heterogeneidad étnica que hay en México para establecer las similitudes, diferencias y rupturas de las políticas nacionales con las necesidades educativas de los pueblos originarios.

En el segundo capítulo analicé el contexto histórico, político y geográfico de la comunidad de Suljaa' (Xochistlahuaca) y los aspectos sociales del pueblo indígena ñomndaa relacionando el significado de estos elementos con la educación indígena y

el proyecto educativo Una Escuela para la Vida. Asimismo incluí las características generales de la educación básica del municipio de Sujaa’.

En el capítulo tres describí la estrategia educativa que surge desde la comunidad indígena Suljaa’ frente a la condición de exclusión social de los pueblos indios en México. Indagué sobre los procesos sociales y educativos del cuerpo docente involucrado en esta propuesta de educación alternativa.

Presento cómo en 1990, un grupo de indígenas amuzgos preocupados por el desplazamiento y pérdida de identidad de este pueblo originario, comenzó a trabajar para fortalecer su identidad, su lengua originaria y su cultura. Algunos de los involucrados en este proceso formativo eran docentes de educación básica por lo cual consideraron medular incidir en los espacios escolares y fueron acompañados por otros miembros de la comunidad.

Finalmente, en el capítulo cuatro analizo la perspectiva pedagógica del modelo educativo que surgió en la zona escolar 012 de la comunidad indígena Suljaa’ aplicando la metodología de “Análisis de dimensiones” de Lía Pinheiro. En este sentido, hay tres esferas del proyecto que resalto; la cultural, la lingüística y la identitaria. Problematico este análisis con la identificación de diálogos y divergencias con el modelo hegemónico de educación para el medio indígena.

Se buscó el diálogo con los maestroncuc involucrados en el proyecto así como miembros de la comunidad. Posteriormente les hice una entrega de los avances de la investigación para que se percataran de la construcción de la investigación, de manera que correspondiera a su visión del mundo y que pudieran en todo caso hacer las observaciones pertinentes. La versión final de esta investigación se entregará, y de ser posible se expondrá ante los docentes involucrados así como a los miembros de la comunidad que de alguna u otra manera han participado en el proceso

La importancia de realizar una investigación de este tipo, radica en que no han sido superados los dilemas de la educación indígena en México. La realidad nos indica que

se carece de una educación integral que respete y valore la cultura de los pueblos originarios, en este sentido aún hay un largo camino que recorrer.

Por último, quiero decir que la presente investigación fue gracias a un trabajo colectivo, toda vez que desde el primer conversatorio con los maestroncue, la discusión del proyecto con compañeras y compañeros de diferentes espacios dentro y fuera de la universidad, se fueron clarificando las respuestas a distintas preguntas que tuve a lo largo de la investigación. El trabajo de campo y las reflexiones con una parte del pueblo nna' nncue ñomndaa (gente mayor, madres y padres de familia, jóvenes, niñas y niños y maestroncue ñomndaa), también fueron aliento para la conclusión de este trabajo.

Asimismo, la experiencia zapatista de *caminar preguntando*, fue fundamental para entender la historia que ha tenido este pueblo indígena, su relación con la educación y en último término, el desarrollo de una experiencia pedagógica nueva que implica un aporte desde los nna' nncue ñomndaa a la educación indígena en general y nos sitúa en nuevos escenarios para pensar el camino que es posible seguir para crear y transmitir una nueva educación que satisfaga las verdaderas necesidades de los pueblos y sea un instrumento de transformación y superación de las desiguales condiciones de vida.

En este andar seguimos buscando las respuestas de cómo pensar y hacer esta educación nueva, y planteando preguntas con otros y otras personas que están convencidas de que es posible tejer los distintos hilos del conocimiento para seguir construyendo un camino de transformación a este sistema que ha puesto en riesgo la vida a escala planetaria. Quizá es una osadía, pero sirva este trabajo como una pequeña contribución para la reflexión de las tareas educativas todas, que están en construcción.

CAPITULO 1

RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO HACIA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO.

El problema del analfabetismo del indio resulta ser un problema mucho mayor, que desborda del restringido marco de un plan puramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso hacia su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre.

José Carlos Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*.

En el continente americano hubo un declive en las condiciones sociales de las comunidades indígenas después de la invasión extranjera en el siglo XVI, que se manifestó en el saqueo de los recursos naturales, la explotación del trabajo de la población originaria y el desprecio a su cultura. Sobre la destrucción de las ciudades y pueblos principales hubo un repoblamiento y se impuso un modelo civilizatorio ajeno a las sociedades mesoamericanas basado en la cultura de Occidente. Una de las imágenes fundantes del proceso colonizador fue la que describió como barbarie lo que no encajaba en su modelo de civilización.

Ante ello, muchas comunidades indígenas se alejaron de los centros principales de población, asentándose en lo que Gonzalo Aguirre Beltrán llamó *regiones de refugio*,¹ como una estrategia para protegerse de los invasores colonizadores y conservar su tejido social comunitario.

¹ Para profundizar en este concepto véase: Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamerica*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1967.

A la postre, estas comunidades que vivieron en la lejanía se convirtieron en un “problema social” para la construcción de un Estado-nación homogeneizante que fue incapaz de generar modos de interacción entre la sociedad mestiza nacional con las poblaciones indígenas. Tampoco fue interés de los grupos hegemónicos ocuparse de ello cuando se sobreponía el interés de posicionarse sobre la sociedad nacional para obtener ganancias económicas y entrar en el juego de la economía mundial.

En la región latinoamericana tenemos en común la persistencia de las lenguas originarias y de las estructuras comunitarias que han sobrevivido a los vaivenes políticos y económicos de las grandes convulsiones sociales desde la colonización, las distintas revoluciones y luchas contra las dictaduras y la explotación.

Desde el inicio de la colonización hasta nuestros días ha estado presente la diversidad cultural en el territorio latinoamericano y en particular en el mexicano; sin embargo, esta diversidad también ha sido utilizada desde el poder para formular estrategias de sometimiento de nuestros pueblos a sus políticas, propiciando confrontaciones entre ellos y generando un proceso de inclusión subordinada.

Ya entrado al siglo XX los grupos hegemónicos que se consolidaron en México, seguían pugnando por la unificación y uniformidad en la nación mexicana. Esta condición distó mucho de tener un carácter igualitario en los ámbitos social, político, económico y cultural de los habitantes de México y pretendió una estandarización en la vida de las personas.

Hasta el momento de las luchas de independencia en el siglo XVII para el Estado era indispensable que todos los habitantes del país hablaran el mismo idioma para una comunicación común y el cumplimiento de los deberes de un modelo civilizatorio impuesto, asociado al ideario de la modernidad ilustrada y no para la participación en la vida social nacional. Algunos mecanismos para intentar estandarizar a la población fue la imposición de una ciudadanía a través del fortalecimiento de la identidad nacional y con la homogeneización del lenguaje por medio de la educación.

En México no es sino hasta finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, luego de varios siglos de sacudidas sociales que emerge el problema histórico de la identidad nacional para la construcción del Estado-nación. Otros de los problemas para las élites sociales han sido el indio, lo indígena y la diversidad cultural. Problema que en la actualidad no se ha resuelto a cabalidad. Si bien, desde la invasión española se había pugnado por lograr la enseñanza del castellano para lograr la colonización, era innegable que la multitud de lenguas en esta región hacía de esta empresa una labor más compleja dada la lejanía de las comunidades indígenas y la necesaria educación para éstas.

El primer antecedente sobre educación indígena fue la castellanización durante la Colonia cuando se optó por la negación y castigo a quien hablara su lengua originaria, pero ante la multitud de estas, los novo españoles tuvieron que aprender lenguas originarias preponderantes como el náhuatl, purhépecha y ñhañhu para acercarse a las comunidades y luego usar ese idioma como puente para la castellanización.

En este sentido, el establecimiento de un sistema público de instrucción escolarizada en las regiones indígenas ha sido un proceso social siempre promovido desde el Estado y en la práctica modificado por los distintos contextos en los que se pone en marcha.

Han existido distintas visiones sobre las características de la educación indígena básica, la mayoría de ellas han coincidido en el carácter popular de la enseñanza para difundir el idioma nacional: el español. Históricamente, el sistema de educación tradicional mestizo estuvo en contra de la alfabetización de las comunidades rurales en sus lenguas vernáculas, aunque éstas se utilizaron para la enseñanza del español.

Después de cuatro siglos desde 1500 hasta 1900, hubo muchos intentos por unificar la educación en México. Pero es hasta los últimos años de la revolución mexicana, en el periodo posterior a 1910, cuando las convulsiones sociales sacudieron tanto al pueblo como al gobierno, por lo que el poder político optó por establecer políticas de integración nacional.

1.1 1914, la ideología educativa de la incorporación: unificar a la nación.

Hubo varios momentos para incorporar al indio a la sociedad mestiza. El primero fue una estrategia educativa que tuvo lugar de 1910 a 1914 a través del "*Proyecto unificador de la nación*", cuyo objetivo inicial fue el otorgamiento de la ciudadanía al indígena. La exclusión histórica de las comunidades pretendió ser revertida a través del cambio del indígena sin reconocimiento constitucional al ciudadano de una nación. La cualidad de ciudadanía se expresó en el dominio de la lengua española o castellano.

En 1911, se legalizó la "Ley de Instrucción Rudimentaria" bajo la influencia de los líderes educativos Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera Estañol, quienes propusieron establecer escuelas rurales a nivel pre primaria en toda la república para enseñar el español (hablar, leer y escribir) y operaciones básicas de aritmética a los indígenas de cualquier edad. Los indígenas alfabetizados podrían avanzar de la instrucción elemental hacia la formación de ciudadanía y transitarían de una comunidad cerrada y alejada a una sociedad nacional.

Las lenguas vernáculas fueron un obstáculo para esta supuesta construcción de ciudadanía, por lo que sectores sociales conservadores afirmaron que aún enseñándole español a los indígenas era absurdo sacarlos de su estado de barbarie.

Hacia 1914 finalizó el "*Proyecto unificador*" con un saldo de aproximadamente 11 millones de personas ágrafas de un total de 15 millones de mexicanos, la mayoría de origen rural. La forma de alfabetizar fue muy diversa y se teñía por la divergencia ideológica tanto en los educadores como en los pueblos indígenas, algunos politizados por la revolución y otros totalmente marginados. Dado lo heterogéneo de la población, se requirió pensar un nuevo enfoque educativo.

Resultado de la lucha revolucionaria, nuevas garantías sociales fueron expresadas en la Constitución de 1917. Respecto a la educación, el artículo 3º declaró la obligatoriedad de ésta a todo menor de 15 años.

La separación de la iglesia de la educación estaba consumada desde la Constitución de 1857. La educación ya estaba en manos del poder federal, sin embargo la responsabilidad de las escuelas quedó en líderes locales y ex caciques, quienes por miedo a perder sus privilegios poco les interesó la creación de escuelas en los pueblos, aún cuando a nivel nacional el analfabetismo fuera el indicador de un atraso social.

En el ambiente político nacional se respiraba el agrarismo y el nacionalismo. Las demandas de justicia y libertad de los zapatistas morelenses resonaban en la sociedad mestiza y en los pueblos del centro del país. La opinión pública reconoció que los indios eran la voz de la conciencia nacional, no obstante, estas demandas tardaron décadas en llegar a regiones indígenas alejadas como Guerrero.

Venustiano Carranza, quien después de combatir la dictadura contrarrevolucionaria de Victoriano Huerta, traicionó al movimiento obrero revolucionario, aprovechó el momento político para ocupar la presidencia en 1916 e impuso la hegemonía del constitucionalismo. Él declaró un Congreso Constituyente en 1917 e inauguró varias direcciones dentro de la administración del Estado entre ellas, la Dirección Nacional de Antropología y Poblaciones Regionales, propuesta por el antropólogo Manuel Gamio. El objetivo de esta dirección fue formular una política educativa nacional a través de la estrategia de la *educación integral nacionalista*, recuperando a Justo Sierra, que ya había hablado de *educación integral*.

Ni las bases del alfabetismo y las matemáticas ni las disciplinas de currículo tradicional uniforme podrían transformar a los indios. La evolución cultural de la nación mexicana exigía métodos, maestros y materiales especiales, en un programa de educación holista.²

Gamio se basó en la información antropológica de cada grupo indígena para crear un programa de educación con metodologías particulares y recomendó que dicho programa se incorporara a la educación básica que los agentes gubernamentales ofrecían a la población rural. En esta propuesta pedagógica, tomó visiones anglosajonas y europeas.

² Gamio, Manuel, *Forjando Patria (Pro Nacionalismo)*, México 1916 , pp. 12- 19, citado en: Brice Shirley, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. SEP-INI, México, 1986, p. 131.

La Dirección de Antropología no consolidó el “Proyecto integral” por la incapacidad de realizar investigaciones antropológicas en cada pueblo indígena, en ese momento estimados en más de treinta, alejados unos de otros. No obstante, siguió pugnando por la unificación lingüística de los indígenas a través de la enseñanza directa del español, lo que se llamó el “*Método directo*”, conservando los rasgos culturales que fueran “útiles” en la incorporación de los pueblos a la ciudadanía nacional y desechando los hábitos culturales “perjudiciales” para la nación.

Esta limpieza cultural continuó la política colonial de estigmatización del indio, recreando tanto en educadores, políticos y sociedad distintas imágenes respecto a los indígenas y lo indígena, afirmando que la única vía para minimizar la inequidad de este sector social era su incorporación definitiva a la sociedad nacional.

Por ejemplo, el ingeniero Alberto J. Pani, Secretario de Industria, Comercio y Trabajo de Carranza, en 1917 propuso como solución a este problema “nacional” que además de la alfabetización se crearan escuelas industriales y agrícolas en las zonas rurales, con el fin de enseñar oficios útiles para mejorar las condiciones de vida rural a través de su economía.

Hacia 1921, José Vasconcelos, el primer secretario de educación en México, dispuso que las escuelas rurales quedaran a cargo de la administración federal. Se crearon dos departamentos: el Departamento de Cultura India y el Departamento de Campaña contra el Analfabetismo. Ambos departamentos recogían dos grandes problemas nacionales: los indios y los analfabetos. Los funcionarios pensaban que unos y otros sumergidos en el atraso ante una modernidad próxima debían ser incorporados al tren del progreso.

La incorporación aparente de los indios se llevó a cabo mediante un sistema escolar nacional. La meta de la SEP consistía en alcanzar la uniformidad de los distintos programas educativos implementados hasta ese momento, lo cual de entrada negaba una educación separada para los pueblos indígenas, tal como lo sostiene Vasconcelos:

Ni estudios científicos separados de las culturas indias, ni métodos pedagógicos diferentes para el indio habrían de ser necesarios al programa de redención e incorporación de México: la política de educar al indio [...] según normas separadas de cualquier clase, no sólo es absurda entre nosotros, sino que resultaría fatal.³

Dadas las fallidas estrategias de educación indígena, por falta de personal capacitado para la alfabetización o de presupuesto, Vasconcelos pidió apoyo a las masas populares argumentando un deber moral con los desposeídos y alentando un sentido de cooperación nacional.

Llamó a los jóvenes capitalinos egresados de la preparatoria para formar filas en las “misiones culturales” e ir a los pueblos y rancherías. Con el discurso de la moral, llamó a que los habitantes de cada poblado cooperante edificaran una “Casa del pueblo”. Esta institución fue la escuela rural vasconcelista, donde además de ser alfabetizados en español, los indígenas aprenderían un oficio y técnicas agrícolas más avanzadas. Fueron tres tipos de Casas del Pueblo: la rudimentaria (donde aprenderían oficios), la elemental y la consolidada. Siguiendo la política educativa, el objetivo principal fue la enseñanza del español como vía para participar en la civilización mestiza nacional.

El maestro Rafael Ramírez, fue uno de los expertos convocados por Vasconcelos para adiestrar a los jóvenes maestros rurales que formaron la primer Misión Cultural. Motivado por la idea de la escuela-comunidad y la necesidad de ampliar la educación rural, Ramírez fue director del Departamento de Misiones Culturales y del Departamento de Escuelas Rurales.⁴

El proceso de la educación rural consistió en que las misiones culturales viajaban a los Centros Estatales creados para coordinar la alfabetización en las regiones, y de allí se distribuían en los poblados. Era una estructura organizativa vertical donde los pueblos no decidían cómo sería su educación ni los contenidos educativos, llamados en aquel tiempo *rudimentos*, que realmente necesitaban.

³ Vasconcelos, José y Manuel Gamio, *Aspects of Mexican Civilization*, Chicago, 1926, p. 97 citado en Brice, Shirley, *ibíd.*, p. 135.

⁴ Las referencias al trabajo educativo que realizó Rafael Ramírez fueron consultadas en: Ramírez, Rafael, *Obras completas*, Tomo VIII, Gobierno del Estado de Veracruz, Jalapa, 1968.

En la práctica, muchos educadores de las Misiones Culturales advirtieron que las lenguas originarias eran instrumentos educativos y se empaparon de la dinámica comunitaria propia de los pueblos. Sin embargo, Vasconcelos condenó que las lenguas vernáculas fueran útiles para la alfabetización y para la educación en general. Enfáticamente pugnó por la concreción del exterminio de las lenguas originarias empezada siglos antes y su sustitución por el español.

Para Vasconcelos, la concepción del hombre mexicano se fundó en la terminante fusión del indio con el europeo en la gran patria hispanoamericana, dando como origen a la “Raza Cósmica”, obra difundida ampliamente en América Latina, donde se reconoció la victoria del espíritu español sobre los indios. Vasconcelos argumentó incluso que los movimientos populares que ensanchaban la definición del indio como el zapatista en el Estado de Morelos, usaban como su idioma principal el español. Sin embargo, pasó por alto que los manifiestos zapatistas fueron escritos en náhuatl entre 1918 y 1919 y que el español fue sólo el canal de comunicación con la sociedad mestiza.

De acuerdo a Brice, “la mayoría de la población rural hacia 1920 era hablante de alguna lengua indígena”⁵ y por ello seguía vigente la necesidad de una instrucción para las comunidades. Fue entonces que surgió la ampliación del proyecto de *incorporación vasconcelista* y Moisés Sáenz fue nombrado Subsecretario de Educación en 1925. Ambos siguieron el objetivo de una educación para las masas, para concretar la *raza mexicana*, una raza superior a la india, que mejoraría las condiciones de las grandes colectividades integradas por agricultores mestizos, trabajadores rurales y urbanos e indígenas.

La incorporación de Vasconcelos admitía que sobre la cultura del indio se construiría la raza mexicana pero a su vez lo negaba como un sujeto que con sus características pudiera pertenecer a la sociedad. Esta política fue una continuidad del pensamiento de los intelectuales del siglo XIX, como Justo Sierra, el destacado *maestro de América*,

⁵ *Ibid.*, p.140

quien reconoció que el indio podía contribuir a la vida nacional pero sin el derecho de seguir reproduciendo su cultura.

La incorporación que se llevó a cabo, también podría nombrarse como *hispanización*, pues revistió a la cultura indígena de características hispanas y mestizas, despojando a los indígenas de sus manifestaciones culturales para exterminar su identidad. Proclamó el idioma español como el “instrumento más precioso de la cultura” que resolvería el caos idiomático de México, poniendo un piso común para los mexicanos de “razón”.

Shirley Brice Heath, menciona que Moisés Sáenz, a través del Departamento de Incorporación India, inició una política de *socialización y convencimiento*. Llamó a los maestros rurales que hablaban lenguas originarias a ir a las comunidades no para crear escuelas sino para familiarizarse con la gente de los pueblos, ganarse su confianza y convencerlos de lo necesario e importante de aprender a hablar español, para posteriormente proponerles ingresar a las Casas del pueblo.

Las Casas del pueblo seguían funcionando con los programas de educación rudimental por lo que Sáenz, promovió la creación de “Escuelas federales rurales” en 1930, que seguían con la ideología de la incorporación mediante un programa de instrucción formal.

En estas escuelas de la incorporación (escuelas rurales y federales rurales, las misiones culturales, las escuelas rudimentarias, las casas del pueblo, las casas del estudiante indígena y las escuelas normales rurales regionales) el elemento clave del *currículum* no fueron los contenidos ya que no se tenían libros de texto ni otro material didáctico, sino fue el idioma y la enseñanza de éste la base del programa de incorporación y su objetivo principal.

Se impuso en la docencia indígena no usar las lenguas indígenas para alfabetizar. Al hacerlo, se transmitió que el aprendizaje del español como idioma común era el siguiente paso en la historia de México, se fomentó una actitud patriótica para la

construcción de una nacionalidad colectiva. La noción de colectividad se retomó de las formas de organización de las mismas comunidades.

En el ímpetu de la incorporación, Rafael Ramírez y Luis Cabrera se negaron a utilizar las lenguas indígenas en las escuelas con el argumento de que reducían la información escolar, simplificándola. Cabrera diseñó un *Programa para la desaparición de los idiomas indios*, afirmaban que si los indios mantenían su lenguaje vernáculo conservarían su estado primitivo de aislamiento.

La gravedad del mantenimiento de los idiomas indígenas como barrera contra la coordinación social y política de la nación, exigía de todos los pueblos de México una posición inmediata y definida a favor del español, y no permitía que se tolerara ningún método educativo capaz de alentar a los indios a conservar sus idiomas.⁶

La Casa del Estudiante Indígena⁷ de la capital, donde fueron formados algunos indígenas para ser maestros, fue un cristal donde se pudo observar que los indios tenían la capacidad intelectual suficiente para equiparse a un ciudadano mestizo tanto en sus logros educativos como en su forma de interactuar en la sociedad y por lo tanto a través de la educación se redimirían ante la civilización.

Engracia Loyo, menciona que la Casa del Estudiante Indígena y la Escuela Normal dentro de ésta, no dieron los resultados deseados “ya que sólo el 4.5% de los alumnos inscritos quería ser maestro rural, el 95.5% restante deseaba continuar sus estudios como licenciado, ingeniero o actividades industriales para mejorar su calidad de vida.”⁸ Por tanto, se puede concluir que en esta experiencia de incorporación también se promovió la asimilación a la cultura occidental.

La misma encuesta reveló que varios alumnos habían asimilado las enseñanzas de la Casa... [del Estudiante Indígena] a la pregunta de cuáles eran las

⁶ Cabrera, Luis, *Renasant Mexico*, p. 19, citado en Brice, *ibíd.*, p. 144.

⁷ El documento *La Casa del Estudiante Indígena: 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios*, de la Secretaría de Educación Pública SEP, México, 1927; ofrece cifras y datos de los experimentos, pruebas, diagnósticos y encuestas desarrolladas durante ese periodo con los estudiantes indígenas. El tiempo que estuvo la Casa... en servicio fue de 1925 a 1932.

⁸ Loyo Engracia, “La empresa redentora. La casa del estudiante indígena”, *Revista Historia Mexicana*, Vol. 46, Nº. 1, 1996, p. 118.

costumbres que enseñarían en sus pueblos, quince contestaron que las relativas a la higiene o aseo personal, trece a comer y vestir mejor, siete a leer y escribir, cinco a cultivar la tierra y cuatro a combatir el alcoholismo y fanatismo⁹.

Por lo que no sólo el cambio de idioma sino también el cambio de hábitos y estilos de vida eran determinantes para la aculturación. También Loyo señala que la Casa del Estudiante Indígena en 1930 capacitó 79 maestros, repartidos en 19 estados del país, un aproximado de cuatro maestros por estado. Lo anterior muestra los pocos resultados e impacto que tuvo este proyecto a nivel nacional pues no cubrió las necesidades de educación.

En este periodo tampoco hay registros de experiencias educativas que hayan surgido desde las comunidades, quizá por las condiciones marginales en las que se encontraban, ya que sólo en las Casas del Pueblo la gente de las comunidades podría apropiarse de la experiencia, dando como resultado primeros pasos del desarrollo de una escuela comunitaria. No obstante, algunos profesores indígenas egresados de la Casa, desempeñaron distintos cargos civiles en sus pueblos y comenzaron a emerger como un estrato social distinto al resto de su comunidad de origen.

1.2 Los pasos para la integración del indio o el método bilingüe como proyecto social

Rafael Ramírez, como funcionario de la SEP, vio que el proyecto de la Casa demostró “que la raza aborígen es capaz de redimirse mediante la educación” y sentó un precedente para otro programa de educación más detallado en los *Centros de Educación Indígena* o internados para indios en 1933.

Estos Centros fungieron como formadores de maestros, se edificaron en las principales regiones indígenas: rarámuri, mixteca, chamula, ñhañhu, náhuatl, maya, totonaca, mixteca- tlapaneca y huasteca- purhépecha y conformaron el plan del

⁹ Ibidem, p. 119.

“Nuevo enfoque integral para la educación del indio”, muy parecido al plan educativo de Gamio al combinar los elementos culturales de cada pueblo con elementos de la cultura nacional, impugnando la conversión del indio en mestizo y la prohibición del uso de las lenguas maternas. Este plan también fue impulsado por Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, para salir del método directo.

Aun cuando los educadores, hacia 1930, tenían una fuerte influencia filosófica del positivismo del siglo XIX, la experiencia de las escuelas para estudiantes indígenas y demás intentos de incorporación demostraron que el indio no era un ser inválido, no era inferior, no se necesitaba barrer con su cultura para imponerle otra sino que su cultura propia se valoró como un ideal de la herencia mexicana.

Otra conclusión de la experiencia de los maestros rurales, tanto en su capacitación como su trabajo en las comunidades, fue la importancia de integrar los rasgos indios con los nacionales para lograr la integración.

Hubo un gran fermento en la década de los 30 para desarrollar una línea de acción educativa en dos vías: lo indio y lo nacional; las cuales habrían de fusionarse en programas de integración informales por regiones. No podía negarse que los profesores no indígenas necesitaban comunicarse con sus estudiantes indígenas. La única forma fue aprender su lenguaje, lo cual fue el primer acercamiento hacia la “educación bilingüe”, planeada desde el Estado para educar en las comunidades.

El primer paso hacia el bilingüismo fue reconocer a los indígenas como sujetos educativos activos, es decir, los alumnos de las comunidades no son vasijas a las que hay que llenar sino también tienen su propio bagaje cultural que, combinándolos adecuadamente con los rasgos nacionalistas mexicanos, lograrían el aprendizaje del español y su integración a la cultura mestiza. El aprendizaje del lenguaje español utilizando como puente las lenguas vernáculas de las comunidades fue el eje de la educación formal en los pueblos.

Sin embargo, el programa de bilingüismo tuvo varias carencias. En primer lugar, no hubo un programa de formación docente, tampoco una estrategia de implementación

del programa y los maestros no dominaban ambas lenguas. Los maestros no contaban con materiales didácticos; aún cuando la enseñanza del español era el eje en la práctica resultaba incidental.

Los niños rechazaron el español ya que sólo lo hablaban en las aulas. En casa y en la comunidad no lo practicaban y no les servía para comunicarse. Así, la extensión del español como política nacional en la práctica fue inservible y provocó una sensación de fracaso en los docentes, aunado al descrédito del oficio de la docencia en el medio indígena respecto al resto de las profesiones. Sáenz, aún al frente de la subsecretaría de educación sabía del fracaso del programa.

En 1931, conoció al lingüista estadounidense William Cameron Townsend en Guatemala. Townsend, misionero protestante, llevaba varios años en América Latina y se encontraba traduciendo la biblia. Con un grupo de lingüistas protestantes llevó al lenguaje escrito la lengua cakchiquel de origen maya, hablada en Guatemala, poniendo grafías a los sonidos de esta lengua para formular el primer alfabeto cakchiquel.

Sáenz contempló esa estrategia como una vía para la integración: recuperar las lenguas originarias para la extensión del idioma nacional. Lo invitó a México para colaborar en el programa de integración, prometiéndole apoyo del gobierno y el respaldo de un movimiento social, el revolucionario de 1910, que deseaba una integración de todos los sectores de la sociedad mexicana.

Townsend, se estableció primero en Chiapas y luego en Yucatán, donde muchos maestros mayas pasando por alto las prohibiciones de Rafael Ramírez usaban el maya para enseñar el español con resultados exitosos. El lingüista regresó a los Estados Unidos para consolidar su propuesta y en 1934 fundó el *Summer Institute of Linguistics (SIL)* o ILV en sus siglas en español, donde capacitó a un equipo de estudiantes para trabajar en *tribus indias* para hacer los alfabetos de las lenguas vernáculas. En 1935, volvió a México y con la aprobación del presidente el Gral. Lázaro

Cárdenas, sus grupos de trabajo se distribuyeron en distintas zonas indígenas mexicanas.¹⁰

Posteriormente se estableció en Tetelcingo Morelos para estudiar la fonética de los grupos nahua hablantes, elaborar cartillas y diccionarios con la gramática y vocabularios respectivamente y formular alfabetos de las lenguas, para instruir a nuevos profesores, todo ello con el financiamiento del gobierno federal y con la participación de algunos expertos mexicanos que se unieron.

La segunda estrategia para la integración de Sáenz fue la realización de un programa experimental para educación indígena en Carapan, una zona purépecha importante en Michoacán, seleccionada entre los llamados *Once pueblos*.

Al estar siete meses en Carapan, visita las escuelas junto con antropólogos, etnólogos, sociólogos y lingüistas como Carlos Basauri, Miguel Othón de Mendizabal, Ana María Reyna, entre otros. Crea un Centro Social con poco apoyo de la comunidad para realizar actividades culturales vespertinas orientadas a la aculturación occidental como lectura de diarios nacionales, escuchar música clásica, proyecciones de cine e impartición de pláticas sobre agronomía y salud.

1.3 La *socialización* del indio y el paternalismo de Moisés Sáenz

Aunque efímera la estancia en Carapan, llegaron a la conclusión de que la incorporación fue un error, el primer paso para la integración del indio era aceptar su lengua originaria. Así, Sáenz pasó de la integración a la *socialización*.

¹⁰Además de alfabetizar, los lingüistas del ILV al evangelizar al protestantismo impactaron fuertemente en el ámbito religioso de los pueblos dividiéndolos entre católicos y protestantes. Por otra parte, se ha vinculado al ILV con la CIA (Central Intelligence Agency). De acuerdo a la Agence Latino- americaine d' Information (1978) desde sus orígenes estuvo ligado a un sector de derecha de E.U.A y a las JAARS (Jungle Aviation and Radio Service) dirigidas por un ex capitán de la fuerza área norteamericana, los cuales financiaron al ILV con el fin de obtener información detallada de las poblaciones, por lo que es posible decir que habían claros intereses ideológicos, de expansión económica y posible intervención militar de EU detrás de los misioneros protestantes.

El proceso de socialización, por sí solo, basta para su resolución, siempre que entendamos que socializar quiere decir comunicar y comunicarnos e implica en seguida la participación mutua de beneficios y responsabilidades. Socializar al indio no es ni incautarlo, ni regimentarlo, ni exterminarlo; es hacerlo una parte de nosotros. Al socializar al indio tendremos forzosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprenderemos también a ser mejores indios.¹¹

Socializar al indio no era ligarlo al Estado sino entablar una relación entre mexicanos tendiendo puentes de comunicación entre los indios alfabetizados con la sociedad nacional a través de intermediarios que entendieran su cultura. El intento de Sáenz para rectificar el error de la incorporación fue proponer la creación del Departamento de Asuntos Indígenas para formalizar la acción integral de Gamio (descrita en la página 16), para la educación del indio a través del *Bilingüismo*, la cual aceptó Cárdenas.

La socialización del indio se llevó a cabo mediante estudios de sus poblaciones a través de científicos sociales adscritos al recién creado Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Bilingüismo y socialización sentaron las bases de la política indigenista cardenista, a través de un *Plan de seis años*, con esto quedó atrás la política de homogeneidad lingüística de Rafael Ramírez. Con las aportaciones de lingüistas y filólogos, por fin se concluyó que la educación bilingüe era el camino efectivo para la educación indígena, y por tanto se reconoció su valor cultural; aunque el objetivo central siguió siendo la extensión del español.

Durante el periodo cardenista, hubo una intensa discusión sobre el carácter de la educación nacional, ya que se intentó romper con la tradición escolar de tiempos anteriores, sobre todo con la escuela lancasteriana y sierrista basadas en la moral y la ética. Otros momentos importantes en la política educativa cardenista fueron la Campaña de Alfabetización en 1936 y al siguiente año la Campaña Nacional de Educación Popular, dando el carácter a su política socialista y popular.

¹¹ Sáenz, Moisés, *Carapan: bosquejo de una experiencia*, OEA- CREFAL, Perú, 1936 p. 210 [<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>] [Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015]

La *escuela socialista*, fue una estrategia educativa más compleja pero resaltamos que más que la adopción de un programa político- económico de ese corte, se intentó exportar el modelo socialista ruso de diversas nacionalidades, con el cual Josef Stalin intentó preservar el orgullo de los pueblos minoritarios de la Unión Soviética, a través del uso de su propio idioma y promoviendo el bilingüismo.

En el campo de la educación indígena se implementó el *Programa bilingüe de las pequeñas nacionalidades*, en el cual participaron filólogos, lingüistas y antropólogos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también hacia 1936. Las actividades de estas disciplinas se incrementaron en estos años ya que estudiar a las poblaciones indias y proponer un plan de acción a corto y largo plazo no era una tarea fácil, más cuando se reconoció que las ciencias debían participar en ello. Se organizaron múltiples congresos, conferencias y reuniones en las que participaron científicos sociales, personal del ILV, educadores nacionales e internacionales para fortalecer los planteamientos bilingüistas.

Destacan la 1ª Asamblea de Filólogos y Lingüistas en la que participó Cárdenas y Townsend, donde se creó el Consejo de Lenguajes Indígenas y que resolvió iniciar una campaña de alfabetización masiva en la región purhépecha de Michoacán: el *Proyecto Tarasco*. Ahí participaron maestros formados en la Casa del Estudiante Indígena, el ILV y el destacado lingüista Maurice Swadesh; la base pedagógica del proyecto fue que los estudiantes leyeran y escribieran en su propio idioma y luego en español. En este sentido la 3ª Conferencia Interamericana de Educación en 1937 señaló:

Los miembros de la conferencia estaban diciendo efectivamente a los países de Indoamérica, no que estaban promoviendo las lenguas nacionales sino que, como pedagogos y científicos, asumían la responsabilidad de adoptar el medio que demostró más eficaz para alfabetizar a los indios y darles a conocer el idioma español. De este modo los maestros [de la conferencia] se empeñaban en unos principios que, de llevarse a cabo habrían de alterar radicalmente su adiestramiento y sus técnicas de enseñanza.¹²

¹² Brice, *La política... Op. Cit.* p. 172.

Exitosamente se logró el objetivo del *Proyecto tarasco* y junto al reconocimiento del fracaso de la incorporación se consagró el método bilingüe en el cardenismo. Además se aumentó la construcción de escuelas en todo el país y se avivó la actividad académica y la investigación.

Sin embargo, muchos lingüistas y antropólogos alertaron que el sólo hecho del aprendizaje del idioma nacional no daría a los indígenas los elementos para participar activamente en la vida nacional, además el multilingüismo obstaculizaba la formulación de políticas y la socialización. Por otra parte, al reconocer la multiplicidad de idiomas, los opositores de los indianistas temieron por la unidad nacional, afirmaron que la educación bilingüe y socialista separaría a las comunidades ante la creación de *pequeñas nacionalidades*.

Los indianistas comenzaron a radicalizar sus posturas y plantearon mayor participación del indio; se empezó a hablar de *indigenismo* para definir las políticas hacia los pueblos indígenas y se abandonó el término *indianista*. Heath menciona que en el discurso de los científicos sociales las premisas de redención e incorporación se sustituyeron por *emancipación e indigenismo científico*. Se afirmó que la adecuada investigación de los problemas indígenas llevaría a la resolución de éstos a través de la implantación de programas acertados de socialización y protección al indígena que no deberían ser afectados por el cambio de líderes políticos.

1.4 Institucionalización del indianismo: nacimiento del indigenismo

Durante la presidencia de Ávila Camacho (1940- 1946) se planteó, en materia educativa, el 2º Plan de 6 años para la educación pública de México. Junto a Jaime Torres Bodet, ex secretario de Vasconcelos, hizo una revisión del artículo 3º para reorientar la educación. Ávila, representó el ala conservadora de la revolución institucionalizada y desmanteló los avances de la educación bilingüe y socialista de Cárdenas del Río.

Bajo el lema *solidaridad constructiva y justicia económica*, planteó nuevas vías de desarrollo basado en lo económico y lo nacional. Otro de sus propósitos centrales fue la *reconciliación nacional*, como intento de dar fin a la revolución mexicana y sus demandas las cuales se expresaban en los planteamientos cardenista. También construyó mediaciones con la clase media y la burguesía tanto para restaurar sus privilegios como para integrar su participación en el nuevo modelo económico.

Al organizar el “nuevo progreso”, incorporó las investigaciones sobre los pueblos indios para aplicarlas en programas de “desarrollo” de estas poblaciones. Continuó la política de hispanización a través de una intensa campaña de alfabetización que se lanzó en 1944 con el nombre de “Campaña Nacional Contra el Analfabetismo”, reinstauró las misiones culturales pero también fomentó nuevas instituciones gubernamentales para los pueblos indígenas dirigidas por científicos sociales indianistas que se cobijaran y obraran de acuerdo a la política oficial.

Para su plan educativo, Ávila recuperó los postulados de los científicos indianistas y las nacientes demandas del Congreso Indigenista Interamericano de 1940.

El estudio de los problemas lingüísticos se intensificará sistemáticamente, para que la escuela resulte mejor adecuada en relación con las diversas divisiones étnicas [sic] en que actúe; los planes, programas y métodos de enseñanza se adaptarán a las condiciones económicas y sociales de cada región [y] a las características psico-físicas de los habitantes.¹³

La alfabetización en las regiones remotas se llevó a cabo masivamente con ayuda de estudiantes universitarios a cambio de apoyos y pago de su matrícula. Los organizaban en cuadrillas y les facilitaban el transporte con helicópteros pero, no les daban las técnicas para trabajar en las comunidades y no se promovió la coordinación con los antropólogos y lingüistas, evidenciando que no fue prioridad para el Estado trabajar integralmente con las comunidades.

Fue evidente que el viraje del poder político hacia la derecha cambió las prioridades de las administraciones federales. La atención del poder estatal se centró en el

¹³ Ávila Camacho, Manuel, *Second Six Year Plan*, pp. 98- 100. Citado en Brice *Op. Cit.*, p. 190.

desarrollo económico urbano dado el crecimiento poblacional, el interés hacia las regiones indígenas sólo fue a través de la planeación de proyectos “integrales” regionales donde participaron arquitectos, ingenieros, antropólogos, sociólogos, entre otros planteando el paso del desarrollo de la comunidad a la región. No obstante, en la práctica los proyectos integrales no eran tales, seguía una política nacional de castellanización, a través de las escuelas primarias federales. De acuerdo al testimonio del docente 1:

Primero llega la (escuela primaria) Escuadrón 201, en 1945, que fue la primer escuela en el pueblo, llegaban maestros hispanohablantes, de ellos y de otros señores escuchaba: “nada más con que cursaras primero y segundo (de primaria), escribiéramos bien, usaras la suma y la resta, ya eras como lo que ahorita (equivale) es secundaria, bachilleres”.¹⁴

En esta década, aunque la política nacional era la *socialización del indio y el método bilingüe*, para 1945 en Xochistlahuaca, Guerrero apenas se llevaba a cabo la construcción de la primera primaria y su método era la política educativa de la incorporación de 1914, lo cual deja ver la marginación y el olvido del Estado hacia las regiones indígenas. El establecimiento de estas escuelas, significó la continuidad de una política educativa homogeneizadora. La docente 3 menciona: “Yo estudié la primaria en la primaria federal. Aquí había más maestros federales que maestros bilingües. Los maestros federales son los que hablan más el hispano.”¹⁵

En los años de la década de 1940, seguía adelante la elaboración de las cartillas en idiomas vernáculos por lingüistas y filólogos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el Estado. Éstas se utilizaban en las comunidades que tenían programas educativos bilingües.

En este periodo, en la zona amuzga de Xochistlahuaca los lingüistas Robert J. Stewart, Marjorie J. Buck y Amy Bauernschmidt del ILV, vivieron aproximadamente de 1940 a 1970, tiempo en el que aprendieron hablar el amuzgo o ñomndaa, conformaron un alfabeto de esta lengua y enseñaron a escribirlo a un grupo de indígenas que hablaban

¹⁴ Entrevista a Docente 1. Enero de 2015.

¹⁵ Entrevista a Docente 3. Enero de 2015.

español; evangelizaron y tradujeron la biblia protestante al ñomndaa e hicieron cartillas de escritura del amuzgo, las cuales sentaron las bases del sistema de escritura oficial del ñomndaa para su enseñanza. En 1945, se construyó la primera escuela primaria en el municipio, bajo la política de las “escuelas rurales federales”.

Los precursores del indigenismo mexicano ya no tenían que argumentar frente a los educadores nacionales la importancia de preservar las lenguas originarias sino que se aceptó plenamente su uso para la extensión del programa nacional de rehabilitación o de “mejora” de las condiciones sociales indígenas que significó la habilitación del indio para la vida social mestiza.

Bajo la administración de Miguel Alemán Valdés se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente fueron los fundadores del INI. Caso esbozó diez principios de la dirección de la política indigenista que podemos resumir en que: “el problema del indio no es racial, el indígena tiene las capacidades físicas e intelectuales suficientes para desarrollarse como persona, la acción indigenista no se basa en el individuo sino en su comunidad.”¹⁶

Una de las primeras empresas del instituto fue la alfabetización en los idiomas vernáculos como base de la educación primaria, como un aspecto más de un programa indigenista más amplio de incorporación basado en la investigación antropológica.

Después de haber estudiado cuidadosamente la economía de las áreas indias, el Instituto decidió enfocar los programas de rehabilitación del indio en la región, y no en la comunidad. La economía india dependía de una ciudad mercado, núcleo, por lo general, de una región que tanto indios como mestizos dependían en varios aspectos de esa comunidad urbana central, nacionalmente orientada.¹⁷

La punta de lanza de esta política fue la educación basada en el desarrollo regional y ya no en la comunidad. Los estudios sociales, sobre todo antropológicos, siguieron el

¹⁶ Caso Alfonso, “Los ideales de la acción indigenista”, en: *INI, 30 años después. Revisión crítica*, Editorial libros de México, México, 1978, pp.79-86.

¹⁷ *Ídem* p. 203.

camino de la regionalización y la aculturación para la práctica del indigenismo. La antropología fue una disciplina que a decir de Aguirre Beltrán “sirvió para resolver los problemas derivados de la heterogeneidad cultural.”¹⁸

Retomó de la antropología y la sociología el entendimiento de los fenómenos sociales como multicausales; se entendió la aculturación como el proceso en el que los indígenas aprenden técnicas que incorporarán a su vida cotidiana y servirán para incrementar su producción, lo cual repercutirá en la mejora de las condiciones primero de la sociedad y luego de la comunidad.

Continuó explicando que las acciones indigenistas tendrían un corte regional dado que la comunidad indígena no se explicaría sin la ciudad mestiza que es el centro económico y lo que pasa en una repercute en la otra. Así mismo, la participación en los programas indigenistas debería ser activa para tener los resultados deseados y las acciones emprendidas serán siempre con el consentimiento de la comunidad y se respetará a ésta en todo momento.

El INI no fue una dependencia centralizada en la capital, sino la tendencia desarrollista de estos programas fue del Estado hacia las regiones para la extensión de estos programas de integración. El proceso de selección de las regiones se basó en la experiencia de los antropólogos en las comunidades y de su nivel de integración con los indios. Posteriormente los antropólogos dirigían a un equipo de especialistas de la Secretaría de Asuntos Indígenas a las áreas a “rehabilitar”.

Esta política en sus primeros años se concentró en reclutar gente de las comunidades como intermediarios entre el INI que representó al Estado y su comunidad, a los cuales llamó *promotores*¹⁹. Para no repetir los errores de la Casa del Estudiante

¹⁸ Aguirre Beltrán, Gonzalo, "Integración regional" en *INI, 30 años después. Revisión crítica*. México, Editorial Libros de México, 1978, pp. 87- 93.

¹⁹ Dietz señala que la diferencia entre un promotor y un maestro bilingüe es su grado de escolaridad al iniciar su capacitación en el INI. El primero es egresado de educación primaria y el segundo concluyó la secundaria. Dietz, Gunther, “Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha” en *Revista interamericana de educación de adultos*. Volumen 1, No. 1-3 1999, Universidad de Granada, España, 1999, p. 49.

Indígena los promotores se capacitaron en los Centros Regionales de Capacitación y no en la ciudad.

Los promotores culturales tienen por destino la alfabetización y enseñanza en lengua materna, conforme a la experiencia del proyecto tarasco conducido por Mauricio Swadesh [...] A medida que los proyectos piloto llamados centros coordinadores se extienden por las regiones interculturales del país se hace notoria la necesidad de dar a la educación indígena una elevada calidad teórica-antropológica en sus meros cimientos²⁰

Los primeros Centros Coordinadores Indigenistas creados fueron: el Tzeltal- Tzotzil en los Altos de Chiapas (1951), luego el Tarahumara (1952), Tepalcatepec en Michoacán, Papaloapan a cargo de Isabel y Ricardo Pozas y la Mixteca. Los estudios reconocieron lo común y diverso de cada región y se comenzó a hablar de *regiones interculturales* y la importancia de reconocer oficialmente el enfoque de la educación indígena integral que ya se había practicado.

Las zonas alejadas del centro del país eran mayoritariamente monolingües en lengua vernácula, además las personas se vestían con su vestido originario, andaban descalzos y aunque existía dependencia hacia los mestizos por su posición en la estructura nacional, no se mezclaban con ellos ni sus costumbres, por ejemplo en la alimentación se prefería tortilla que pan, es decir las *regiones de refugio*, conservaban sus características.

Por ello, para hacer realidad la *aculturación*, se enfocaron en el desarrollo de la cultura y comunidad indígena trazando cuatro líneas de acción: educativa, económica, agropecuaria y sanitaria. Los programas educativos, de salud y economía modificaron hábitos introduciendo métodos de higiene, agricultura, alimentación, así como la participación social y económica en las comunidades.

²⁰ Aguirre Beltrán, Gonzalo, "Formación de una teoría y práctica indigenista" en *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, INI, México, 1988, p. 23.

El antropólogo y sociólogo Ricardo Pozas, describió que hubo dos tendencias teóricas del indigenismo mexicano: la estructural funcionalista y la autogestionaria. A su vez, la primera tendencia se dividió en integracionista y culturalista.²¹

La subtendencia integracionista agrupó a la política paternalista, marginalista, historicista, desarrollista y nacionalista, las cuales se han descrito arriba en las primeras líneas de acción desarrolladas por el Instituto y que son más apegadas al discurso gubernamental. No obstante, por el lado de la subtendencia culturalista, las líneas de acción agrupan las prácticas que reivindican el historicismo, la etnicidad y la autogestión, las cuales fueron impulsadas por el sector del movimiento indigenista que promovió la creación del INI.

Aunque el INI fue un organismo descentralizado del gobierno, ya que el presidente no designaba su dirección, dependió tanto financiera, ideológica y políticamente del sistema político mexicano. Mucha de la producción teórica de los científicos sociales eran estudios que daban respuesta a las inquietudes del poder ejecutivo y formulaban recomendaciones a éste en forma de asesoría pero tenían poco eco en las nuevas políticas que promovían.

Las instituciones más importantes en materia de educación indígena durante este periodo fueron los Centros Coordinadores Indigenistas que promovieron la educación bilingüe. Entre las dificultades que implicó promover un proyecto en las comunidades indígenas, los centros enfrentaron el problema del presupuesto, el cual se manejó a discreción, a conveniencia política y en materia del trabajo desarrollado. Además los empleados que el gobierno contrató para los centros no se esforzaron por realizar un trabajo a conciencia en beneficio de los indígenas.

Los centros coordinadores no daban los resultados esperados y se cuestionó la educación bilingüe como un método educativo viable y como política de aculturación del INI. A principios de 1950 Aguirre Beltrán recupera la evaluación que Mauricio Swadesh hizo del proyecto:

²¹ Pozas Ricardo, "Orientación teórica del indigenismo", en *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, INI, México, 1988.

Si el método bilingüe no tenía éxito en las regiones indias no era culpa del método, sino de los maestros con actitudes ambivalentes respecto al método, o con un adiestramiento inadecuado en los conocimientos lingüísticos o los supuestos antropológicos necesarios para fundamentarlo. Observó que en varios centros, los promotores no conocían bien el idioma de la región, y que en los centros en que no se había podido disponer de personas procedentes de la región inmediata, se habían contratado intrusos, había señales de relaciones tensas entre promotores y residentes del área.²²

Isabel y Ricardo Pozas, al frente del Centro Coordinador de la cuenca del Papaloapan, el cual agrupó poblados de Oaxaca, Veracruz y Puebla, no utilizaron el bilingüismo sino que defendieron el método directo para enseñar el español, pero retomando contenidos del contexto local. Por la misma línea, los promotores bilingües otomíes del Valle del Mezquital en Hidalgo notaron que el método bilingüe era despreciado por los mismos indígenas pues lo que querían era aprender español en las escuelas para posteriormente ir a trabajar a las ciudades.

Aunque los lingüistas ya habían disipado la idea de que los idiomas vernáculos no tenían alfabeto sino que todos los idiomas tenían sistemas de sonido y gramática, Sáenz y Pozas concluyeron que la alfabetización en español por el método directo era más rápida y efectiva.

Sin embargo, la popularidad del bilingüismo a nivel internacional creció al punto en que la UNESCO, (United Nation for Educational Scientific and Cultural Organization por sus siglas en inglés, en español Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura), reconoció y apoyó el bilingüismo. México participó en este organismo internacional primero con la presentación del Proyecto Tarasco y posteriormente con las nuevas experiencias educativas implementadas.

Los cambios políticos mundiales después de la Segunda Guerra Mundial obligaron a que México entrara a la escena de la política internacional. En un mundo en el que la modernidad como modelo social se consolidaba, exigió que las naciones implementaran en sus países este modo de vida. En México se comenzó dar paso a lo moderno pero sin resolver sus problemas estructurales.

²² Aguirre Beltrán, Gonzalo, *op. cit.*, p. 213.

El Plan de Once Años de Educación Primaria puesto en marcha en 1959; concentró presupuesto y esfuerzos en educación primaria en México, especialmente en escolarización urbana, lo cual fue una medida de prevención del analfabetismo y sobre todo para que la población infantil empezara a educarse con los conocimientos mínimos necesarios para su inserción como mano de obra para avivar la economía.

En el medio rural, otras conclusiones de los científicos sociales fueron el reconocimiento de la diversidad cultural en México y la interdependencia entre las culturas como un aspecto de la cultura mexicana. Para seguir argumentando la unificación nacional, el discurso oficial entre 1950- 1960 retomó la mestización.

Las distinciones regionales expresadas por las culturas indias no serían denegadas, pero la evolución definitiva de la nacionalización mexicana habría de ser la *mestización*, o síntesis de las diferentes herencias culturales de México; lo español, lo criollo, lo mestizo y lo indio habrían de fusionarse en una cultura unitaria [...] La mestización por medio del indigenismo era un programa de cambio cultural dirigido que intentaba asegurar la aculturación del indio quebrantando lo menos posible sus características indias que el mestizo moderno interpretaba como opuestas al proceso de integración.²³

Los programas de integración y aculturación coadyuvaron a introducir nuevos hábitos de vida y consumo en las poblaciones que vivían en el “atraso” y la “ignorancia”, pero también los estudios sobre los pueblos indígenas ofrecieron un conocimiento más integral sobre estas poblaciones y demostraron que a pesar de la marginación resultante de cuatro siglos de colonización y siendo víctimas del *colonialismo interno*²⁴ los pueblos mantenían niveles importantes de cohesión social en sus territorios así como autonomía cultural y seguridad alimentaria, en suma mantenían una resistencia cultural.

La conservación de sus características culturales, identitarias y productivas (como fuerza de trabajo) los colocaba como grupos sociales importantes en la nación. Sin

²³ *Ibidem* p. 224- 226.

²⁴ González Casanova, Pablo, “Colonialismo interno (una redefinición)” en: *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. Disponible en:

[http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf] [Fecha de consulta febrero de 2016

embargo, la integración y participación política de estos grupos era un problema político. A la vez, nacían voces críticas en las ciencias sociales ante los discursos y prácticas gubernamentales.

En la década de los 60, movimientos sociales urbanos y rurales emergen desde el descontento social. La política social había virado y preparaba el terreno para deteriorar las condiciones de vida de millones de mexicanos.

Entre 1960 y 1970, no hubo cambios sustanciales en cuanto al contenido de los programas educativos indígenas, sólo se ratificaron, institucionalizaron y extendieron las políticas indigenistas. En 1963, la SEP ratificó la educación indígena bilingüe, se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües para extender los programas en toda la república mexicana. Crecieron en número los Centros Coordinadores hasta llegar a más de ochenta y se extendió la acción del INI y el ILV. Los promotores llegaron al estado de Guerrero en los 60:

En 1965, según la información que tenemos nosotros llegaron los primeros promotores, pero llegaron a través de Oaxaca, en Pinotepa [Nacional], Oaxaca, se estableció una supervisión escolar que mandó maestros a este lado [a Xochistlahuaca]. Incluso los primeros maestros no eran de aquí, eran amuzgos pero venían de Oaxaca, de San Pedro Amuzgos. Entonces, la primera escuela que se estableció aquí en la región amuzga de Guerrero fue en la comunidad Guadalupe Victoria, más o menos en 1965, actualmente se llama Escuela Primaria Ignacio Zaragoza. En aquellos tiempos no tenían nombre, no tenían ni clave, probablemente dependían de otra escuela así como a veces sucede cuando se funda una nueva escuela.²⁵

Como se ve, aun cuando la política nacional de los promotores bilingües comenzó en los años 40, hubo muchas zonas alejadas, como la costa chica de Guerrero y Oaxaca, donde hasta la década del 60 se implementó el método bilingüe con los promotores y se creó un Centro Coordinador Indigenista en su región:

Posteriormente, se abre un Centro Coordinador Indigenista en Ometepec, se habla más o menos de los años 1967- 1968, a partir de que se abre ahí, los maestros empiezan a depender de ahí [sic] porque era el INI el que mandaba

²⁵ Entrevista a directivo escolar Zona 12 Xochistlahuaca, 22 de enero 2015.

los maestros, no la Secretaría de Educación Pública. La SEP delegaba la responsabilidad al INI, el INI trataba con los maestros.

Cuando se funda el centro coordinador en Ometepepec mandan a un maestro ahí para que él se encargue de fundar las escuelas que se necesiten en esta área tanto la amuzga como la mixteca, en ese tiempo le llamaban Centro Regional Indigenista y el funcionario que ponían se llamaba *Agente jefe regional*, así le llamaban al maestro que se encargaba de todas las escuelas y los maestros de estas escuelas.²⁶

En los hechos, en el INI descansó la responsabilidad de la educación para las regiones indígenas. Su incipiente organización institucional hizo que los centros coordinadores, en particular los alejados, funcionaran al libre albedrío de cada Agente Jefe Regional cuyas funciones fueron múltiples, como lo señala Bartolomé.

La escasa o nula formación docente de los promotores bilingües, su baja escolaridad (en muchos casos sólo la primaria), los pocos materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la rudimentaria infraestructura, limitaron la propuesta del INI en muchas regiones incluida la amuzga.

1.5 Los 70 política de la participación o encauzar el descontento.

Los distintos movimientos sociales nacidos en la década anterior como los estudiantiles, obreros, médicos, ferrocarrileros y campesinos fueron reprimidos con bestialidad. Al interior de su política, México inició una “guerra sucia” pero al exterior daba muestras de apertura democrática con algunos sectores.

Por otra parte, voces críticas advirtieron las consecuencias negativas de las políticas del ILV en las comunidades, además muchos estudiantes que trabajaron en alfabetización o en las misiones culturales cuestionaron las políticas estatales y la forma de intervención en los pueblos.

Con los indigenistas que moldearon el enfoque educativo bilingüe, en los 60’s y 70’s, Echeverría se abrió al diálogo para un cambio de política educativa y de integración en las comunidades.

²⁶ Entrevista a directivo escolar Zona 12 Xochistlahuaca, 22 de enero 2015.

Aguirre Beltrán y sus colaboradores del INI y de la Secretaría de Educación Pública, han escuchado argumentos que revelan quejas muy graves en contra de la política indigenista oficial centralizada. Al afirmar que la autenticidad cultural y lingüística de los indios debe conservarse, aun cuando se introduzca el progreso tecnológico moderno esos antropólogos han insistido en que no se ponga énfasis en la comunidad sino en las relaciones culturales y societales que existen entre la nación y los grupos indios. Han propuesto, específicamente, la coexistencia de lo viejo y lo nuevo, de lo indio y lo nacional en una nación bilingüe y bicultural.²⁷

Este primer reconocimiento de lo bicultural y bilingüe no lo vemos como una dádiva del Estado, es el resultado de una presión social que permitió replantear la política y la relación en las comunidades. No debemos olvidar que en 1974 se realizó el Primer Encuentro Indígena en San Cristóbal de las Casas²⁸, independiente de los espacios estatales, fue el primer referente del movimiento indígena del siglo XX.

Incluso nace una nueva corriente crítica de investigación- participación en los pueblos, en las que se reconoce al indígena y al campesino como sujeto activo en busca de mejoras sociales y económicas. Por otro lado, se pone en tela de juicio cómo superar la relación colonizador- colonizado, originando nuevas tendencias ideológicas en las ciencias sociales como la antropología, sociología, lingüística y etnología.

A nivel mundial, grupos como la UNESCO reconocieron que las naciones en desarrollo como México o las latinoamericanas, debían considerar un enfoque *multicultural* para equilibrar la modernidad con el pasado indígena de sus pueblos. También la política estatal vio al bilingüismo como un estado lingüístico que daba estabilidad a los distintos grupos indígenas, ya contabilizados en 56 *etnias mexicanas*.

²⁷ Heath, *La política... Op. Cit*, p. 267

²⁸ Respecto al Congreso Antonio García de León menciona: "Allí se resumió la palabra de 250 mil indios de 327 comunidades (de un total de medio millón que habitaban el estado en esos días), la palabra de un cuarto de millón de pequeños arroyuelos que se vinieron a desbordar en boca de mil 230 delegados (587 tzeltales, 330 tzotziles, 152 tojolabales y 161 choles) que, en un ejercicio de profunda discusión, lograron elaborar ponencias unitarias sobre cuatro temas fundamentales en la vida de sus comunidades, de sus municipios, aldeas y parajes: tierra, comercio, educación y salud. El quinto tema, el de la política, fue censurado por los organizadores ladinos del evento, aun cuando sin lugar a dudas, este tema inundó el Congreso." Antonio García de León, (1995) "La vuelta del Katún (Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena)" Revista *Chiapas* No. 1 IIEc-UNAM-Era. Para otra referencia histórica de este congreso véase Andrés Aubry "El congreso indígena de 1974, 30 años después", en el diario *La Jornada*, México, viernes 15 de octubre de 2004.

En 1964 se creó el Sistema Nacional de Promotores Bilingües, pero en Xochistlahuaca, los promotores los llevaban de otras comunidades, no dominaban cabalmente el español y el ñomndaa (amuzgo), los cursos para los docentes eran muy escuetos y había una improvisación para el ejercicio de la docencia para el medio indígena.

Ya después llegó, “La Redención”, que es la escuela (primaria) bilingüe, supuestamente se tenía que enseñar una lengua originaria... Así se fueron multiplicando las escuelas pero, pues, realmente las escuelas que llegaron, que debieron trabajar una segunda lengua porque eran bilingües, realmente nunca lo hicieron.²⁹

A nivel nacional los programas sociales estatales se expandían. Se crea la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), en el sector agropecuario se creó el Programa Integral de Desarrollo Rural (PIDER) entre otros.

En la década del 70 el INI amplió sus departamentos. Para el periodo de 1977- 1982 el objetivo institucional del INI fue “Lograr el equilibrio entre el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad cultural y a la participación y al fortalecimiento de la identidad nacional.” Los programas anteriores se crearon para “elevar la condición de los ‘indígenas’ y lograr que participen en la vida nacional”, reconociendo que: “los indígenas conforman un sector de la población que vive en zonas deprimidas. Ellos deben participar en la construcción de las propuestas de desarrollo y tienen derecho a preservar su identidad étnica.”³⁰ Algunos autores definen a esta etapa como la *política de participación*.

²⁹ Entrevista Docente 1. Enero de 2015.

³⁰ Los lemas y objetivos institucionales entrecomillados, se señalan en el documento *INI- CDI: 1948- 2012*, pp. 11-15.

1.6 Educación para las comunidades indígenas. La educación indígena bilingüe bicultural (EIBB): entre la aculturación y la resistencia cultural, 1978- 1989.

El INI continuó interviniendo con acciones en las distintas regiones a través de los centros coordinadores, algunos coordinándose con las distintas secretarías de Estado, llegando a ser 98 centros en 1988. Hacia 1980, organizaba encuentros nacionales de música, danza y arte popular indígena, donde reconocía que “México es un país plural en lo étnico, en lo cultural y en lo ideológico que debe encontrar el equilibrio integrador entre el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad social y el fortalecimiento de la unidad nacional”.³¹

En el discurso se promovió el desarrollo y participación de los indios, no por una cuestión de caridad sino por la presión del movimiento indígena como ya mencionamos, dando paso al inicio del *etnodesarrollo*. El naciente movimiento indio, principalmente se conformó por maestros indígenas, los cuales fueron la únicos profesionistas de este grupo social. Sin embargo, el Estado cooptó a un sector de ellos para conformar la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPIBAC), quienes fueron los promotores de la concreción del proyecto de educación intercultural bilingüe.

En el ámbito educativo, la SEP creó en 1971 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) y junto al INI iniciaron la construcción de los Albergues Escolares, llegando a 591 en todo el país. En 1978, la DGEEMI se convierte en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que a su vez cobijó al recién creado Sistema Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural.

Se llevó a cabo la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) de 1978 a 1989; en 1979, la ANPIBAC realizó el 1er Seminario Nacional de Educación Bilingüe, donde sentaron los cimientos de las *Bases Generales de la Educación Indígena* publicadas por la SEP hasta 1986. Aunque los planteamientos de otras organizaciones como

³¹ INI, *Ibid.*, p. 21

“Nechikolistli tlen Nauatlajtouaj Maseualtlamachtianej”, (en español: Organización de Profesionistas Indígenas Nauas, A.C. (OPINAC) fundada en 1973); el Congreso Indígena de Chiapas en 1974; el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975; la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1977; y el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México en 1978”³² también son antecedentes de las *Bases Generales de la Educación Indígena*.

En resumen éste documento abordó:

- El desarrollo cultural y lingüístico de cada grupo indígena mexicano, partiendo de su propio contexto.
- El reconocimiento de un movimiento indígena organizado que demanda la autonomía para la superación de su condición colonial de indígena.
- Que las decisiones en el ámbito educativo sean tomadas por cada pueblo.
- El respeto a la lengua, como punto de partida para el reconocimiento indígena por su carácter histórico milenario que constituye tanto un elemento de comunicación como de liberación, entendida como la proyección indígena en el ámbito social.

Como vemos, la propuesta de la EIBB supera al bilingüismo, ya que más que un proyecto educativo propuso una nueva organización de la educación indígena con base en la cultura y la lengua, lo cual fue un gran avance aunque explícitamente no reconoce la diversidad lingüística y cultural.

La lengua ya reconocida plenamente como parte de la identidad indígena fue el primer peldaño para llegar a un aprendizaje basado en la lengua materna. Esto implicó necesariamente una reformulación en la pedagogía en el medio rural. Rescatamos algunas concepciones teóricas que Jani Jordá rescata de la EIBB:

El aprendizaje se orienta de acuerdo con los esquemas referenciales del sujeto y se considera a la lengua como parte destacada de ellos, de este modo, los contenidos curriculares tendrán que partir de sus conocimientos previos “*Dado que el lenguaje constituye un esquema referencial básico para la capacidad reflexiva del niño así como para la adquisición y producción de conocimiento, en*

³² SEP- DGEI “Breve historia de la DGEI”, Disponible en:

[<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>] [Fecha de consulta 10 de noviembre de 2015]

el proceso educativo escolarizado debe llevarse a cabo utilizando la lengua materna como lengua de instrucción. (1986:82) La concepción de aprendizaje se encuentra vinculada a dos aspectos fundamentales de la educación bilingüe bicultural, el uso de la lengua materna y la selección y organización de los contenidos curriculares.³³

En la propuesta de la EIBB, se manifestó que sus contenidos curriculares expresarán las especificidades de cada grupo indígena integrando los contenidos curriculares de Occidente. Ambos elementos darán origen a la *biculturalidad*, concepto exportado de la política educativa para las minorías hispanas de Estados Unidos.

Alejándose del discurso, tanto en EU como en el caso particular de México, la práctica del bilingüismo fue una política de *transición*, como también lo señala Jordá Hernández, donde primero se retoma la lengua materna, pero orientándose a incorporar a los sujetos a su cultura y contexto local, elementos culturales externos, para finalmente incorporarse a la cultura hegemónica nacional. Así tenemos que la concepción bicultural consiste en que ambas culturas: la propia y la externa, son estáticas, pero se encontrarán o bien confrontarán en el espacio escolar, dado que se encuentran en situaciones desiguales.

Aunque la DGEI, haya dispuesto retomar elementos de la cultura local y los maestros bilingües hayan hecho hincapié en las tradiciones, vestido, danzas, cantos y artesanía de sus pueblos dejaban fuera de sus contenidos su forma de ver el mundo, sus maneras de educar y educarse, sus formas de relacionarse socialmente y cómo vivir en comunidad.

Por otra parte su escasa formación docente para enseñar en dos lenguas avizoraba tropiezos inminentes en este programa. Tristemente se repetían historias de poca formación docente y de vacío lingüístico y cultural para el desarrollo integral de la educación en el medio indígena. En la experiencia educativa de la región purhépecha, también se observó la *deculturación*, Gunther Dietz señala:

³³ Jordá, Jani, *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*, México, UPN- Miguel Ángel Porrúa Ediciones, 2003, p. 104. Las cursivas pertenecen a Jordá Hernández quien hace alusión al documento normativo *Bases Generales de la Educación Indígena*, SEP 1986.

La educación impartida incluso en las escuelas nominalmente bilingües de la región purhépecha dista mucho de ser efectivamente bilingüe. Como la mayoría del magisterio purhépecha ha internalizado su función implícita de "deculturar al educando" (Varese y Rodríguez, 1983), muchos maestros bilingües se niegan a hablar su lengua materna en clase.³⁴

En 1987 se publicó el *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural*, donde se señalaron errores en la enseñanza de las dos lenguas (indígena y español). Este manual propuso orientaciones pedagógicas para los profesores. También se editaron algunos materiales para la enseñanza de la lectoescritura, no obstante fue inminente la revisión crítica de la EIBB, la cual tuvo lugar en el *Diagnostico del Programa de modernización para la Educación Indígena 1990- 1994*, donde se resaltaron las dificultades de orden pedagógico mostrando que los niveles de aprendizaje son bajos, así como la carencia de formación y capacitación formal de maestros para el medio indígena, problemáticas que subsisten en la actualidad.

Entre 1980 y 1990 a nivel internacional, organismos como la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de sus convenios, dan fuerza a los derechos indígenas incluidos los lingüísticos. Lo anterior es resultado de las luchas indígenas de los 70 que orillaron a la ONU a organizar un grupo de trabajo en América Latina para elaborar normas relativas a la protección de los derechos de la población indígena. El relator especial fue José Martínez Cobos y el informe conocido como *Informe Cobos*, que concluyó que el problema indígena no es un problema de discriminación sino su falta de reconocimiento como sujetos políticos. Esta etapa se culmina con la celebración del convenio 169 de la OIT sobre Derechos Indígenas y Tribales aprobado el 7 de junio de 1989.

El INI en su objetivo institucional de 1989- 1994 menciona "La promoción del libre desarrollo de las culturas indígenas y la corrección de la desigualdad que lo frena o inhibe."³⁵ Estando en puerta la conmemoración de los 500 años de invasión, sólo en el

³⁴ Dietz Gunther, "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Volumen 1, No. 1-3 1999, Universidad de Granada, España, p. 50.

³⁵ INI- CDI, *Op. Cit.* p. 25

discurso gubernamental se habló de reconocer en la constitución a los indios. Se incrementaron los programas de producción, derechos lingüísticos, protección para indígenas migrantes y el Estado construyó las primeras radiodifusoras indigenistas, pero en la práctica, las brechas de desigualdad en las poblaciones indígenas se seguían expandiendo.

1.7. Los lineamientos estatales para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) 1995- 2000.

Concebimos las políticas de educación no como lineamientos estatales descontextualizados sino que su formulación responde a una lógica de poder del Estado-nación específica para cada periodo histórico.

Así tenemos que en el escenario político de la década del 90 se aviva el movimiento indígena³⁶. En México, hacia la conmemoración del quinto centenario del choque cultural, nace una organización indígena llamada la campaña “500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular” con la cual se reanima el movimiento indígena.

Posteriormente el primero de enero de 1994, los pasos de indígenas chiapanecos de origen maya cimbraron al poder político. Se organizan y se presentan ante la sociedad civil como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y toman ocho cabeceras municipales. No sólo plantean derechos fundamentales para los pueblos indígenas

³⁶ Nayeli Moctezuma menciona: "Cuando hablamos de movimiento indígena en singular, no nos referimos a un conjunto homogéneo, pues en su seno se expresan diversos mecanismos de resistencia, una gran variedad de propuestas políticas, distintas capacidades de movilización, de construcción de alternativas y de incidir en los procesos políticos nacionales que varían dependiendo las condiciones estructurales e históricas de cada país o región." *La universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador, Amawtay Wasí, en el contexto del movimiento indígena*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, México, 2011, p. 7. En este sentido, el movimiento indígena en México se manifestaba como una diversidad de expresiones políticas y capacidades de movilización diferenciadas, desde los movimientos armados hasta los esfuerzos de organización comunitaria, particularmente reivindicando las demandas de corte agrario.

sino en sus exigencias se configuran como sujetos políticos que cuestionan el poder hegemónico monoétnico y al modo de producción mundial capitalista.

A nivel continental, otras luchas indígenas en América Latina reconocen que hay una relación de colonialidad con los pueblos como una condición no superada, sino agudizada y plantean romper ese paradigma planteando otras relaciones culturales que superen la relación dominador-dominado, llamándolas *interculturales*. La interculturalidad nacida desde los pueblos, particularmente andinos, tiene un componente político- social tendiente a establecer relaciones entre culturas diversas reconociéndose como iguales e inmersas en un proceso dialógico en tanto que sus saberes y prácticas interactúan constantemente. Lo político- social estriba en que existirá una sociabilidad basada en relaciones de igualdad de sus miembros para la toma de decisiones dentro de su espacio, que no reproduzca formas de dominación.

Hacia 1990 el concepto *bicultural* va desapareciendo de los discursos educativos en México. Como una respuesta desde la educación estatal hacia las demandas indígenas en 1994 se comienza a hablar de *primarias bilingües biculturales*, y en 1999 la SEP-DGEI formula los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*. Este documento contiene 42 lineamientos y otros apartados en los que exponen su concepción de educación intercultural. Destacamos el apartado 3 y 7 que señala que:

3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. [...]

7. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.³⁷

³⁷ SEP-DGEI *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*, 1999, SEP-DGEI, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, 1999, p. 11 y 12

En estos apartados, el discurso es muy similar a la educación bicultural, planteada trece años antes, cuando se propuso considerar las características de cada grupo para adaptarse al contexto educativo nacional. “Se hablaba de educación bilingüe, pero no había educación bilingüe, lo único que los maestros hacían era utilizar la lengua para comunicarse con los niños, darles instrucciones, decirles lo que tenían que hacer pero utilizaban los libros nacionales con eso trabajaban.”³⁸

Como lo señala Jordá Hernández: “Las decisiones fundamentales que atañen a la educación basada en la cultura propia, deben ser tomadas por el propio grupo a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyecto educativo global.”³⁹

Como este testimonio hay muchas experiencias en México que hablan de la distancia entre los discursos gubernamentales y la realidad en las aulas. En este documento se reconocieron 62 grupos indígenas; tal diversidad cultural obligó a la SEP a cambiar sus discursos pero no sus prácticas, pues continuaban los problemas en las zonas escolares indígenas. En el aspecto pedagógico no hubo un buen manejo de las dos lenguas, desarrollo de contenidos interculturales ni el entendimiento de los nuevos conceptos que se formulaban a nivel nacional. Respecto al contenido curricular se quedó sólo en el ámbito de la adaptación a la situación de cada pueblo indígena, pero no se precisó cómo, cuándo, ni desde dónde se llevaría a cabo.

Jordá señala una reproducción en *cascada* de estas prácticas, ésta consiste en que los especialistas nacionales hacen llegar sus proyectos educativos a un equipo técnico de cada entidad federativa a través de un *cursillo* breve. A su vez este equipo lo comunica a los jefes de zona, supervisores y auxiliares técnicos para que éstos lo impartan con los maestros de sus zonas escolares. No sólo se transmiten los lineamientos sino los errores de interpretación que en esta cadena de comunicación puedan existir.

Por otra parte, señala la autora que da un lugar importante al maestro en el proceso educativo, para el éxito de los proyectos en las zonas escolares, por lo que critica la

³⁸ Entrevista a Directivo escolar Zona 012 de Xochistlahuaca, Guerrero.

³⁹ SEP *Bases Generales de la Educación Indígena*, 1986 p. 18- 19, citado en Jordá (2003) *Op. Cit.* p. 103

ausencia de formación profesional de éstos antes de entrar en servicio aunado al pasado de discriminación que han arrastrado en su historia personal y nosotros agregaríamos historia colectiva de olvido y desprecio a su cultura.

1.8 Marco jurídico en educación indígena básica en 2006.

Creemos que la educación intercultural indígena en México es un proceso que sigue en construcción, en gran parte desde los actores sociales que la hacen posible: los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y otros.

No obstante, hay distintos lineamientos que dan un *Marco normativo* para el ejercicio de la EIB. Es importante subrayar que desde el sexenio de Carlos Salinas (1988- 1994) se impulsaron una serie de reformas educativas tendientes a la *Modernización educativa*, la educación indígena no escapó de ellas al tratar de estipular múltiples lineamientos publicados en los 90 donde se intentó delinear la EIB, sin embargo como vimos son poco claros en muchos aspectos.

Hasta el 2001, la SEP crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que trabaja con otras áreas de la Secretaría para implementar la EIB a nivel nacional en zonas rurales y urbanas. Ese mismo año en el contexto político en el 2001, Fox rompió con una parte del movimiento indígena, al promover una contrarreforma indígena que dio la espalda a los Acuerdos de San Andrés, que resultaron de las negociaciones entre el EZLN y el Gobierno Federal, desaparece el INI y es reemplazado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En el 2004, la SEP y CDI publican las *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, donde se recoge el Marco Filosófico, Jurídico- Político, Conceptual y Pedagógico para el ejercicio de la interculturalidad en la educación. En la presentación de este documento se agradece la participación de los representantes del pueblo y magisterio indígenas para la elaboración del material, sin embargo, representantes y representados de las comunidades indígenas en medio de una

ruptura del Estado hacia el movimiento indígena tiene muchas mediaciones. De acuerdo a las autoras estos lineamientos, publicados ya en pleno periodo neoliberal, ponen fin a los paradigmas del siglo XX:

En este siglo que comienza, la configuración del mundo ha cambiado radicalmente. Las dos grandes utopías que perfilaban el progreso de la humanidad, capitalismo y socialismo, se han agotado; en este escenario emerge con gran fuerza la globalización, fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valores.⁴⁰

El marco conceptual, engloba los conceptos de lengua, cultura, diversidad, identidad, multiculturalidad e interculturalidad para la adquisición y desarrollo de competencias para mejorar la calidad de la educación indígena. En el marco pedagógico destaca la calidad de la educación intercultural y el reconocimiento de las minorías.

La concepción de calidad relacionada con la educación intercultural es la misma que se aplica a la educación en su conjunto. Así, la calidad de la educación se define en términos sencillos como la capacidad de un sistema educativo, a partir de la capacidad de cada uno de sus establecimientos, de lograr que todos los alumnos alcancen objetivos de aprendizaje relevantes, en el tiempo previsto para ello. No todos los objetivos educativos son los mismos para la población en su conjunto. El bilingüismo equilibrado, por ejemplo, es una meta propia de la educación destinada a poblaciones indígenas.⁴¹

La noción de calidad puede ser bastante cuestionada partiendo de que las realidades educativas son distintas en todas las entidades federativas, querer equiparlas sería un regreso a la homogeneización a ultranza. Los *Marcos Formales para el trabajo Educativo Intercultural Bilingüe*, rescatan las distintas legislaciones en materia de derecho y culturas indígenas enmarcadas en la educación, por orden de enunciación están:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
El Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006.
Programa Nacional de Educación 2001- 2006.
Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

⁴⁰ Shmelkes, Sylvia, et. al *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, SEP, CGEIB, CDI, 2006, p. 12

⁴¹ *Ibidem* p. 53.

El Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
Ley de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (antes INI).
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
Ley Federal para Prevenir y eliminar la Discriminación.
Programa Nacional de Población 2001- 2006.
Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.
Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.
Convenio 169 de la OIT.
Declaración mundial de una educación para todos.
Pronunciamiento latinoamericano de una educación para todos, y la Declaración de Cochabamba.⁴²

Sobre el ámbito de las lenguas indígenas en México, las bases jurídicas para el desarrollo, de manera particular, se expresan en el Artículo 2 y en el Cuarto transitorio del artículo 3:

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.
(Reformada mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001)

Transitorio Artículo 3:

El titular del Poder Ejecutivo Federal dispondrá que el texto íntegro de la exposición de motivos y del cuerpo normativo del presente decreto, se traduzca a las lenguas de los pueblos indígenas del país y ordenará su difusión en sus comunidades.⁴³

Por el lado de la Secretaría de Educación Pública, también queda expresada en el Artículo 7º de La Ley General de Educación y en La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas. Los documentos donde se exponen las bases de la educación intercultural bilingüe en el medio indígena son:

- Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. DGEI; México, 1999.

⁴² Chapela, Luz María (editora), *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, 2004.

⁴³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: [<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/9.htm?s=>]. [Fecha de consulta 06 de marzo de 2016].

- Orientaciones y sugerencias para la práctica docente. Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe. DGEI; México, 1999.
- Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena. DGEI; México, 2008.
- Plan de Estudios de Educación Básica 2009. SEP; México, 2009.

No obstante, el avance jurídico y académico en el reconocimiento y la incorporación de las lenguas originarias en las legislaciones, no hay una estrategia para llevarla a cabo. Ni la política educativa nacional y local garantiza el uso y la producción de materiales en las lenguas originarias dentro aulas de las comunidades indígenas rurales. La DGEI, aunque expresa la necesidad y pertinencia de trabajar con las lenguas originarias, delega la responsabilidad de desarrollar estrategias pedagógicas a las entidades federativas, éstas a los municipios, y éstos a su vez a las comunidades y sus docentes, para llevarlo a cabo. Lo mismo sucede al abordar el tema de la diversidad cultural y la interculturalidad.

Estos lineamientos contienen algunas garantías en materia de derechos pero no debemos olvidar que en estos últimos diez años han emergido multiplicidad de esfuerzos en las zonas escolares oficiales y en otros territorios autónomos como en Chiapas, que, no encontrando claridad en los lineamientos de décadas anteriores comenzaron a caminar de manera autónoma, rompiendo con la centralización de la educación indígena.

Quiero enfatizar que en México no ha habido un reconocimiento a totalidad ni en la constitución ni en las prácticas políticas estatales de los derechos de los pueblos originarios. Éstos resistieron al llamado proceso de colonización, mismo que en la actualidad adquiere nuevas y diferentes expresiones ante las cuales los pueblos continúan su lucha y resistencia. Las necesidades educativas y socio políticas en cada región hicieron que algunos de los lineamientos trazados en estos últimos años, en la práctica los realizaran desde años atrás de manera independiente, apropiándose de sus espacios escolares. Por tanto, debe haber un esfuerzo permanente por seguir analizando estas políticas.

CAPITULO 2

LOS NN'ANNCUE ÑOMNDAA EN SULJAA': LA GENTE DE LA PALABRA DEL AGUA EN LA LLANURA DE FLORES. RASGOS DE LA HISTORIA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN ÑOMNDAA.

Una comunidad situada al pie de la Montaña es Xochistlahuaca. Este municipio es también llamado Suljaá, que en lengua ñomndaa (amuzga) significa un lugar llano con flores. En él habitan fundamentalmente miembros del pueblo amuzgo, junto a comunidades mixtecas y nahuas. Su historia de resistencia no es nueva; se resistieron al conquistador azteca, al invasor español, al liberal criollo, al cacique indígena o mestizo. Como no se rendían, los trataron de exterminar... y fracasaron.

Subcomandante Insurgente Marcos, *Octubre: décima estela, Guerrero.*

Preocupados con la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos prestar especial atención a los déficits cuantitativos y cualitativos de nuestra educación.

Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad.*

En este apartado esbozaré aspectos del pueblo indígena Nn'aⁿncue Ñomndaa de su organización social, historia, economía, territorio, cultura y la cuestión educativa, y posteriormente describiré aspectos de Suljaa' o Xochistlahuaca y la cabecera municipal del mismo nombre lugar donde se ubica la mayoría de la población y donde se centra la investigación.

Los Nn'aⁿncue oficialmente son llamados amuzgos y comparten algunas características culturales con los amuzgos de San Pedro Amuzgos y de Santa María Ipalapa; ambos municipios pertenecientes al estado de Oaxaca, los primeros auto

nombrados *Tzjon Noan* (*pueblo de tejidos*) y los segundos como *Tzo'tyio* (*pueblo camarón*).

Hemos encontrado estudios como el de Manuel Orozco y Berra que datan de 1864 que abordan aspectos sobre la lingüística de la región amuzga, sin embargo desde la década de los 40 con el auge de los estudios antropológicos, Carlos Basauri, hace la primera etnografía de este pueblo.

La historia de los Nn'anⁿcue se remonta a antes de la invasión española cuando el pueblo mixteco se expandió hasta la costa del pacífico mexicano, obligando a los nn'anncue a migrar. Bartolomé López en el documento *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca* sostiene:

A través de la historia oral y en el registro de la lengua amuzga, se asegura que [los amuzgos] tienen su origen en el mar, en algunas islas o “las tierras de en medio” “ndyuaa xenncue” y que de ellas llegaron a la zona costera del pacífico a la altura donde están establecidos ahora los límites de los estados de Guerrero y Oaxaca⁴⁴

De acuerdo con esta interpretación originalmente vivían en islas o “tierras de en medio” y posteriormente migraron hacia la montaña pero también reconoce otra versión documental de Aguirre Beltrán que dice que Xochistlahuaca antes de la invasión española era el poblado principal de los amuzgos, el cual estaba sujeto tanto a los ayacastecas como al cacicazgo mixteco de Ipactepic, dependiente de los aztecas en el periodo de Moctezuma Ilhuicamina en 1457. Sin embargo, no hubo un dominio directo sobre los amuzgos por la lejanía y la dificultad de acceso a esta zona.

Por lo tanto, los amuzgos eran parte de los grupos indígenas del sureste mexicano cuyas lenguas eran: mixteca, tlapaneca, nahua, ayacateca, huehueteca, quetzalpoteca, cahuteca y amuzga, que se hablaba en Xochistlahuaca, Xicayán y Ayotcinapa, pueblos establecidos desde el río Ayutla hasta el río Santa Catarina, en el actual estado de Guerrero.

⁴⁴ López Guzmán Bartolomé, *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*. (Monografía municipal DGCP-PACMYC 1997; México, 1997. p. 13

También a través de la tradición oral, los nn'ancue han buscado su origen y reconocen como su mito de fundación la leyenda del “Águila de dos cabezas” o “Águila bicéfala”:

Se sabe que emigraron a causa de lo inhóspito del lugar donde habitaban, en donde las fieras hacían presa de ellos por su baja estatura. Cuenta la leyenda que un águila de dos cabezas hacía estragos entre ellos, y como sabían que hacía muchos años atrás un grupo de hermanos suyos habían emigrado hacia el norte (los amuzgos de Xochistlahuaca), decidieron ir en su busca con la esperanza de que al encontrarlos mejorara su situación⁴⁵

También algunos amuzgos estudiando la forma de nombrarse como pueblo encuentran hallazgos sobre su origen e identidad:

Nosotros mismos nos reivindicamos y nos llamamos **Nn'aⁿncue** (pronunciado de manera formal) o **Naⁿncue** (como contracción del anterior, que se usa con mayor frecuencia). Estas palabras están compuestas de **Nn'aⁿ**, que significa *gente o personas* y el sufijo **ncue**, que viene siendo nuestra identidad. He preguntado a algunos mayores de mi comunidad el significado del sufijo **ncue** y después de reflexionar me han dicho que es nuestro denominativo, es el nombre que nos damos.⁴⁶

David Valtierra actuario amuzgo, estudioso de la lengua y uno de los coordinadores de la Radio Ñomndaa, también menciona que su lengua es el Ñ'om ndaa (formalmente) o ñomndaa (vocablo contraído), que viene de las palabras *ñ'oom* que significa *palabra o lengua*, y *ndaa* que quiere decir *agua* y en conjunto significa *palabra del agua, lengua del agua o lengua líquida*. Así los nn'ancue ñomndaa son “gente o personas que hablan la palabra del agua”. Por su parte López Guzmán, le da al vocablo *ncue* el significado de “en medio” y por tanto nn'ancue “personas de en medio”.

La versión de que su lengua viene del agua, refuerza la explicación que en algún tiempo habitaron en la costa pero al desplazarse a la región montañosa ocuparon “las tierras de en medio” territorio que actualmente es la costa- montaña de Guerrero.

⁴⁵ Ibídem, p. 14

⁴⁶ Valtierra, David “Nn'ancue Ñomndaa” en González González, Floriberto (et. al) Coordinadores. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México* Coordinador de la Biblioteca Jurídica: Raúl Márquez Romero El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, México, 2012 p. 324 (las negritas son del autor)

El nombre que el Estado mexicano oficialmente otorga a la lengua ñomndaa es el amuzgo, palabra que usaron los pueblos nahuas que tenían control administrativo de la zona y viene del vocablo *amoxco*, *Amox [tli]* que significa libros y *co* lugar, en conjunto “lugar de libros”. Xochistlahuaca, es un vocablo náhuatl; *Xochitl* flor y *co* lugar, “lugar de flores”. En amuzgo se le llama *Suljaa'* (de *ljaa*; flor) y quiere decir “Plan o llanura de flores” conservando un significado similar en náhuatl y amuzgo. Aunque la floricultura no es extensa, en la cabecera municipal se encuentra un cerro icónico: el Cerro de las Flores, o *Ta Tyuaa Ljaa'*.⁴⁷

2.1 Una mirada a la conformación de la comunidad nn'anⁿcue ñomndaa durante la Colonia.

Los autores citados sugieren que Xochistlahuaca al ser nombrada “lugar de libros” haya sido cabecera administrativa y religiosa y albergó durante algún tiempo libros o actas con el registro de los acontecimientos de la región.

Durante la colonización los amuzgos tuvieron una resistencia pasiva y no combatieron a los españoles, huyeron a regiones apartadas abandonando sus centros de población; creando lo que Aguirre Beltrán llamó regiones de refugio.

A través de la evangelización se sometió a los pueblos que resistieron a la invasión. En los atrios de las iglesias principales de la región se baila la *Danza de la conquista*, en la cual aparecen personajes como Cuitláhuac, Cuauhtémoc, Moctezuma, Malintzin, Pedro de Alvarado quien fue el invasor de la Costa Chica guerrerense y también se personifican indígenas y negros. A través de danzas y diálogos durante toda la noche escenifican la invasión española y el triunfo final de la iglesia católica, reforzando el culto católico y el sincretismo religioso que actualmente existe en *Suljaa'*.

⁴⁷ En este trabajo usaremos indistintamente amuzgo o ñomndaa para referirnos a la lengua originaria. Retomaremos las formas lingüísticas propuestas por los amuzgos que han estudiado su lengua, las cuales son: *nanⁿcue*, *nn'anⁿcue*, *nn'aⁿncue* o *nanⁿcue ñomndaa* para referirnos al gentilicio y finalmente *Xochistlahuaca* o *Suljaa'* para referirnos al municipio en cuestión. El uso de comas y superíndices son parte del alfabeto amuzgo.

Hacia 1563, Xochistlahuaca fue el centro religioso de mayor importancia en la región en la Colonia y es nombrada cabecera municipal regional. Durante el siglo XVI, dependió religiosa y políticamente de la provincia de Antequera, Oaxaca y posteriormente de la provincia de Puebla de los Ángeles y la diócesis de Chilapa. Al dividirse en estas demarcaciones, hasta hoy día la población amuzga se dividió en los estados de Oaxaca y Guerrero.

Durante la invasión y colonización, con el despoblamiento masivo desaparecieron muchas de las lenguas arriba mencionadas debido al exterminio de pueblos. La encomienda a la que pertenecía Xochistlahuaca y Ometepec era controlada por Francisco de Herrera, quien provocó un genocidio entre la población amuzga, la cual descendió de 323 mil familias a menos de 2000, según datos de la SEP del Estado de Guerrero que retoma el estudio de López Guzmán (1997) y también desaparecieron las regiones indígenas costeñas de Xicayán y Ayotcinapa, perviviendo Xochistlahuaca y Ometepec.

Este despoblamiento significó pérdidas de fuerza de trabajo indígena para la Corona, la cual para reemplazarla llevó esclavos negros que compraba en África y el Caribe a trabajar a las regiones de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, particularmente a Cuajinicuilapa, Maldonado y San Nicolás. Al tiempo estas poblaciones mezclaron su cultura con los indígenas y mestizos, originando una notable diversidad cultural y creando comunidades y pueblos afro-mestizos.

En el siglo XVI con la llegada de esclavos negros, los nn'anncue abandonaron la zona costera y ocuparon el actual territorio de Suljaa'. Algunos habitantes se quedaron en el camino y fundaron pueblos como Huixtepec y Cozoyoapan, colindantes con Xochistlahuaca y buscaron la forma de vivir de manera pacífica, no obstante como indígenas fueron estigmatizados por los mestizos.

Sobre la situación de los amuzgos en los siglos XVII y XVIII hay pocos estudios. Los que consultamos mencionan que ya en el siglo XIX durante la independencia, la explotación a los indígenas amuzgos no cambió, hubo un relevo de capataz del español

al mestizo. Regionalmente, el municipio de Ometepec emergió como un centro de poder administrativo y económico. La composición social de su población era y es mayoritariamente criolla y mestiza con servidumbre indígena en particular amuzga, nahua y mixteca. Culturalmente, desde aquel tiempo hasta la actualidad, los amuzgos señalan a Ometepec como una *ciudad ladina*, es decir hispanizada. Bajo su jurisdicción estaba Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca y otras poblaciones menores con las cuales tiene actualmente una relación comercial.

En 1849, más de un cuarto de siglo después de consumarse la independencia (1821) se erige el estado de Guerrero a propuesta de Nicolás Bravo y Juan N. Álvarez. Hay un reordenamiento territorial y político con base en municipios libres, siguiendo la tradición liberal y se hacen las demarcaciones acorde a los intereses y aprovechamiento económico de los mestizos. Para el pueblo amuzgo esto significó su división definitiva en dos entidades federativas.

De acuerdo a la monografía de los amuzgos de Bartolomé López, de los 44 mil habitantes amuzgos al inicio de la colonización; a fines del siglo XVI sobrevivieron 800. Estas cifras muestran el proceso de aniquilamiento de la población indígena en Guerrero, un exterminio que implicó, según Aguirre Beltrán, la desaparición de los pueblos Yacastecas, los Huehuetecas, los Quetzapotecas y los Cahutecas, no obstante su raíz cultural pervivió en otros. Así, en la actualidad viven en la entidad cuatro pueblos indígenas: ñu savi (mixteco), mepha'a (tlapaneco), nahua y nanncue ñomndaa (amuzgo).

2.2 Reconfiguración del territorio amuzgo *Ndaatyuaa* de Xochistlahuaca.

Manuel Orozco y Berra, publicó en 1864 una clasificación de las poblaciones hablantes de lenguas indígenas, respecto al amuzgo lo escribe como *amuchco* y documentó que se encontraba en “Ometepec, Huistepec, Santa María, Huajiltepec, Cochoapa, Cuajinicuilapa, Zacualpa, Xochistlahuac, Cozolloapa, Xicayán, Huehuetónoc, Rancho

Viejo, Tlacoachistlahuac, San Miguel, Minas, Iguala, Huananchinita, Acatepec, San Cristóbal, Alcanani, San Martín, Quetzalapa, San Pedro y Chacapalapa”⁴⁸. No contó las poblaciones en Oaxaca, se centró en el estado de Guerrero, pero aportó la primera idea las poblaciones que hablaban el amuzgo, la cuales conformaban un territorio.

La actual región cultural del pueblo indígena amuzgo se localiza en la Costa Chica de los estados de Guerrero y Oaxaca, en la zona del Pacífico mexicano. En el estado de Guerrero, se localizan en tres municipios: Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca y Ometepec, pertenecientes al Distrito de Abasolo y en Oaxaca en San Pedro Amuzgos y Santa María Ipalapa del Distrito de Putla.

De acuerdo al Prontuario de información geográfica municipal del INEGI del 2009, la fisiografía de la región amuzga de Guerrero es la Sierra Madre del Sur, Subprovincia Cordillera Costera del Sur (66.42%) y Costas del Sur (33.58%). Su sistema de topografías son: Sierra alta compleja (58.94%), sierra baja compleja (28.46%) y valle ramificado con lomerío (12.6%). El clima es la mayor parte del año cálido subhúmedo con lluvias en verano, y la temperatura oscila entre los 16 a 28°C.

Aspectos del territorio.

La mayor parte de los amuzgos de Guerrero se localizan en el municipio de Xochistlahuaca o Suljaa’. Municipio en lengua ñomndaa es *Ndaatyuaa* que significa agua-terreno, es decir territorio.

Durante las “Leyes de colonización y deslinde” de Manuel González, alrededor de 1880 afectaron al pueblo nna’nnuc ñomndaa pues con el supuesto fin de revitalizar la producción en el campo y desamortizar terrenos baldíos, los despojó de sus tierras al no contar con títulos virreinales que los ampararan como propietarios.

⁴⁸ Orozco y Berra, Manuel, *Geografía de las lenguas: Carta Etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus* Imprenta J. M Andrade y F. Escalante, México, 1864. Archivo en línea de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en: [<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012516/1080012516.html>]. [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2015].

Durante la dictadura porfirista en el siglo XIX, hubo despojo de territorio, los funcionarios dieron las tierras ilegalmente al cacique Guillermo Hacho; a quien los amuzgos tuvieron que arrendar la tierra para trabajarla. Desde ese siglo se comenzó a implantar la forma política del caciquismo en la Costa Chica de Guerrero

Afectados por la desposesión de tierras y alejados de las ciudades principales, los nanncue no tuvieron una participación significativa durante la revolución mexicana de 1910. La discriminación y racismo propiciaron una actitud de subordinación de los amuzgos a los caciques mestizos de Ometepec, pero también a los mestizos revolucionarios.

Los casos conocidos de participación en los ejércitos revolucionarios fueron de Eugenio Tapia Vázquez y José de Jesús Paulino, quienes regresaron a Xochistlahuaca después de 1910 tras haber sido llevados por la leva a combatir junto a los zapatistas. Eugenio Tapia, era un hombre “muy delgado” cuenta Doña Porfiria Antonio Nieves, una artesana de edad avanzada que actualmente habita en Suljaa’. “Yo lo conocí cuando yo tenía como 10 o 12 años, porque mi mamá me mandaba a comprar carne a su casa”. Continúa: “Él sabía muchas cosas, lo llevaron a la guerra cuando era joven, él fue a luchar con otros con las armas y cuando regresó a Suljaa’ tenía un cartucho clavado en la pierna, a mucha gente dolió cuando se murió... una de las primeras calles que construyeron en Suljaa’ dice su nombre”.⁴⁹

Al término de la revolución mexicana el pueblo nna’nncue no se vio beneficiado en materia agraria pues no recuperó sus tierras. Guillermo Hacho vendió sus tierras por temor de ser expropiado por los revolucionarios. De tal suerte, el estadounidense Lewis Lamm, adquirió estas propiedades y agudizó las condiciones de explotación y pago de la renta a los amuzgos. Los ultrajes aumentaron hasta llegar a exigir un pago anual por familia y al no hacerlo destruía sus pertenencias y siembras. La situación se agravó hacia 1920, cuando se inició una movilización indígena en Suljaa’; a través de asambleas se acordó exigir una restitución de tierras a Hacho, desconociendo la venta de tierras a Lamm.

⁴⁹ Entrevista María Porfiria Antonio Nieves, Junio de 2014.

Nombraron comisiones, que partieron a la capital para hacer el trato de compra de las mismas al señor Guillermo Hacho quien ya había vendido las tierras al norteamericano Lewis Lamm. Los comisionados fueron los señores Juan Ruperto López Barroso, Zeferino Arango Crescencio y José María Concepción, quienes llevaron como guía al señor Luis Manzano Uyoa de la Ciudad de Tlapa, Gro., en el mes de julio del 1920⁵⁰.

Se cuenta que por la falta de transporte en la región ya en pleno siglo XX, las personas comisionadas para hacer la solicitud de restitución y expropiación de las tierras caminaban de Suljaa' a Chilpancingo la capital del estado, y luego tomaban un *carro* al Distrito Federal. Al no saber leer ni escribir llevaban un guía que supiera hacerlo y les auxiliara. Cooperaban en la comunidad para pagar el transporte de la comisión, quienes tenían el encargo de actuar con rectitud e informar a la comunidad a su regreso. Por la organización y el acuerdo que se logró podría definirse que ésta fue la primera movilización amuzga del siglo XX tanto de carácter agrario como político.

Nueve años después de la solicitud de tierras a la Comisión Nacional Agraria, antecesora de la Secretaría de Reforma Agraria, el 29 de mayo de 1929 se publicó la solicitud de tierras en el Diario Oficial de la Federación, y el gobierno federal fue obligado por los amuzgos a encarar al norteamericano Lamm, quien tenía la posesión de las tierras pero las tenía sin trabajar. La solución del gobierno a la comunidad de Xochistlahuaca fue que le pagaran a Lamm por las tierras y el gobierno las reconocería como tierras comunales.

Las comunidades vecinas; Huehuetónoc, Cozoyoapan, Tlacoachistlahuaca y las Minas, compraron las tierras y obtuvieron el reconocimiento de tierra comunal. En la memoria de los amuzgos se encuentra presente el siguiente testimonio anónimo: "Cómo es posible que el machete o el sombrero de nuestro padre o abuelo, que nos pertenece por herencia, ahora para que sea nuestro tengamos que comprarlo". Un ayudante del Comisariado Ejidal de Suljaa' explica:

Aquí hay tierras ejidales, tierras comunales y propiedad privada o sea pequeña propiedad, los que no quisieron pagar tierra les dotaron el ejido, el gobierno en vez de reconocer que de por sí nos pertenece este territorio, lo que hizo [el

⁵⁰ López Guzmán, 1997. *Op. Cit.* p. 36

gobierno fue que les] dotó de tierras o territorio, entonces Xochistlahuaca es ejido no porque hayamos llegado aquí o el gobierno nos los haya dado sino fue una represión del gobierno por no haber pagado, por ello no lo reconoció como tierras comunales en cambio Cozoyoapan y Huehuetónoc si pagaron, juntaron dinero y se les dotó como tierras comunales.⁵¹

Los nna'nnucue ñomndaa en reunión comunitaria acordaron no comprar las tierras. Tanto por su situación agraria como política, la comunidad perdió la calidad de municipio y quedó bajo la jurisdicción de Ometepec. No obstante, con pocos recursos económicos, sobresalieron los esfuerzos de los *principales*, o *calandyo* los cuales eran autoridades locales nombradas por la comunidad, para iniciar el trazado de calles, el seguimiento del proceso de solicitud de tierras y de servicios.

Tras una lucha política, el 25 de agosto de 1933, el gobierno federal dotó 6 384 hectáreas de territorio a los amuzgos en calidad de tierras ejidales, por ser el trámite agrario de solicitud de tierras que se realizó. Esta fecha es la restitución del ejido de Xochistlahuaca. Tres figuras emblemáticas de esta etapa fueron los amuzgos José de Jesús Paulino, Juan Ruperto López Barroso e Ignacio Valtierra quienes se responsabilizaron del proceso de dotación; Epigmenio López Barroso, documentó ampliamente este proceso.

Desde este periodo existieron disputas territoriales de Xochistlahuaca con comunidades vecinas como Cozoyoapan y Huehuetónoc. Hubo casos de acaparamiento de tierras a partir del reparto agrario de los años 20; algunos amuzgos del centro del municipio acapararon las mejores tierras y mejor ubicadas, dejando las restantes para amuzgos de otras localidades, nahuas y mixtecos. Esto propició formas de cacicazgo local y segregación de la población.

Tal fue el caso de un grupo de indios nahuas, que entre los amuzgos son ubicados como pastores nómadas, los cuales migraron de Oaxaca, buscando tierras para su ganado caprino. De acuerdo a la monografía municipal *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca*, los amuzgos llegaron a Suljaa' en 1935 y organizaron una comunidad pero fueron expulsados por los nnanncue. Posteriormente solicitaron dotación de

⁵¹ Entrevista a ayudante del Comisariado Ejidal de Suljaa'. 26 de enero de 2015.

tierras (también expropiadas a Lamm) y fundaron el poblado Plan de Guadalupe en 1937. Respecto a los mixtecos, también provenientes de Oaxaca, se asentaron al norte de Suljaa' en la comunidad de San Pedro Cuitlapa donde son arrendatarios y en la localidad de Cerro Verde donde sí tienen ejido propio.

Culturalmente también hay diferencias con otras poblaciones amuzgas las cuales se notan por la forma de hablar el ñomndaa, así como los colores y las formas de los tejidos, lo cual generó discriminación entre los mismos amuzgos. Étnicamente los amuzgos de Suljaa' constituyeron una hegemonía entre sus pares de Tlacoachistlahuaca, Huehuetónoc, Cozoyoapan y Zacualpan. Así Xochistlahuaca se volvió el centro de población amuzga más importante de la región de la Costa Chica y del estado de Guerrero.

Cuando se realizó la dotación ejidal, la comunidad se organizó para exigir al gobierno estatal su reconocimiento como municipio, hecho que lograron el 6 de septiembre de 1934 pero posteriormente es desconocido. Tras la presión de los amuzgos, finalmente se reconoce como municipio, además de otorgarles otras ampliaciones ejidales.

Por escrito del 9 de julio de 1937 vecinos del poblado del que se trata [Xochistlahuaca], solicitaron del C. Gobernador del Estado ampliación de Tierras por no serles suficientes para satisfacer sus necesidades. La ampliación del ejido a la comunidad agraria mixta, este organismo empezó el expediente respectivo, publicándose la solicitud en el periódico oficial del Gobierno del Estado de fecha de 8 de septiembre del mismo año. Practicándose trabajos se comprobó que en el radio de 7 kilómetros resultan legalmente afectables 1,419.2 de agostadero y monte alto propiedad del señor Lewis, de acuerdo con la resolución presidencial de fecha de 18 de agosto de 1967, expresado en el diario oficial de la federación el ejido cuenta con una extensión territorial de 7, 803 hectáreas.⁵²

Actualmente, el ejido suma un total de 7 803 hectáreas y cuenta con un padrón de 534 ejidatarios con sus derechos agrarios legalmente reconocidos. Formalmente en el ejido de Xochistlahuaca coexiste la forma de gobierno ejidal y municipal. La primera se rige bajo la Ley Agraria y su máximo órgano de decisión política es la Asamblea

⁵² Promotores del Desarrollo Social Sustentable, S.C PRODESS S.C *Ejido Xochistlahuaca*, municipio de Xochistlahuaca, Gro. Ordenamiento territorial comunitario, Comisión Nacional Forestal, México 2010, p. 19

General de Ejidatarios, la asamblea está representada por el comisariado ejidal. La segunda se representa por un comisario municipal que es el encargado de resolver los asuntos internos de la comunidad, conflictos en la comunidad y gestión de servicios ante las autoridades municipales. Su gestión dura un año. De acuerdo al documento citado, Xochistlahuaca cuenta con más de 41 comunidades, donde hay comisario municipal o delegado.

2.3 Organización social e historia política de los nn'anⁿcue ñomndaa en el siglo XX.

En los años 50, se inició la construcción del palacio municipal, lo que dio más cohesión a la organización política y social. Hacia la década del 60 creció el ejido de Suljaa' al fundarse nuevas comunidades tras la expropiación de más tierras a Lewis Lamm; aumentó la población amuzga. El olvido gubernamental hacia las comunidades alejadas era sobresaliente, ante la falta de servicios básicos (agua potable, electricidad, drenaje, salud y educación), los *principales* y otros ejidatarios comenzaron a gestionar servicios básicos, pero fue un proceso lento debido a la falta de manejo del español oral y escrito, además de los abusos de funcionarios.

Bartolomé López menciona que en ese tiempo sólo había un teléfono rural regional que desapareció por falta de mantenimiento, un servicio irregular de correo y un campo aéreo (para avionetas) ubicado en lo que hoy es un campo de fútbol soccer. El centro de salud se construyó en 1963. Era necesaria la comunicación con los mestizos para llevar los materiales de construcción e insumos. En 1966 se inició la construcción de la brecha con Ometepec, la *ciudad ladina*⁵³. Bartolomé López menciona: “a pico y

⁵³ De acuerdo a Pablo Cruz: “Ometepec ha sido lugar de asentamientos de encomenderos, militares, funcionarios de alto rango, ricos ganaderos, comerciantes, intermediarios, españoles con o en busca de fortuna, políticos, etc. Es un lugar en donde va a parar gran parte de la riqueza agrícola, ganadera, artesanal y mano de obra de obra de los pueblos de su alrededor, en esta [sic] caso de los amuzgos de Xochistlahuaca. El mercado regional más grande se encuentra en esta cabecera al que frecuentemente baja la población amuzga a hacer sus compras de alimentos y bienes manufacturados. *Acción política entre los amuzgos de Xochistlahuaca Guerrero*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, México, 2008 p. 30.

pala, los amuzgos sin el apoyo gubernamental y sólo a través de la FAJINA,⁵⁴ construyeron aproximadamente 36 kilómetros. Esta obra la concluyeron en 1970, casi cuatro años después de trabajo diario”. Es de resaltar que todas las obras construidas se realizaron con base en el trabajo comunitario.

Como se mencionó en el capítulo 1 de este trabajo, desde los años 60 ya funcionaba una primaria rural federal en el municipio, a finales de esta década y principios del 70 en el auge de la política indigenista, iniciaron labores las Escuelas Primarias Bilingües y el Centro Coordinador indigenista Amuzgo- Mixteco de Ometepec en 1974. También se logró la electrificación de la cabecera municipal y la red de agua potable, es sabido que esto fue posible por la ayuda del sacerdote católico de Suljaa’ Máximo Gómez.

De tal manera, se cubrieron las necesidades comunitarias con el trabajo colectivo ante el abandono del gobierno estatal y federal. En 1976, se termina la construcción de la escuela Primaria El Porvenir, la cual fue la primera escuela intercultural bilingüe y en 1978, se construye el primer preescolar indígena bilingüe en la comunidad.

En la organización del poder político, los *principales*, (generalmente hombres), reconocidos por su servicio al pueblo eran elegidos por derecho consuetudinario amuzgo y ocupaban el Palacio Municipal o en ñomndaa *Wats’iaa’ Ndaatyuaa Suljaa’*, traducido al español como “Casa de trabajo de Suljaa’”. Ellos eran los encargados de elegir al candidato para presidente municipal a partir de su actuar ético en su familia y en la comunidad y haber servido en el sistema de cargos⁵⁵. Ponían a disposición de la Asamblea su propuesta y se ratificaba en la comunidad durante la fiesta patronal de San Miguel Arcángel, el 29 de septiembre. Sin embargo, esta práctica política se modificó con la entrada de partidos políticos a Suljaa’ hacia finales de los años 70.

La existencia del capitalismo ha transformado la práctica política de los indígenas del municipio, ya que con la llegada de los partidos políticos, sectas

⁵⁴ Fajina está escrito en mayúsculas por el autor. En otras regiones indígenas el trabajo comunitario también se conoce con el nombre de faena, tequio o mano vuelta.

⁵⁵ En las comunidades indígenas de México, el sistema de cargos es una estructura político- religiosa que se compone de distintas comisiones respecto a la tierra, al gobierno, al trabajo comunal y las fiestas, tiene distinciones jerárquicas. En su totalidad, representa una administración pública de carácter comunal.

religiosas y profesionistas con visiones e ideologías diferentes ha cambiado la estructura tradicional de los amuzgos, creando divisiones con puntos de vista diferentes, cuando son campañas políticas con el fin de adquirir un puesto de elección popular, tradicionalmente el candidato debía ser una persona honesta, trabajadora, que haya cumplido con una “mayordomía mayor” entre mezclando lo político con lo religioso, ahora ya no.⁵⁶

Como dice este profesor amuzgo, muchas personas de la comunidad identifican que la entrada de elementos externos a la comunidad, especialmente desde la construcción de la brecha hacia Ometepec, representó profundos cambios no sólo en lo político sino en otros ámbitos de su reproducción social y cultural.

En la década de 1980, se dan transformaciones culturales en la comunidad por el aumento de la migración campo- ciudad. Los principales destinos eran las ciudades de Chilpancingo, Acapulco y al Distrito Federal, para desempeñarse como empleados y en algunos casos para estudiar. Otro destino eran los campos de cultivo en Sinaloa y Sonora, para desempeñarse como jornaleros y el último destino era Estados Unidos.

En lo político, se expresó en Suljaa’ la ideología nacional de partido único del PRI para las regiones indígenas; el poder político sólo se asomaba a las comunidades en época electoral, situación que impera en la actualidad. Además, entre el periodo 1970- 1990, el PRI conformó una estructura civil en las regiones rurales servil a sus intereses, y pequeños detentores de poder compuesta de maestros oficialistas, caciques locales, ganaderos y pequeños comerciantes. Como resultado de la imposición de este partido en Suljaa’ desde 1970 se desataron crisis políticas importantes en la comunidad que rechazaron esta política que ellos mismos definieron como caciquil.

El antropólogo Miguel Ángel Gutiérrez Ávila documentó la historia política de Xochistlahuaca y destaca que la primera crisis política fue de 1977- 1980, cuando el PRI entró con fuerza en el escenario político del municipio. En esta década también emergieron movimientos sociales civiles y armados a nivel estatal como el de Genaro

⁵⁶ García Vazquez, Isaía. ¿Cómo lograr el desarrollo lingüístico de los alumnos de primer grado en su lengua materna? Propuesta pedagógica para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, UPN, Ometepec, Guerrero. 2009, p. 5

Vázquez Rojas y Lucio Cabañas Barrientos que desafiaron el poder hegemónico del Estado en los pueblos de la montaña de Guerrero.

Debido al surgimiento de estos movimientos, la autoridad militar también se fortaleció. En 1977, el Coronel Rangel, jefe de la zona militar de Cruz Grande en la Costa Chica de Guerrero, junto al PRI impusieron a la profesora Josefina Flores como presidenta municipal no importando la decisión de los principales y la Asamblea. Ante ello inició una lucha política en la comunidad para destituirla, la cual fue reprimida.

En el municipio, el magisterio y la clase política local guardan una estrecha relación. Los maestros conforman un grupo social dividido entre el sector inconforme o disidente y un sector cooptado u oficialista. En el sector disidente surgen “Los orientadores”, un grupo de promotores bilingües independientes de los partidos políticos que buscaron acercarse a una base campesina y crear una organización política de izquierda. Ellos realizaron un diagnóstico del municipio y analizaron la situación socio económica en la que vivían los nna’ncue y sus principales problemas: la educación y el acaparamiento de la producción agrícola.

La carencia de una escuela secundaria en el municipio sería el estandarte para llevar a cabo la estrategia de lucha. Los Orientadores se plantearon en una primera etapa que necesitaban “preparar las fuerzas del pueblo para dar la lucha”. La primera etapa consistiría en promover en todas las comunidades del municipio reuniones para nombrar a los representantes que integrarían el Comité pro- escuela Secundaria. Después del nombramiento de los representantes de cada comunidad se empezaron a realizar reuniones cada ocho o quince días, donde se recogían ideas, opiniones y cooperación económica.⁵⁷

Al haber aglutinado suficiente gente en torno a la demanda de la secundaria, la SEP accede y en 1980 se inauguró la Escuela Secundaria Técnica 20 de noviembre, mucho tiempo fue la única secundaria escolarizada en el municipio. Desde hace dos años hay dos secundarias más en las localidades de Cozoyoapan y Guadalupe Victoria. Entre la década del 70 y 80, se fundan otras escuelas primarias y preescolares indígenas bilingües y en 1988 se inaugura el Colegio de Bachilleres No. 23 de Xochistlahuaca.

⁵⁷ Pablo Cruz, *Op. Cit.*, p. 42

También como una política impulsada por el Instituto Nacional Indigenista, INI, se creó el Consejo Supremo Amuzgo como una medida para otorgar representatividad a los pueblos indígenas. En Suljaa' la única actuación contundente del Consejo Supremo fue en 1980 junto al Comisariado Ejidal cuando se declararon en contra de la presidenta municipal Josefina Flores, sin embargo, el gobernador y célebre represor guerrerense Rubén Figueroa fue a Xochistlahuaca a disolver el movimiento con una actitud amenazante y despótica. No obstante, la organización se había extendido y fue el germen para nuevas formas políticas de los nnanncue.

La segunda crisis política fue de 1989 a 1990. El PRI mantenía el poder municipal y estatal, José Francisco Ruíz Massieu, fue gobernador del Estado de 1987- 1993 e implementó la "nueva política", que consistió en "abrir" espacios en los cabildos municipales a otros partidos políticos, lo que ocasionó un reacomodo e inconformidades entre las distintas facciones del PRI.

En Xochistlahuaca; tras las protestas de priístas desplazados por el poder, perredistas y gente inconforme de las comunidades se impuso con fraude al cacique Rufino Añorve, del cual se supo que asesinó a varios indígenas amuzgos durante un interinato en la presidencia municipal años atrás. Para impedir que tomara el poder, se constituyó un Comité de Lucha con los Orientadores, maestros y finalmente fueron desalojados. Este movimiento social fue coyuntural y heterogéneo en sus miembros se diluyó al no contar con un proyecto político.

Siguiendo a Gutiérrez Ávila; la tercer crisis política fue de 1997 a 1999, también en el contexto de una elección municipal en la que contendió Marciano Mónico del PRI, mano derecha de Añorve y Genaro Cruz por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). La candidatura de Cruz, fue apoyada por los principales y gente mayor de la comunidad.

El profesor Genaro Cruz visitó todas las comunidades para recoger las principales problemáticas del pueblo amuzgo, para después presentar un documento en donde se vieran reflejados los problemas y aspiraciones de la mayor parte del pueblo amuzgo. [...] La intención primordial era la de revalorar y retomar la organización comunitaria existente en cada una de las

comunidades del municipio, hasta organizar un Consejo de Ancianos municipal. Se recalcan los valores comunitarios, la promoción e impulso de actividades productivas, culturales y educativas, en la que participaran jóvenes, mujeres y hombres, y la recuperación de una medicina tradicional.⁵⁸

No obstante, nuevamente se impuso el PRI, pero en 1998 centenas de nannncue de todos partidos ocuparon la presidencia municipal para destituir a Mónico por corrupción, pero en este hecho se suscitó confrontación y violencia. Ángel Aguirre Rivero, gobernador del Estado intervino ofreciendo programas de ayuda e inversión en obras sociales para apaciguar los ánimos. Esta estrategia del poder dividió al movimiento.

La cuarta crisis política de 1999- 2001, fue documentada por Pablo Cruz , en el contexto de abuso de poder que ejerció Aceadeth Rocha Ramírez *la cacique* como la llamaron en la comunidad. Ella es originaria de Xochistlahuaca, cercana altas esferas del priísmo nacional y desde muy joven militó en el PRI. De acuerdo a Gutiérrez Ávila entró a la política como intérprete:

Enseguida, según su propia versión, la nombran delegada municipal de su partido, después coordinadora regional, posteriormente coordinadora distrital, coordinadora de la mujer campesina, diputada suplente y se dedica de tiempo completo a la campaña de [José Francisco] Ruíz Massieu. La nombran subprocuradora social de la Montaña y de Asuntos Indígenas del gobierno del estado. Hace amistad con Guadalupe Gómez Maganda y Beatriz Paredes quien la invita a trabajar con ella después del levantamiento zapatista de Chiapas, y en la CNC, se encuentra con Francisco Labastida. Representa la mujer indígena a nivel de Latinoamérica en Nueva York y Quebec.⁵⁹

Obtuvo la presidencia municipal para el trienio 1999- 2002, siguiendo la tradición de compra de votos con los recursos públicos, ante ello, hubo un amplio movimiento contestatario a su política que llevó por nombre Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX) que agrupó a representantes agrarios de las comunidades, maestros, artesanas y campesinos, quienes tomaron comisarías e hicieron bloqueos en los caminos. Sin embargo, otra parte de la población, muchas veces por necesidad y

⁵⁸ *Ibíd*em, p. 46 – 47.

⁵⁹ Gutiérrez, Miguel Ángel *Déspotas y caciques, una antropología política de los amuzgos de Guerrero*, UAG, México, (2001), p. 142.

otras por ignorancia o miedo, se adaptó a la política paternalista del PRI, sus instituciones y sus programas.

Desde entonces, el PRI conformó una base social fuerte en campesinos, cosechadores de Jamaica, artesanas y profesores de educación básica. De acuerdo al testimonio de Severiano de Jesús, amuzgo activo opositor a la cacique que recoge Pablo Cruz: “la gente indígena, el amuzgo, es muy vulnerable, por una dádiva... a la gente le interesa que el candidato le dé cosas, acá en Xochis es muy tradicional la coca cola, los candidatos a veces ganan comprando camiones de coca cola y les dan a la gente”⁶⁰.

Respecto a las autoridades agrarias, la presidenta municipal convocaba a elecciones irregulares con sus candidatos afines, dando lugar a las “Comisarías paralelas”, es decir la existencia de dos comisarías, una afín a la presidencia y otra disidente. Lo mismo sucedió con centros escolares, particularmente con las primarias.

Hacia el año 2000, se crearon las “escuelas paralelas” en algunas localidades como consecuencia de la escisión de los docentes de un mismo plantel, principalmente lo hicieron profesores afines a la oligarquía de Aceadeth Rocha. Hacían una escuela primaria paralela e inscribían a los hijos de familias priístas. En ellas trabajaban los “maestros municipales”, como se le conoció al personal que el municipio contrató para laborar ahí, cuyo único requisito era ser egresado del Anexo del Colegio de Bachilleres de Ometepec con sede en Xochistlahuaca, bajo el ofrecimiento de la presidencia municipal de darles una plaza magisterial.

La oposición, ya aglutinada como movimiento indígena, fue confrontada por el movimiento dentro del municipio que se autodenominó Concejo de la Nación Amuzga, que retomó el nombre de los concejos de corte indigenistas, y se vinculó al movimiento guerrerense 500 años de Resistencia Indígena, con el cual posteriormente rompió.

Para minimizar la oposición Aceadeth Rocha declaró que este movimiento era el “auténtico representante amuzgo”, desdeñando las demandas reales de su comunidad

⁶⁰ *Idem*, p. 50.

y desconociendo a amuzgos participantes activos de varios encuentros indígenas regionales y nacionales convocados por el recién movimiento indígena autónomo que crecía en torno al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas de 1994 y las demandas de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas recogidas en los Acuerdos de San Andrés, firmados en el municipio de San Andrés Sak'amchen de los Pobres o San Andrés Larráinzar en 1996.

a) La diversidad política del Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX).

Como es tradición en las comunidades, los movimientos de resistencia se mantienen económicamente de las aportaciones de los pueblos. En Suljaa' el magisterio indígena disidente además de ser el brazo político fuerte del movimiento por ser el sector más informado, aportó económicamente y organizó el FCIX, pero también convergía gente de partidos opositores como PAN, PRD, PT y personas sin partido.

La inconformidad ante el régimen de Aceadeth fue la causa de formación del FCIX, Gutiérrez Ávila documentó que la "maestra Chade", como también es conocida, durante su gestión robó indiscriminadamente recursos y violó numerosas veces la legislación en materia de elección y cargos del ayuntamiento que concierne a las comisarías ejidales, al crear instancias paralelas de autoridad.

Durante la administración de Aceadeth Rocha la represión y violencia en las comunidades inconformes, siguió en aumento y también la organización magisterial fue golpeada. La Secretaría de Educación Básica de Guerrero, concluye que las dos zonas escolares (supervisiones) existentes en Xochistlahuaca son muy grandes y en el 2000, decidió dividirla para crear nuevas. Aceadeth Rocha al saber de los reacomodos mueve su influencia con funcionarios estatales para decidir quién ocuparía los nuevos puestos e impuso al Profesor Moisés Zeferino de Jesús, afín a ella.

En la zona 012 de la cabecera de Suljaa' la base de profesores amuzgos de educación básica organizados en torno a la lucha social, que habían propuesto a Bartolomé López Guzmán como supervisor, se inconformaron, movilizaron y organizaron un plantón en la supervisión escolar, lo cual fue notorio en una comunidad en ese momento pequeña como era Suljaa', pero ésta fue una medida poco efectiva.

Posteriormente se dio la unidad del magisterio con las comunidades en conflicto y juntos tomaron el Ayuntamiento municipal, pero son desalojados violentamente el 9 enero del 2001. El operativo lo encabezó José Luis Rocha Ramírez, hermano de Aceadeth. Resultaron heridos de gravedad, entre ellos Silverio Matías Domínguez, fuerte opositor a la cacique, quien perdió un ojo. A la fecha, su agresión quedó impune ya que en el 2013 fue exculpado judicialmente su agresor José Luis Rocha.

Las exigencias del FCIX eran la destitución de la presidenta municipal y el reconocimiento de la zona escolar con el supervisor que decidiera la base magisterial. Después de la violencia suscitada llegaron funcionarios de la capital del estado para negociar, pero dieron largas a la problemática.

Así, decidieron manifestarse en Chilpancingo; todos los docentes acordaron sostener económicamente al movimiento con sus salarios. Montaron un plantón aproximadamente durante 25 días frente al Congreso del Estado de Guerrero. Los profesores al relatar su experiencia, nos cuentan que fue costoso sostener esa lucha pero se logró el reconocimiento de su zona escolar y la presión para que la edil pidiera licencia. En ese momento regresaron a Suljaa'.

La divergencia de horizontes políticos del FCIX propició su ocaso, por ejemplo; la gente de los partidos de oposición del frente demandó la destitución de la presidenta municipal para ellos acomodarse en la estructura municipal; el magisterio, el reconocimiento de su zona escolar y los apartidistas buscaban emprender un proyecto político diferente para resolver problemas estructurales de su pueblo.

El tinte partidista del FICX, fue la grieta que partió el movimiento, después de la destitución de Aceadeth Rocha, ya que los integrantes partidistas del frente, de cara a

las siguientes elecciones propusieron sus candidatos. La gente sin partido, no se unificó en torno a uno, pero en ese momento no lograron convencer a los otros de crear otro proyecto político.

b) Un nuevo horizonte político: los Naⁿmaⁿiaaⁿ; “están sucios porque trabajan” y construyen la autonomía de Suljaa’.

Nuevamente el PRI ganó las elecciones y se concretó la fractura del FCIX ya desgastado por la falta de una plataforma política común y la escalada de represión en su contra. Entonces, varios integrantes del Frente afines al zapatismo y a las corrientes del movimiento indígena independiente congregado en el Congreso Nacional Indígena (CNI), conformaron el “Colectivo en Rebeldía Suljaa’”. Junto a ejidatarios y gente mayor de la comunidad impulsaron la recuperación de la figura de las Autoridades Tradicionales de Suljaa’, que fueron los primeros Naⁿmaⁿiaaⁿ traducido al español como “los que están sucios porque trabajan”.

Ante ese nuevo contexto surgió la propuesta de la constitución de un gobierno autónomo en el municipio, recuperando la figura de las autoridades tradicionales iniciando una nueva etapa en la historia de este pueblo.

El 20 de noviembre del 2002, día de la Revolución Mexicana, la comunidad nna’ nncue ñomndaa de Suljaa’, basado en el derecho consuetudinario de su pueblo nombró siete autoridades tradicionales o Naⁿmaⁿiaaⁿ Ndaatyuaa Suljaa’ conformando un gobierno municipal autónomo de frente a la presidencia municipal oficial, ejerciendo su autoridad civil y política como anteriormente lo hacían.

Ocuparon el Ayuntamiento municipal, en ñomndaa Wats’iaa’ Ndaatyuaa Suljaa’, traducido al español como “Casa del trabajo del Municipio de Xochistlahuaca”. También administraron el auditorio municipal, la casa del pueblo, la *Waa* casa del libro (biblioteca), el mercado municipal y el registro civil, espacios que el PRI utilizaba discrecionalmente.

Políticamente, el municipio autónomo recién creado al nacer y legitimarse bajo los Acuerdos de San Andrés tuvo amplio respaldo del Congreso Nacional Indígena (CNI), en el cual participaba. Acudían a los congresos y reuniones del CNI, antes de la constitución del municipio, por lo que se nutrieron de las discusiones y planteamientos sobre la autonomía emanados en este espacio.

Las autoridades tradicionales, ayudantes de las mismas y un profesor participaron como delegados en el encuentro del EZLN en el Congreso de la Unión, en el marco de la *Marcha del Color de la Tierra* por el Reconocimiento de los Derechos y Cultura Indígena, en el 2001. En el 2003, en calidad de organizadores, se celebró la 9ª Reunión del CNI en Suljaa' con presencia de 309 delegados indígenas nacionales, donde declararon:

Ratificamos la validez y operatividad de nuestras formas de participación, decisión y elección de Autoridades, sobre todo de la Asamblea General Comunitaria, por ello exigimos a los Partidos Políticos el respeto y promoción de nuestras formas de construir Autonomía. Ante la falta de cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés Sacamchén y la Iniciativa de la COCOPA nos reservamos el derecho de construir autonomías locales, municipales, regionales y convocamos a prestar apoyos a las autonomías regionales como Xochistlahuaca.⁶¹

De esta manera el proyecto político del Municipio Autónomo, rompió con el perfil del FCIX, tanto en la concepción de la política como del poder al no tener como horizonte las elecciones y al plantearse la autonomía del Estado en el ejercicio del poder.

En tiempos atrás creímos en los gobiernos y descubrimos que no son confiables. (Por) Lo anterior, el pueblo decidió nombrar el nuevo gobierno y declararse la autonomía, el sistema gubernamental se ha estancado mientras que el Municipio Autónomo tiene la tarea de fortalecerse. Nuestro sello y escudo es de nuestra cultura y no es del sistema. Hay avances en el planteamiento y cada vez más comunidades se suman a esta lucha.⁶²

Como máximo órgano, el autogobierno ejerció tareas administrativas, gestorías y de resolución de conflictos intracomunitarios. También contó con el apoyo de la

⁶¹ "Acuerdos de Suljaa'" Congreso Nacional Indígena. *Resolutivos de la Novena Reunión ampliada del Congreso Nacional Indígena en la Región Centro Pacífico*. Suljaa' Guerrero 29 y 30 de marzo de 2003. Mimeo

⁶² *Ídem*.

Comisaría Ejidal, conjuntamente resolvían conflictos agrarios como invasiones, hacían gestoría y políticamente expresaron su rechazo al Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE), hoy con el nombre de Fondo de Apoyo para Núcleos Agrarios sin Regularizar (FANAR) que anula la propiedad social de la tierra para convertir a los ejidatarios en propietarios de parcelas individuales.

Sin embargo, ante la falta de presupuesto las autoridades comenzaron a tener problemas para sostener el trabajo; las necesidades en las comunidades eran muchas y las aportaciones económicas de la población resultaban insuficientes.

Por otra parte, siendo opositor al gobierno local fue blanco de represión política. Al estar ocupado el edificio del ayuntamiento, el municipio oficial priísta maniobró desde la casa de Aceadeth Rocha buscando el momento para derrocar a los autonomistas. Aprovechó un problema agrario de invasión de tierras por parte del campesino Narciso García y la intervención de las Autoridades Tradicionales para detenerlo ejerciendo su autoridad por usos y costumbres; para girar órdenes de aprehensión para 12 personas, entre ellas tres Naⁿmaⁿiaaⁿ, ayudantes y ejidatarios, los cuales actuaron bajo el derecho consuetudinario.

Al ocuparse en su defensa, descuidaron el fortalecimiento del órgano comunitario y el PRI creó amenazas. Pablo Cruz señala que hacia el 2005 empieza un proceso de descomposición de las Naⁿmaⁿiaaⁿ, “serían utilizadas como carnada, por los candidatos del PRD y PAN, para incrementar su votación. La cooptación de los tradicionales por los partidos políticos traería el desencanto y su legitimidad sería cuestionada”⁶³. Los amuzgos autonomistas se distanciaron políticamente, quedando la figura de autoridad de aquellos mermada y con poco reconocimiento social.

Así, el PRI regresó al poder del municipio apoyado por ganaderos, intermediarios de productos y comerciantes. Mantuvo en el interior de las comunidades una política de control apoyada de grupos caciquiles locales y regionales y al exterior redes de relaciones de poder con funcionarios y dirigentes priístas. Continúo la política de

⁶³ Cruz, *Op. Cit.*, p. 58.

cooptación a través del condicionamiento de programas sociales a la población y de obras públicas que beneficiaban sólo a la gente de su partido como fue la construcción de la Primaria Francisco Ruíz Massieu en el año 2000.

No obstante, esta experiencia política contribuyó para crear otras formas de autonomía en la comunidad. El 18 de diciembre del 2004, un año antes del declive del municipio autónomo, surgió la Radio Ñomndaa, La Palabra del Agua como una propuesta de comunicación comunitaria autónoma que en lengua ñomndaa fortalece la historia y la cultura del pueblo amuzgo. En el ámbito educativo, en el 2003 surge el proyecto *Una escuela para la vida* como el resultado de un trabajo constante de los profesores que criticaron las formas de educación hegemónicas y la falta de una política educativa diferenciada para los pueblos indígenas. En las propuestas pedagógicas que cuestionan el sistema de educación hegemónico que surgieron en Suljaa', ahondaremos en el siguiente capítulo.

c) El boom de la política social oficial.

En el 2012, una coalición de partidos de oposición al PRI ganó la presidencia para el periodo 2012- 2015 con el candidato Celerino Rojas Morales, de origen mixteco, afín al Partido Acción Nacional (PAN). Por acuerdos políticos de la cúpula, se registra como candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD), comprometiéndose que para las elecciones del 2015 el candidato sería un perredista que se registraría como panista. Con él se dio la transición del poder político municipal, pero su actuar político no ha mejorado integralmente la situación socio económica de los amuzgos.

Su gestión ha sido basada en obras públicas y programas sociales, entre las que destacan la remodelación con corte urbano de la arquitectura del centro de Suljaa' incluyendo el edificio del Ayuntamiento, la conversión de la biblioteca en comedor comunitario del programa social *Cruzada contra el Hambre* y la remodelación de la Primaria El Porvenir. En los programas sociales activos en la comunidad se encuentran 70 y más, Oportunidades, Piso Firme, Posada Casa A.M.E. (Atención a

Mujeres Embarazadas), distintos apoyos para mujeres, artesanas, Programa de Apoyo directo al Campo Procampo, Programa de Fomento a la Economía Social y Cruzada Nacional contra el Hambre y otros de presupuesto federal que señalamos en el siguiente cuadro.

CUADRO 1. PROGRAMAS SOCIALES EN XOCHISTLAHUACA DEL FONDO DE APORTACIONES PARA LA INFRAESTRUCTURA SOCIAL (FAIS).

COMPLEMENTARIEDAD DEL FAIS CON OTROS PROGRAMAS FEDERALES		
Dependencia	Siglas	Nombre del Programa
CDI	PROII	Programa de Infraestructura Indígena
SEDESOL-INDESOL	PCS	Programa de Coinversión Social
SCT/SEDESOL/SEMARNAT	PET	Programa de Empleo Temporal
SEDATU	PH	Programa Hábitat
SEDATU	PFUR	Programa de Fomento a la Urbanización Rural
SEDATU-FONHAPO	PVD	Vivienda Digna
SEDATU-FONHAPO	PVR	Vivienda Rural
SEDESOL	P3x1	Programa 3x1 para Migrantes
SEDESOL	PDZP	Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias
SEDESOL	PAJA	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
SEMARNAT-CONAGUA	APAZU	Programa de Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento en Urbanas
SEMARNAT	PROSSAPYS	Programa para la Construcción y Rehabilitación de Sistemas de Agua Potable y Saneamiento en Zonas Rurales
SEMARNAT-CONAGUA	PROTAR	Programa de Tratamiento de Aguas Residuales
SEP	PED	Programa Escuelas Dignas

Fuente: Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015. Informe por Municipios y Demarcaciones Territoriales: Guerrero. CONEVAL Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional. Disponible en: [<http://www.gob.mx/sedesol>]. [Fecha de consulta: 2 de Marzo de 2016].

Este “boom” de programas sociales en el municipio ha impactado en la forma en cómo los habitantes reproducen su vida material, ya que una parte importante de la dinámica social se mueve en torno a los periodos de inscripción y entrega de los programas sociales. Por otra parte, la obra pública se ha extendido e impactado a los bienes naturales comunes particularmente el hídrico. El 16 de julio del 2012, el gobierno municipal de Ometepec en beneplácito con el municipio de Suljaa’,

aprobaron la construcción de un canal de conducción de agua de Xochistlahuaca a Ometepec.

Este proyecto llamado “Fuente de abastecimiento de agua potable, línea de conducción, obras complementarias e interconexión a los sistemas existentes en la localidad de Ometepec”⁶⁴, es un canal que entuba el agua del Río Suljaa’ o San Pedro. Dicha obra beneficia el comercio y la industria del municipio vecino cuya urbanización ha crecido en la última década e implica un despojo a los habitantes de las comunidades de: San Pedro Cuitlapa, San Martín, Las Minas, Tlacoachistlahuaca, Xochistlahuaca, Arroyo de Barranca Honda, Cumbres de Barranca Honda, San José Ejido y Ometepec.

Esta problemática socio ambiental coloca a la comunidad como un espacio más dentro de la geografía de despojo derivada del sistema capitalista neoliberal. La Radio Ñomndaa y otros sectores de las comunidades se han manifestado en contra de dichas obras, pero no se ha logrado articular un movimiento fuerte en torno a esta lucha.

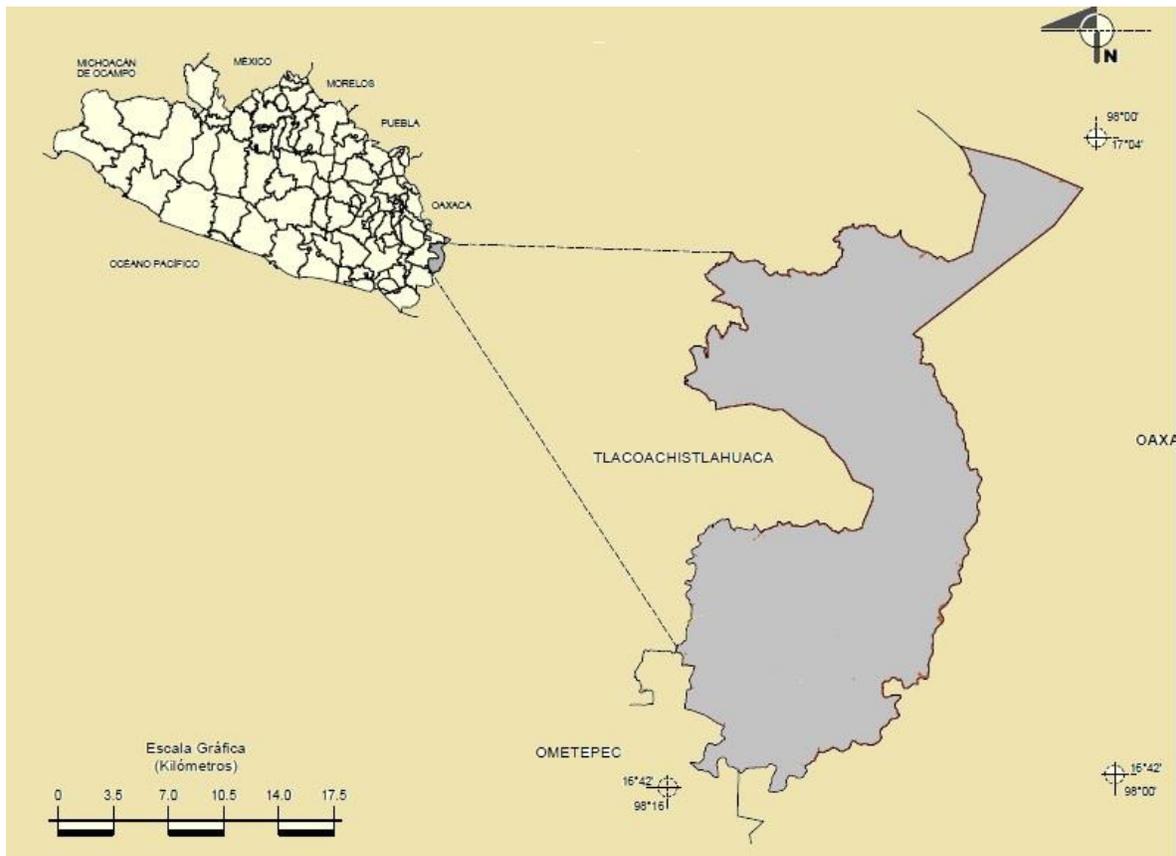
2.4 Ubicación geográfica e indicadores municipales actuales de Suljaa’

El municipio de Xochistlahuaca, se encuentra en el Estado de Guerrero, es el municipio 71 de 81 que tiene el estado. Se localiza en la región de la Costa Chica, una de las siete regiones en las que se divide el territorio guerrerense (Norte, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Montaña, Tierra Caliente y Acapulco).

Geográficamente el INEGI reporta que la superficie del municipio de Xochistlahuaca es de 430 km², que representa el 0.68% de la estatal. Sus colindancias son: al Norte con Tlacoachistlahuaca y el estado de Oaxaca, al Sur con Oaxaca y Ometepec, al Este también con Oaxaca y al Oeste con Tlacoachistlahuaca y Ometepec.

⁶⁴ Hernández, Román. Comunicación para el Cambio Social en Suljaa’. Anteproyecto, Maestría en Desarrollo Rural, UAM - X, México, 2015.

MAPA 1 MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA.



Fuente: INEGI. Prontuario de información estadística 2009. Adaptación nuestra.

Indicadores sociales

De acuerdo a la encuesta intercensal del INEGI 2015⁶⁵, la población de Xochistlahuaca a nivel municipal aumentó de 28,089 de 2010 a 28,839 en 2015 habitantes. Su media de edad es de 21 a 25 años de edad, por lo que su población es joven. Económicamente, esta cifra nos muestra que la mayoría de su población está en edad de trabajar y hay poca dependencia económica en la vejez. Algunos indicadores sociales a nivel municipal.

⁶⁵ Disponible en: [www.inegi.gob.mx]. [Fecha de consulta: 15 de Marzo de 2016].

TABLA 1. INDICADORES SOCIALES Y DEMOGRÁFICOS DEL MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA, 2010.

Población total	Población femenina	Población masculina	Población de 3 años o más hablantes de lengua indígena	Promedio de ocupantes en viviendas particulares habitadas	Grado promedio de escolaridad de población de 15 años o más.	Población de 15 años o más analfabeta	Población sin derecho a servicios de salud.
28,089	14,443	13,646	24,242	4.7	3.8	7,970	5,054

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010, Principales resultados por localidad*. www.conapo.gob.mx

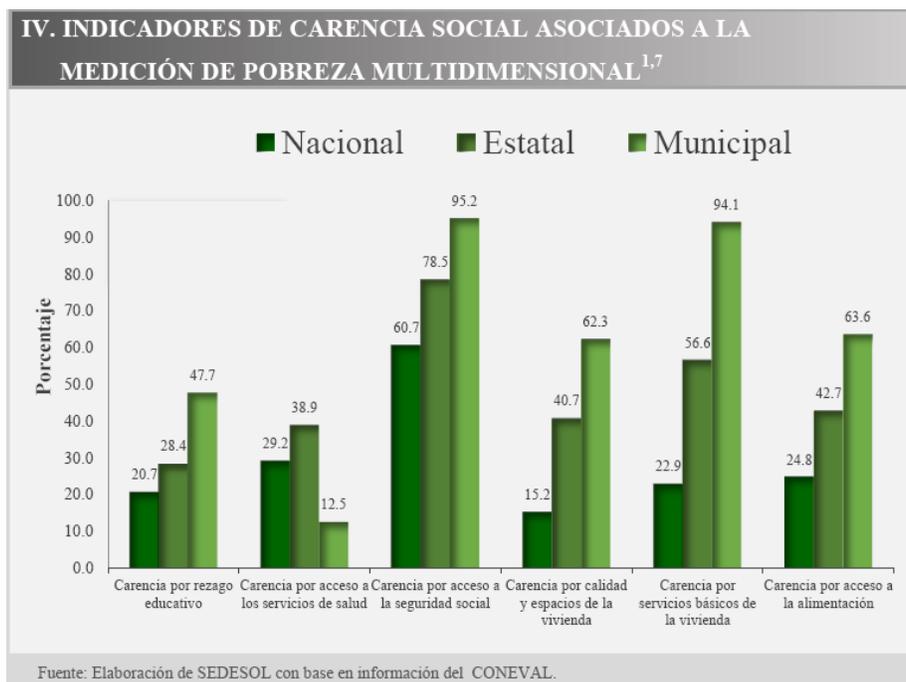
De acuerdo a este cuadro, a nivel municipal la población femenina es ligeramente mayor a la masculina, y la población de tres años o más hablantes de la lengua indígena (24,242 habitantes) representa el 86.3% de la población, lo que indica la gran vitalidad del uso de la lengua originaria. El grado promedio de escolaridad, nos permite conocer el grado de educación de la población y se considera desde primero de primaria. En el caso del municipio es de 3.8, o sea el grado promedio de escolaridad es casi 4º de primaria. La población analfabeta representa el 28.4% y la población sin servicios de salud, el 18%.

De 116 localidades del municipio de Xochistlahuaca; el grado de rezago social que considera el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 15.5% de ellas tienen “medio rezago social”, 42.2% “Alto rezago social” y el 19.0% “Muy alto rezago social”. A nivel municipal, Xochistlahuaca tiene el rango de “Muy Alto” y el municipio pertenece a las ZAP (Zona de Atención Prioritaria).

En el rango de “Pobreza multidimensional”⁶⁶ el 90.6% de la población del municipio se encuentra en situación de “pobreza” y el 66.3% en “pobreza extrema”. La población que reside en estos dos ámbitos de rezago social sumó en 2010, 12,288 personas.

⁶⁶ De acuerdo al glosario del CONEVAL “Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago: educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.” Y el término multidimensional “se refiere a que la metodología

GRÁFICA 1. INFORMACIÓN DE CARENCIA SOCIAL, ASOCIADA LA MEDICIÓN DE POBREZA REPORTADA POR EL CONEVAL PARA EL MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA, 2015.



Fuente: Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015 de la CONEVAL, Informe por Municipios y Demarcaciones Territoriales, Xochistlahuaca, Guerrero. CONEVAL. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional, página web de la SEDESOL.

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015; Xochistlahuaca tiene el 11.8% de hijos fallecidos en madres mayores de 12 años; a nivel estatal el promedio es de 9.4%. Paradójicamente es de los 32 municipios del estado de Guerrero con mayor porcentaje de población afiliada a los servicios de salud con el 89.7% de la población afiliada a servicios médicos. Este porcentaje responde a que para ser beneficiario de algún programa social es requisito afiliarte al Seguro Popular. Sin embargo, el uso de la medicina tradicional amuzga es considerable. El conocimiento de la herbolaria de la región permite el tratamiento de padecimientos poco reconocidos por la medicina occidental como el espanto, el empacho, el coraje, entre otros.

de medición de pobreza utiliza varias dimensiones o factores económicas y sociales en su concepción y definición”. Disponible en: [<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>] [Fecha de consulta 30 de enero de 2016].

El Prontuario de información estadística del municipio Xochistlahuaca de 2009 reporta 141 localidades de este municipio. La cabecera municipal es la localidad de Xochistlahuaca con un total de 4, 152 habitantes, lugar donde se sitúa la investigación. A nivel localidad, los principales indicadores sociales se detallan en este cuadro:

TABLA 2. INDICADORES SOCIALES DE LA LOCALIDAD DE XOCHISTLAHUACA, MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA, GRO., 2010.

Población total	Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena	% Población de 15 años o más analfabeta	% Población de 15 años o más sin primaria completa	% Viviendas particulares habitadas sin excusado	% Viviendas particulares habitadas sin disponibilidad de agua entubada	% Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	Índice de marginación	Grado de marginación	Grado promedio de escolaridad
4 152	3,460	29.84	41.81	12.06	21.52	29.42	-0.045	Alto	6.74

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010, Principales resultados por localidad*. Disponible en: [www.conapo.gob.mx]. [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2016].

De estas cifras del 2010, queremos resaltar que la población de 3 años o más que habla alguna lengua indígena, representa el 83.3% de los habitantes. El uso de la lengua materna es notablemente visible en la comunidad, lo cual conforma un rasgo persistente de la identidad ñomndaa. Por otro lado, resaltamos que casi un tercio de la población de la cabecera municipal (29.84%) no sabe leer y escribir, y casi la mitad (41.81%) no terminó la educación primaria.

En este municipio también está presente el fenómeno migratorio, la entidad a donde se dirigen los amuzgos a trabajar es Sinaloa, donde se desempeñan como jornaleros agrícolas cosechando jitomate y otras legumbres. Algunos niños de la primaria El Porvenir han trabajado como jornaleros; los docentes son conscientes de esta problemática y cuando ha sido posible les han ayudado a estos niños a concluir sus estudios.

2.5 Panorama educativo del Estado de Guerrero y del municipio de Xochistlahuaca.

Para dar cuenta de las características de la educación del municipio de Suljaa', Xochistlahuaca, nos detendremos un momento en describir en términos generales las características educativas del estado de Guerrero y la localidad de Suljaa'.

- Alfabetismo.

De acuerdo al Censo 2010, el estado de Guerrero tuvo 82.5% de personas de 15 años o más que saben leer y escribir, en contraste con otras entidades federativas como el Distrito Federal que el 97% de su población está alfabetizada⁶⁷ como se constata en el siguiente cuadro:

TABLA 3. POBLACIÓN ALFABETA DE 15 Y MÁS AÑOS Y PORCENTAJE DE LA MISMA, TOTAL NACIONAL Y DEL ESTADO DE GUERRERO SEGÚN SEXO, 2010

Entidad federativa	Población Total	Hombres	Mujeres	% Hombres alfabetizados	% Mujeres alfabetizadas	Total
Estados Unidos Mexicanos	78 423 336	37 656 281	40 767 055	93.7	91.1	92.4
Guerrero	2 244 576	1 065 308	1 179 268	85.4	79.8	82.5

Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 2010. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu16&s=est&c=35003>. [Fecha de consulta 16 de enero de 2016]. Adaptación nuestra.

Es el segundo estado con mayor analfabetismo atrás de Chiapas que ocupa el primer lugar con 81.6% y delante de Oaxaca que tiene 83.1%. En términos de porcentaje a nivel nacional Guerrero es un estado con rezago educativo junto a Chiapas y Oaxaca. Observamos que además de existir una desigualdad educativa respecto a otras

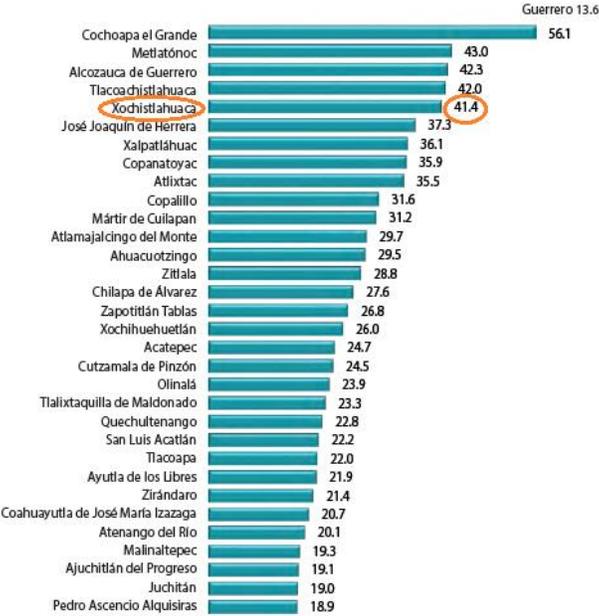
⁶⁷ La población alfabetizada, de acuerdo al INEGI es la persona de 15 años o más que sabe leer y escribir un recado. [<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=medu16&e=00&i=>]. [Fecha de consulta 16 de enero de 2016]

entidades federativas, lo común en estos estados es su persistencia en sus lenguas originarias, lo cual nos indica que la política educativa nacional obedece a una homogeneización lingüística en español y tiene un evidente fracaso en contextos de pluralidad lingüística, aunado a lo anterior, no se cubre la demanda de alfabetización de su población.

Respecto al analfabetismo de acuerdo con la Encuesta intercensal 2015, Guerrero tiene el 13.6% de analfabetismo y Xochistlahuaca es el quinto municipio guerrerense con mayor tasa de analfabetismo de la entidad.

GRÁFICA 2. MUNICIPIOS DE GUERRERO CON MAYOR TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS.

Municipios con mayor tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más



Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

Estas cifras nos dejan ver que a nivel municipal, la educación básica no cubre las necesidades de educación al manifestarse altas tasas de analfabetismo, tomando en cuenta el carácter multicausal de éste incluyendo los contextos indígenas es evidente que en Xochistlahuaca sigue siendo un problema social.

- *Grado promedio de escolaridad*

En el año 2015, Xochistlahuaca se encuentra entre los 32 municipios guerrerenses con mayor asistencia a la escuela en edades de 3 a 5 años, con 82.3% de su población; más no así en edades de 6 a 14 años, edad donde se estudia la educación primaria y parte de la secundaria, donde se ubica en los municipios con menor asistencia a la escuela. Lo anterior es un indicador de deserción o abandono escolar, que se observa más en las comunidades que en la cabecera municipal. La importancia de la educación primaria a nivel municipal es que representa una fuente de empleo segura para la población. Socialmente la población de Suljaa' hace una inversión de recursos en ella, en cuanto a tiempo y atención, ya que en muchos casos no les será posible estudiar la secundaria o la preparatoria.

Según el INEGI el grado promedio de escolaridad es el promedio de años o grados escolares aprobados, que la población de 3 años o más aprobó en el nivel más avanzado al que se haya inscrito dentro del Sistema Educativo Nacional. Excluye a las personas que no especificaron los grados aprobados. A nivel nacional, estatal, municipal y localidad encontramos los siguientes datos:

TABLA 4. GRADO PROMEDIO DE ESCOLARIDAD NACIONAL, ESTATAL, MUNICIPAL Y POR LOCALIDAD, TOTAL Y POR SEXO, 2000, 2005 Y 2010.

División política	2000			2005			2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	7.5	7.7	7.2	8.1	8.4	7.9	8.6	8.8	8.5
Guerrero	6.1	6.5	5.8	6.8	7.1	6.5	7.3	7.5	7.1
Xochistlahuaca (Total municipal)	2	*	*	3.1	3.4	2.8	3.8	4.0	3.7
Xochistlahuaca (localidad)	5	*	*	5.7	6.3	5.2	6.7	7.3	6.3

Fuente: INEGI, Censos 2000 y 2010 e INEGI, Censo de Vivienda 2005. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu14&s=est&c=35008> y http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/consultar_info.aspx. [Fecha de consulta: 26 de enero de 2016].

* Dato no disponible.

Nuevamente es de notar que en 2010, Guerrero tiene 1.5 años de escolaridad debajo de la media nacional. A nivel municipal Xochistlahuaca tiene la mitad de escolaridad que la media estatal. La cabecera municipal (localidad de Xochistlahuaca) mejora la cifra mostrando la desigualdad educativa y la marginación al interior del municipio, aun así no alcanza la escolaridad estatal y menos la nacional. Como mencionamos líneas arriba, en promedio los habitantes de Suljaa' tienen la primaria concluida.

- *Niveles educativos en el municipio de Xochistlahuaca*

A continuación muestro la distribución porcentual de la población de 15 años y más según su nivel educativo en el año 2010. Retomo cifras por género ya que se observa que las mujeres a nivel estatal y municipal cuentan con menor nivel educativo.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE 15 Y MÁS AÑOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO, TOTAL NACIONAL, ESTATAL, MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA Y LOCALIDAD XOCHISTLAHUACA POR SEXO, 2010.

División política Sexo	Población de 15 y más años	Sin instrucción %	Primaria incompleta b %	Primaria completa c %	Secundaria incompleta d %	Secundaria completa e %	Media superior f %	Superior g %
Estados Unidos Mexicanos	78 423 336	7.2	12.6	16	5.2	22.3	19.3	16.5
Guerrero	2 244 576	15.8	15.6	16.1	6.2	17.2	16.6	11.7
Hombres	1 065 308	13.4	15.6	16.3	6.9	18.2	17	11.8
Mujeres	1 179 268	17.9	15.5	16	5.5	16.3	16.3	11.6
Xochistlahuaca(Total municipal)	16 951	40.2	22.2	15.7	5.0	6.7		8.6*
Hombres	8 083	35.2	26.0	16.9	5.2	7.1		8.5*
Mujeres	8 831	45.0	18.8	14.6	4.9	6.3		8.7*
Xochistlahuaca(Total localidad)	2 885	28.0	12.3	9.6	4.4	11.0		31.1*
Hombres	1 300	21.2	14.7	10.2	5.2	12.5		32.8*
Mujeres	1 585	33.6	10.3	9.1	3.8	9.7		29.6*

Nota de INEGI: El total de la población de 15 y más años no suma el 100%, debido a que excluye a la población que no especificó nivel de estudios.

- a Sin instrucción (cero grados aprobados) Incluye a la población en preescolar o kinder.
 - b primaria incompleta (la población con algún grado aprobado entre uno y cinco)
 - c primaria completa (población con seis grados aprobados).
 - d secundaria o equivalente incompleta (población con uno o dos grados aprobados de secundaria o de estudios técnicos o comerciales con primaria terminada)
 - e secundaria o equivalente completa (población con tres grados aprobados de secundaria o de estudios técnicos o comerciales con primaria terminada)
 - f media superior (población con uno o más grados aprobados de bachillerato o de estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada)
 - g superior (población con uno o más grados aprobados de licenciatura, estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada y de posgrado).
- * Este dato engloba a las personas de 18 a 100 años de edad que tienen como escolaridad el nivel medio superior y superior, en el tabulado que consultamos no separa estos dos niveles.
El cálculo de porcentajes a nivel municipal y localidad son nuestros y coincidimos que la sumatoria de la distribución porcentual no es 100 ya que excluye a la población que no especifico su nivel educativo.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010. Disponible en: [\[http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=35007\]](http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=35007). y [\[http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5\]](http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5). [Fecha de consulta: 26 de enero de 2016].

Resalto en negritas la cifras significativas para destacar que a nivel nacional y estatal la mayoría de la población mayor a 15 años tiene secundaria concluida. A nivel municipal 40.2% casi la mitad de la población no tiene escolaridad, lo cual tiene relación con los grados de marginación que hay en el municipio la mayoría ubicados en Alto o Muy Alto. Seguido se encuentra el 22% de personas con primaria incompleta, siendo ésta su máxima escolaridad.

Son relevantes los datos a nivel localidad, donde vemos que en la cabecera municipal el 31.1%, un tercio de la población de este rango de edad, cuenta con nivel medio o nivel medio superior, el otro tercio agrupado en el 28% no tiene instrucción escolarizada lo cual denota una polarización educativa entre contar con estudios medios o superiores o no tener instrucción. Aunque no hay instituciones a nivel superior en el municipio sabemos que desde los años 80's aumento el número de personas que desean seguir estudiando al concluir su secundaria.

Una de las profesiones más recurrentes en Xochistlahuaca es el ser maestro, hecho que implica ahora, contar con mínimo preparatoria como grado escolar. También a nivel localidad, ha crecido el número de personas que salen de su comunidad para estudiar la universidad ya sea en la capital de su estado, en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) o bien en la Ciudad de México. Esto indica que en la cabecera

municipal los ingresos son mayores que en el resto de las localidades dada la diversificación de actividades económicas de su población.

Conocer estas características de la población nos permite analizar las formas de vida de las familias de los niños y niñas que asisten a la primaria en Suljaa' y particularmente en la escuela primaria El Porvenir turno vespertino, donde la población escolar es muy diversa; hay niños cuyos padres son profesionistas y otros de familias con padres sin instrucción.

2.6 Sistema educativo en la localidad de Suljaa' (Xochistlahuaca).

Como mencioné en la primera parte de este capítulo, la primera primaria que se fundó en Suljaa', de acuerdo a Victoriano López⁶⁸ fue en 1924, funcionaba sin nombre e impartía sólo los primeros dos grados ya que no había personal; en 1945 se nombra Primaria Rural Federal "Escuadrón 501" y hasta 1967 completa su organización. En los años 50 se funda en la localidad de Cozoyoapan, la segunda escuela en el municipio, la Primaria Rural Federal "Francisco Sarabia".

En 1972, se construyó la primera escuela bilingüe bicultural del municipio, la primaria "Ignacio Zaragoza" en la localidad de Guadalupe Victoria atendida por promotores culturales bilingües del INI, consecutivamente inicia labores la Escuela Primaria Bilingüe El Porvenir en la cabecera municipal en 1976. Con los años y la presión social se amplió la construcción de primarias en el municipio, para atender la demanda educativa. En el 2000, se inauguró la última primaria del municipio, la Primaria "José Francisco Ruiz Massieu". Esta obra se construyó en medio de una coyuntura política fuerte de repudio a la presidenta municipal Aceadeth Rocha.

Actualmente los niveles educativos que hay en Suljaa' son: educación inicial (preescolar), básico (primaria, primaria indígena, secundaria y telesecundaria) y

⁶⁸ López Guzmán, Victoriano, *La educación indígena entre los nn'anncue ñomndaa de Suljaa': una experiencia profesional (1992-2003)*. Tesina de Licenciatura en Sociología de la Educación, UPN Ajusco, México, 2004.

media superior (bachilleres). Adicionalmente en otras localidades del municipio existen en nivel básico seis telesecundarias, una secundaria oficial y una preparatoria en la localidad de Cozoyoapan.

Centrándonos en la cabecera municipal, elaboramos el siguiente cuadro de acuerdo a la información que brinda el trabajo citado de Victoriano López, para describir las escuelas y niveles educativos en la cabecera municipal, los turnos y el idioma en que trabajan. Consideramos los niveles educativos; básico, medio superior y superior tal y como se describen en el Sistema Educativo Nacional.

CUADRO 2. DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA LOCALIDAD DE XOCHISTLAHUACA, MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA GUERRERO (1924- 2016).

Nivel educativo	Tipo	Nombre del plantel	Año de creación	Idioma en el que se imparte	Turnos
Educación básica	Preescolar Indígena bilingüe	El Porvenir	1978	Español y ñomndaa	Matutino
		Rosaura Zapata Cano	1991	Español y ñomndaa	Matutino
		El Porvenir La Mira	1998	Español y ñomndaa	Matutino
	Preescolar	Jardín de niños "Ovidio Decroly"	1981	monolingüe en español	Matutino
Educación básica	Primaria Federal	Escuela Primaria Federal urbana "Escuadrón 201"	1924- 1945 (1º y 2º). Desde 1967 organización completa	monolingüe en español	Matutino y vespertino
	Primaria Intercultural Bilingüe	Escuela Primaria El Porvenir	1976 organización completa y 1994, se crea turno vespertino.	Español y ñomndaa	Matutino y vespertino
		Escuela Primaria José Francisco Ruíz Massieu	2000	Español y ñomndaa	Matutino
	Secundaria Federal	Escuela Secundaria Técnica "20 de noviembre"	1980	monolingüe en español	Matutino
Educación medio superior	Bachillerato	Colegio de Bachilleres No. 23	1988	Monolingüe en español	Matutino
Educación Superior	No hay	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia, basada en la información de López Guzmán, Victoriano, *La educación indígena entre los nn'anncue ñomndaa de Suljaa': una experiencia profesional (1992-2003)*. Tesina de Licenciatura en Sociología de la Educación, UPN Ajusco, México, 2004 e información de entrevistas.

Como se aprecia, los centros educativos de nivel medio se concentran en la cabecera municipal, lo cual tiene relación con los datos la distribución porcentual de la escolaridad en la localidad. Por otro lado, las escuelas del “centro” gozan de cierto prestigio, ya que van los hijos de las familias con mayor estabilidad económica del municipio tanto de la cabecera como de las localidades ya que pueden costear el pasaje y la alimentación de sus hijos.

Es común que cuando se terminan los estudios de primaria, sobre todo los niños de “monte” como se les llama a la gente que viven en las comunidades, los padres del egresado buscan a un padrino o madrina, por lo regular que viva en la cabecera municipal para que les apoyen a proveer educación de sus ahijadas o ahijados. Los padrinos dan hospedaje y alimentación en su casa. Por su parte los ahijados (as) ayudan en las labores cotidianas de la casa de la madrina o padrino o en el campo.

Este cuadro permite documentar los tipos de escuelas escolarizadas que existen en la localidad de Suljaa’ y el lugar que ocupa la primaria El Porvenir en éstos y su relación con el resto de las instituciones educativas. También se observan las características de la oferta educativa y cómo se aborda la enseñanza de la lengua ñomndaa.

- *Conformación de las zonas escolares y la división del magisterio amuzgo*

En medio del conflicto político de esos años descrito en este capítulo, también se suscitó la división de las comunidades Renacimiento y Cumbre de San José que no aceptaron las imposiciones de Aceadeth Rocha, así se generó el paralelismo de autoridades civiles en las comunidades como antecedente del paralelismo de las escuelas. En el año 2000, la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG) reestructuró las zonas escolares de Xochistlahuaca. Esto conllevó a una división profunda del magisterio amuzgo cuando la presidenta impone a Moisés Zeferino de Jesús García como supervisor de la Zona 012, en contrapropuesta de los maestros que habían propuesto a Bartolomé López Guzmán. Los maestros en desavenencia con la

imposición se alían con los pueblos inconformes constituyendo el Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca FCIX, para pedir la destitución de la presidenta municipal. Las escuelas afines al FCIX reconocían a Bartolomé como supervisor, después de las movilizaciones a Chilpancingo la SEG, decide facilitar a los profesores su reubicación y se conformaron: la zona escolar 012 con López Guzmán como supervisor y la zona 065 con Zeferino de Jesús.

Después de los reacomodos administrativos y cambios de la Dirección de Educación Indígena del Estado de Guerrero en la política educativa y en las nomenclaturas, la organización administrativa quedó de la siguiente manera.

CUADRO 3. TOTAL DE ESCUELAS PRIMARIAS INTERCULTURALES BILINGÜES POR ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DE XOCHISTLAHUACA, GRO. 2015.

Nivel administrativo	Clave Jefatura de sector	Supervisión de zona escolar	Escuelas primarias a su cargo	Total municipal
Clave	Sector no. 024	Zona 012	9	
		Zona 013	5	
		Zona 067	7	
	Sector No. 016	Zona 065	7	
		Zona 066	7	
		Zona 083	7	42

Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a docentes y directivos escolares.

El cuadro anterior, se refiere sólo a las escuelas primarias bilingües, anteriormente llamadas escuelas biculturales bilingües y ahora consideradas como escuelas interculturales bilingües. No considera las primarias rurales federales. La distribución de las escuelas por zonas y sectores, es de notar es más definida administrativamente y tiene menos confrontaciones que en otros momentos.

2.7 El tejido sociolingüístico en la región amuzga.

Como se ha mencionado, en este municipio se habla predominantemente la lengua ñomndaa. Nosotros hemos preferido usar la denominación ñomndaa en lugar de amuzgo para reconocer y respetar las formas en que el pueblo nn'anncue ñomndaa nombra a su lengua y a su gente. Socialmente el uso de este idioma se da en prácticamente todas las relaciones sociales dentro de la comunidad. Su uso entre los habitantes, le da vitalidad y vigencia y los amuzgos sustentan su identidad en el uso de su lengua.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) el amuzgo es una de las 68 agrupaciones lingüísticas de México y pertenece a la familia lingüística otomangue, la referencia geoestadística corresponde a que se habla en Guerrero y Oaxaca. Las variantes lingüísticas del amuzgo se hablan en los municipios de Xochistlahuaca y Tlacoachistlahuaca (amuzgos del norte); Ometepec, Azoyú y Cuajinicuilapa (Amuzgos del sur) y en el estado de Oaxaca en los municipios de Santa María Ipalapa (amuzgo bajo del Este) y San Pedro Amuzgos (amuzgos del este).

TABLA 6. TABLA COMPARATIVA DE HABLANTES DE LENGUA AMUZGA EN LA ENTIDAD FEDERATIVA.

	1990		2000		2010	
	Habitantes	%	Habitantes	%	Habitantes	%
Amuzgos de Guerrero	23,456	83.1%	34,601	83.5%	43,644	86.19%
Amuzgos de Oaxaca	4,217	14.94%	4,819	11.6%	5,001	9.88%
Amuzgos de otros estados	555	1.97%	2,035	4.9%	1,990	3.93%
total	28,228	100%	41, 455	100%	50, 635	100%

Fuente: Ota, Gen, *La radio comunitaria amuzga, radio ñomndaa la palabra del agua de Xochistlahuaca Suljaa', Guerrero: la dinámica de un medio de comunicación del pueblo para el pueblo*. Tesis de Maestría en Antropología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México, 2013 p. 87. Basado en Censos del INEGI 1990, 2000 y 2010.

De acuerdo a esta tabla, la lengua amuzga, que se habla en Guerrero es la lengua con mayor número de hablantes. Gen Ota reporta que hay 43, 644 hablantes, en el 2010, lo cual nos habla en un incremento de los amuzgohablantes. Sin embargo en cifras que reporta también el INEGI, encontramos que hay 45, 889 amuzgohablantes mayores de tres años que viven en el estado de Guerrero.

Los municipios donde viven la mayor parte de ellos se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 7. HABLANTES DE AMUZGO EN EL ESTADO DE GUERRERO DE 3 AÑOS Y MÁS, 2010.

Municipio	Hablantes	%
Cuajinicuilapa	753	1.64
Acapulco	1,169	2.55
Ometepec	15, 867	34.58
Tlacoachistlahuaca	4, 799	10.46
Xochistlahuaca	22, 226	48.43
Otros municipios	1,075	2.34
Total	45, 889	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 INEGI 2010, consulta de datos: Población de 3 años y más; Entidad y municipio; Según habla indígena y lengua-INEGI, Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=27781]. [Fecha de consulta: 30 de enero de 2016].

El municipio de Xochistlahuaca es el municipio con mayor población hablante de lengua amuzga en el país, teniendo casi la mitad de sus hablantes.

Además del ñomndaa, también en el municipio se habla el mixteco y el español. En 1997, Bartolomé López registró que el amuzgo se hablaba en 30 comunidades, representando el 93.2% del municipio, el mixteco se hablaba en 5 comunidades y representa el 3.5% y el pueblo nahua perdió su idioma materno pero habla el español

y habitan en 3 comunidades representando el 3.3% del municipio. Los habitantes afroestizos del municipio hablan español.

Para el año 2010, la composición de la población mayor de 3 años que habla lengua indígena en el municipio de Xochistlahuaca fue:

TABLA 8. POBLACIÓN HABLANTE DE UNA LENGUA INDÍGENA DE 3 AÑOS Y MÁS, MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA, GRO. 2010.

	Población	%
Hablantes lengua indígena	24,242	92.31
Amuzgo de Guerrero	22,226	84.64
Mixteco	1,719	6.55
Náhuatl	197	0.75
Mazahua	4	0.02
Tlapaneco	3	0.01
Totonaco	2	0.01
Mazateco	1	0.00
Amuzgo de Oaxaca	1	0.00
Lengua indígena no especificada	89	0.34
No especificado	64	0.24
No habla lengua indígena	1,955	7.44
Total municipal	26,261	100.00

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 INEGI 2010, consulta de datos: Población de 3 años y más; Entidad y municipio; Según habla indígena y lengua-INEGI, Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=27781]. [Fecha de consulta: 30 de enero de 2016].

En este sentido, vemos que la composición de la población en Suljaa' es heterogénea, aunque los amuzgos conforman el grupo mayoritario, la presencia de otros pueblos con sus lenguas coexistiendo en el mismo territorio nos da un contexto de diversidad cultural. La población no hablante de lengua indígena es monolingüe en español. Lo anterior, conforma un tejido sociolingüístico de varios colores, un universo del que han surgido propuestas de comunicación y educación comunitaria que apuntan a la resistencia cultural y la apuesta por la existencia de estos pueblos y su cultura de manera digna.

2.8 La escritura del ñomndaa.

Como me han explicado los docentes en las entrevistas, la lengua ñomndaa es una lengua tonal, es decir cada letra, en particular las vocales tienen más de un sonido o tono. Transcurrió mucho tiempo para que esta lengua tuviera grafías. En 1943, llegó el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) al municipio y tras casi 30 años de estudio de la lengua elaboraron un alfabeto ñomndaa y realizaron varias publicaciones: precartillas y cartillas (1 a la 4) de la lengua ñomndaa, el libro *Leison Ñomndaa*, lecciones para aprender el idioma, y la traducción del Nuevo Testamento. El aporte del ILV residió en que fue la primera vez en que se colocaron grafías a la fonética de la lengua ñomndaa.

Existe un acuerdo más o menos generalizado en el que se reconoce que tiene doce fonemas básicos, divididos en siete vocales orales (a, e, ei, i, o, om y u) y siete vocales nasales (con sonido nasal; a, aⁿ, aⁿ, eⁿ, eiⁿ, o, oⁿ), tiene doce consonantes, dos semivocales y dos deslices o saltillos. El alfabeto amuzgo es el siguiente:

a, a, aⁿ, aⁿ, b, c, cw, ch, e, eⁿ, ei, eiⁿ, i, j, ' , l, m, n, nd, ndy, ng, ñ, o, o, om, oⁿ, p, qu, r, s, t, ts, ty, u, w, x, y.⁶⁹

Sin embargo, la escritura es poco practicada, lo contrario a la lectura, donde la principal difusora de la lectura en amuzgo es la Iglesia Presbiteriana. Sobre el tema de la escritura en ñomndaa ahondaremos más adelante, por el momento sólo quisiéramos dejar claras las características lingüísticas de la población en Suljaa'

Las características etnográficas arriba esbozadas nos permiten tener una visión más nítida sobre la problemática que han enfrentado los docentes y la comunidad para emprender una educación indígena que se responda a las necesidades de su pueblo.

Los cuadros estadísticos elaborados, si bien abordan indicadores específicos de la localidad de Suljaa' y el municipio de Xochistlahuaca, ofrecerán a los amuzgos que lean esta investigación un panorama y aportará conocimiento sobre su pueblo.

⁶⁹ Forma de escritura del alfabeto ñomndaa en los espacios áulicos de la escuela Primaria El Porvenir Turno Vespertino.

En el transcurso de la historia de Suljaa' se cruzan múltiples factores sociales, políticos, culturales y económicos. Las características particulares de la vida de los amuzgos, a su vez se repiten en la historia de otros pueblos originarios, son condiciones compartidas que dan cuenta de que tienen las poblaciones indígenas que resisten hoy día.

Es importante señalar que históricamente ha existido un proceso de ruptura del tejido social de las comunidades indígenas, y frente al modelo económico social neoliberal ha habido un desplazamiento y cambio significativo de las culturas originarias indígena frente a la globalización y el neoliberalismo. La propuesta educativa de la que hablaremos en los siguientes dos capítulos está generando una afirmación de la identidad cultural a través de la enseñanza del ñomndaa como primera lengua, lo que implica una lectura del mundo desde el ñomndaa y en el ámbito comunitario implica la dinamización de sus procesos sociales y comunitarios.

CAPÍTULO 3

UN NUEVO DISCURSO DE LA ETNICIDAD Y EL SURGIMIENTO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DESDE LOS NN'A^{NCUE} ÑOMNDAA TSOOJM SULJAA' (LOS AMUZGOS DE XOCHISTLAHUACA).

Hoy reafirmamos nuestro compromiso de seguir luchando porque se respeten nuestros derechos, porque un pueblo que no lucha es un pueblo sin esperanza de vida. Después de mucho esperar hemos aprendido que los cambios que nosotros necesitamos no vendrán del gobierno represor, ni de ningún partido político: los verdaderos cambios vienen del pueblo. Declaración de Suljaa', 2003.

La lucha de liberación, que es la expresión más compleja del vigor cultural de un pueblo, de su identidad y de su dignidad, enriquece la cultura y le abre nuevas perspectivas de desarrollo. Las manifestaciones culturales adquieren un contenido nuevo y nuevas formas de expresión. Se convertirán así en un instrumento poderoso de información y de formación política, no sólo en la lucha por la independencia sino también en la batalla mayor por el progreso. Amílcar Cabral.

En Paulo Freire *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.*

En este capítulo abordaremos los antecedentes de los cambios en la práctica pedagógica en la localidad de Suljaa', cuyo contexto es el viraje del discurso de las demandas étnicas del ámbito agrario al autonómico y comunal. Casi a la par, surgen alternativas pedagógicas en la cabecera municipal de Xochistlahuaca que contrastan con el modelo hegemónico de educación en las comunidades indígenas, cuyo carácter es monoétnico y dejan de lado la historia y cultura de las comunidades en nombre de la modernidad y el progreso.

Como vimos, la historia del municipio está enmarcada por distintos movimientos sociopolíticos; primero por la restitución y dotación agraria en la comunidad en 1933; la demanda de servicios básicos, luz, agua potable, electricidad, vías de comunicación, salud y educación en los años 50 y luego el reconocimiento de su territorio en 1967. Hacia 1970- 1980, las movilizaciones en Suljaa' fueron de carácter campesino motivadas en gran medida por el sector magisterial conformado por promotores bilingües. Las características de los movimientos en Suljaa' coinciden con buena parte de los movimientos sociales latinoamericanos

Hasta la década de 1970 la acción social giraba en torno a las demandas de derechos a los estados, al establecimiento de alianzas con otros sectores sociales y partidos políticos y al desarrollo de planes de lucha para modificar la relación de fuerzas a escala nacional. [...] Buena parte de estas características comunes derivan de la territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de las luchas, abiertas o subterráneas. Es la respuesta estratégica de los pobres a la crisis de la vieja territorialidad de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de dominación⁷⁰

En el caso de Suljaa', una de las formas de dominación nacional fue la imposición del sistema político partidista en la comunidad. Hubo una transformación profunda en las instancias políticas de decisión comunitaria que devino en la imposición del PRI como partido único y la forma política de cacicazgo como forma de gobierno. Las demandas de los amuzgos se centraron en la destitución de las distintas presidencias municipales: Josefina Flores en 1977, Marciano Mónico en 1998 y Aceadeth Rocha en 1999. La lucha política aparentemente se centró en la destitución de los ediles. Sin embargo, la territorialización de sus movimientos se manifestó en la exigencia por el respeto a sus formas de trabajo como las Autoridades Tradicionales o Naⁿmaⁿiaaⁿ; la lucha por el reconocimiento de sus zonas escolares; el arraigo al territorio y la afirmación de la identidad nnaⁿncue ñomndaa.

⁷⁰ Zibechi, Raúl *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*, en: OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-). Buenos Aires: CLACSO, 2003. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>]. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

En la década de 1990 al 2000, en Suljaa' los planteamientos comenzaron a revestirse de un carácter étnico en el ámbito de sus demandas, a lo cual llamamos un nuevo discurso de la etnicidad. Tal como plantea Miguel Bartolomé, cuando la identidad de un grupo étnico se configura orgánicamente como expresión de un proyecto social, cultural o político que supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno nos encontramos en presencia de la etnicidad⁷¹.

En el tránsito de los proyectos campesinos a los autonómicos, se amplía el pliego petitorio de los movimientos indígenas a nivel nacional, incorporando nuevos temas en su agenda política. Estos cambios se avivan por el movimiento zapatista en 1994 y se abren discusiones y cuestionamientos en el campo político a temas de la cultura, la identidad, la lengua y la educación.

En la lucha contra el caciquismo de 1970 al 2000, la participación de los maestros fue decisiva para la articulación de otros sectores de la población como los campesinos y las artesanas. Vemos que la etnicidad “se manifiesta en forma exponencial a través de las rebeliones y movilizaciones tradicionales o de las nuevas organizaciones etnopolíticas, es decir aquellas configuradas para establecer demandas o reivindicar derechos étnicos.”⁷²

En el discurso de la etnicidad de los amuzgos se reivindicó la autonomía, respecto del Estado y de los partidos políticos, la cristalización de ello fue la corta pero significativa experiencia del Municipio Autónomo Suljaa' en el 2002 y la creación de la Radio Ñomndaa la palabra del agua en el 2004.

La autonomía más que un discurso creemos que es una práctica política contrapuesta al Estado que tiene una historicidad situada en el contexto de la lucha y resistencia de los pueblos indios por preservar sus formas de vida basada en la comunidad. Gilberto López y Rivas, plantea:

⁷¹ Bartolomé, Miguel Alberto *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, Siglo XXI, 1997, p. 62.

⁷² *Ibidem*, p. 64.

Concebimos la autonomía básicamente como un proceso de resistencia mediante el cual, las etnias o pueblos soterrados, negados u olvidados fortalecen o recuperan su identidad a través de la reivindicación de su cultura, derechos y estructuras político-administrativas [...] Es la lucha de los pueblos originarios por conservar y fortalecer su integridad territorial y cultural a través de autogobiernos que practican la democracia participativa y enfrentan -con una estrategia anti sistémica- la rapacidad y violencia del sistema capitalista en su actual fase de transnacionalización neoliberal.⁷³

En el caso amuzgo podemos notar que el cambio en sus reivindicaciones tiene su raíz en un proceso político más amplio que se dio a nivel nacional, el cual es el giro de los movimientos indígenas hacia las demandas autonómicas, las cuales implican necesariamente el reconocimiento de las formas tradicionales de ejercicio de sus derechos como pueblos originarios y el respeto a sus sistemas normativos y territorios. Tales reivindicaciones están expresadas por los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 y traicionados en la reforma constitucional a la Ley de Derechos y Cultura Indígena en el 2001.

Una parte significativa del movimiento indígena que ha confluído en el Congreso Nacional Indígena (CNI) se dio a la tarea de construir un discurso muy otro que centralmente abandona la disputa con el Estado por el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, llamando en cambio a que los pueblos y comunidades originarios desconozcan la reforma constitucional aprobada y ejerzan, por la vía de los hechos, la autonomía y los derechos pactados en San Andrés. Este discurso fue reforzado por el nacimiento de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno zapatistas en el año 2003, como expresiones altamente desarrolladas del autogobierno y la autonomía indígenas al margen de las reglas que impone el poder.⁷⁴

Así, en el ejercicio de la autonomía por la vía de los hechos, no hay una sino muchas formas de ejercicio de la autonomía de acuerdo con las necesidades de cada pueblo, barrio o comunidad en cualquier punto de la geografía rural o urbana.

En el caso de Xochistlahuaca, ante el declive del Municipio Autónomo Suljaa' en el 2005, es posible visualizar que las estrategias que han seguido los amuzgos para

⁷³ Gilberto López y Rivas, "Tesis en torno a la autonomía de los pueblos indios". Disponible en: [\[http://www.rebellion.org/noticia.php?id=106782\]](http://www.rebellion.org/noticia.php?id=106782). [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016.]

⁷⁴ Carlos González "México: Los acuerdos de San Andrés en la perspectiva actual". Disponible en: [\[www.kaosenlared.net/noticia/mexico-acuerdos-san-andres-perspectiva-actual\]](http://www.kaosenlared.net/noticia/mexico-acuerdos-san-andres-perspectiva-actual) [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016.]

ejercer sus derechos tienen posicionamientos diferenciados. Las experiencias de autonomía son focalizadas en algunos proyectos colectivos que resisten a las políticas del Estado monoétnico. Estos sujetos políticos se organizan para seguir tejiendo los hilos de la comunidad. Algunos colectivos que trabajan hoy en día en Suljaa' de manera autónoma- comunitaria son: la Cooperativa de artesanas Ljaa' Tejedoras de Esperanza, la Radio Ñomndaa, la palabra del agua y el Colectivo Yolcuu Ñomndaa Tejiendo Resistencia; éstos confluyen políticamente en CNI y mantienen alianzas políticas con otras organizaciones sociales, las cuales también han contribuido a la construcción de sus espacios sin alterar la organicidad de sus proyectos.

Las formas autonómicas, es decir las formas organizativas totalmente independientes de la injerencia gubernamental, no son formas de organización social generalizada en el municipio. Existen expresiones no propiamente autónomas pero que plantean el carácter comunitario en su forma de organización: la Cooperativa de Artesanas La Flor de Xochistlahuaca, la Cooperativa Suljaa' Caja de ahorro Popular y el Centroncue Ñomndaa, A.C, formado mayoritariamente por los profesores del proyecto educativo "Una escuela para la vida", la cual forma parte del sistema educativo nacional, que en algunos casos han solicitado apoyos del Estado o de otras instancias civiles para solventar las necesidades de sus proyectos, sin que eso influya en sus decisiones internas.

Todos estos colectivos amuzgos tienen una dimensión dialógica en sus planteamientos ya que tejen su praxis política de transformación con elementos pedagógicos, dicen: *Ñoomya matseitjoom'na'jaa*, en español: "nuestra palabra construye comunidad". Hay un común denominador en estos colectivos: tienen una dimensión educativa expresada en la socialización de saberes propios para impulsar la organización de sus proyectos en torno al trabajo colectivo.

Tanto en los proyectos autónomos comunitarios como en los comunitarios, se aprecia que los cambios sociales que se construyen desde abajo toman diferentes vías. Para el caso de este trabajo, retomaremos los planteamientos de las distintas estrategias de resistencia cultural como la recuperación de los conocimientos de la lengua ñomndaa,

para analizar cómo nace y se desarrolla un modelo de educación alternativo en Suljaa' donde ejercen su derecho a decidir sobre la forma de llevar a cabo su educación dentro de los márgenes del Estado.

3.1 El magisterio indígena en Suljaa'.

El papel del magisterio indígena en Suljaa' desde los años 40 y la promoción de la educación en las comunidades rurales⁷⁵ ha tenido socialmente un papel central en la vida del municipio. Se veía como un *guía* al maestro rural, y tenía un espíritu *misionero*, tal como lo describe Rafael Ramírez en su concepción de la escuela Rural Mexicana. La mayoría de los maestros sólo habían estudiado la educación básica. No obstante su escasa formación, eran incorporados al servicio ante la falta de personal que quisiera trabajar en el sistema federal de enseñanza rural.

Las políticas de negación a las lenguas originarias se expresaban en las prácticas docentes de los maestros rurales, que venían de otros lugares e ignoraban el contexto local en el cual trabajarían. Este fue el caso de Suljaa', donde hay testimonios de la gente local que relatan situaciones de violencia en el aula a quien hablara su lengua materna. Incluso muchos maestros que están en servicio atravesaron por un proceso de alfabetización en español bajo estas características, las cuales también forman parte de su proceso de construcción del ser maestro.

Con la introducción de la enseñanza bilingüe fueron reclutados profesores bajo el criterio de saber hablar una lengua indígena y el español. Esta cualidad hizo que el maestro bilingüe en Suljaa' formara parte de otra categoría social distinta, en términos jerárquicos, más alta que un campesino o una artesana y equiparable a la de un médico o un cura, los cuales prestan un servicio a la comunidad. Económicamente el magisterio es un sector con un ingreso seguro que lo coloca en términos de reproducción material en condiciones superiores al resto de la población.

⁷⁵ Recordemos que la primera primaria que se funda en el municipio en 1945, con los seis grados de instrucción primaria es la Escuela Primaria Federal "Escuadrón 201"

Poco a poco se ha elevado la escolaridad de los profesores de educación primaria, hasta alcanzar hoy día el nivel de licenciatura y en algunos casos de maestría. Como abordaremos líneas adelante, el hecho de contar con esos grados académicos no implica una formación pedagógica efectiva.

Así, el magisterio amuzgo es un actor clave en los procesos sociopolíticos de la comunidad. Como se ha visto ha alentado a los movimientos sociales, participa orientando a la comunidad. Hacia 1980 su participación política era notoria. Para los movimientos el involucramiento del profesorado era definitoria ya que aportaba elementos de negociación política e interlocución con otros actores, dado el poco dominio del español de otros miembros de la comunidad, sin embargo el peso de este rol ha ido disminuyendo.

En el municipio el magisterio se divide entre los maestros afines al PRI afiliados al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y los “opositosores” la mayoría aglutinados en torno a la CETEG (Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero). Los profesores de la primaria El Porvenir turno vespertino, los cuales son los promotores del proyecto *Una escuela para la vida*, pertenecen a la CETEG, pero no tienen una participación estratégica dentro de esta organización política. En distintos niveles dentro del municipio, los docentes tienen una participación política en las convocatorias para reuniones políticas. Así como también en movilizaciones estatales.

Con estas cuestiones de la reforma educativa sí participé en las movilizaciones, marchas, plantones porque considero que hay muchas cosas de fondo que no viene a resolver esta reforma laboral supuestamente educativa, que implementa el gobierno, entonces nos involucramos ahí, y recientemente, hace dos años, hubo una convocatoria para la reformulación de la constitución del estado, de aquí de Guerrero. Entonces yo me aboque, hice un pequeño documento para ver la cuestión de la educación en contextos de pueblos originarios y empezamos a reunirnos con algunos compañeros que también llegaron a esa reunión y que querían aportar a algunas cuestiones sobre indigenismo. Yo me quedé en la cuestión de la educación, entonces se empezó a politizar, y a mí la cuestión de la demagogia, de aprovecharme de las cuestiones

del indigenismo, no soy simpatizante, entonces me empecé a alejar un poco porque ya veía que cada quien jalaba agua para su molino.⁷⁶

Este testimonio refleja el nivel de involucramiento de los docentes en el ámbito comunitario, el cual actualmente es activo y reflexivo pero no definitorio en los movimientos ni en las decisiones políticas. Como mencionamos hay posicionamientos diferenciados en los docentes. Particularmente en el profesorado de la primaria El Porvenir hay una conciencia política, pero su aporte para la vida comunitaria se centra más en lo pedagógico aunque también hay expresiones de participación política en los partidos políticos de oposición como en partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA).

En el caso de los afiliados al SNTE, hay un discurso de legitimación de las políticas nacionales de educación, además de que las formas de dominación del sindicato en la comunidad como en el resto del país están basadas en el clientelismo y la corrupción, en el otorgamiento discrecional de plazas y en los ascensos profesionales. Parte importante del *voto duro* del PRI, era el sector magisterial. Para los profesores de la oposición, ha habido una política de recorte de presupuesto y de restricción de incorporación de su escuela a ciertos programas que ofrece la SEP como Escuela de tiempo completo o Escuelas de calidad con las limitantes económicas que eso conlleva, hecho que ha cambiado en la política de la presidencia municipal con la transición de partido del PRI al Partido de la Revolución Democrática.

3.2 La identidad y procesos de alfabetización: contextos culturales del docente

Dentro del proyecto educativo *Una escuela para la vida*, se otorga gran peso a la identidad de los niños y formación docente de los profesores. Al situarnos dentro de una comunidad indígena, concluimos que los procesos de formación en los docentes están atravesados por los contextos culturales en los que han vivido, los cuales

⁷⁶ Entrevista a docente 1 de la escuela primaria El Porvenir, turno vespertino. Diciembre de 2013.

conforman su identidad como indígena y docente. Además su identidad es producto del contexto donde se reproducen material y socialmente. Aunque el objeto de esta investigación no es el estudio de los docentes, se consideraron eje para la realización de las entrevistas en las cuales abordamos el tema de la identidad y los contextos de formación de ellos, para la comprensión del proyecto y las implicaciones en la comunidad.

La identidad la entendemos como una construcción que tiene profundas bases culturales. Miguel Bartolomé⁷⁷ menciona que todo grupo humano que habita en ciertos territorios, genera espacios sociales “definidos y organizados por la existencia de formas culturales específicas”, por tanto estas formas culturales construyen la identidad ya que otorgan una singularidad a cada grupo social, las cuales no se remiten a la historia pasada sino a la construcción de futuro.

Asimismo plantea que las bases culturales de la identidad étnica se agrupan en una matriz de combinaciones de la identidad con: cultura, conciencia étnica, lengua, vida cotidiana, territorialidad, historia, economía, indumentaria, parentesco y política. Vemos así que los espacios sociales también generan nuevos espacios geográficos.

Las sociedades mesoamericanas y las que habitaron en el Tawantinsuyo⁷⁸ tienen una historia, lengua, territorio, sistema de creencias, formas de producción material y de relación con la tierra compartida. Señalar las formas sociales de estas dos regiones nos permite hacer referencia a las estructuras y formas de organización comunitaria que existían antes de la invasión española y se han mantenido hasta nuestros días. Estas formas tradicionales de organización han sufrido un proceso fuerte de aniquilamiento, aculturación y transculturación iniciada en la Colonia. Lo anterior, nos permite develar que el proceso de colonización está implicado en la problematización

⁷⁷ Estos elementos culturales son planteados por Miguel Bartolomé, *Op. Cit.*, p. 75 y siguientes.

⁷⁸ Mesoamérica y el Tawantinsuyo fueron las regiones geográficas que habitaron las sociedades anteriores a la invasión española. La primera comprendió la parte central de México hasta América Central. El segundo, fue el territorio que actualmente se conoce como Sudamérica. Fue nombrado así por los pueblos andinos en la época incaica y comprende el actual territorio de Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, la zona amazónica de Brasil hasta la costa del Atlántico.

de las relaciones étnicas e interétnicas en las comunidades y la profunda influencia que ha tenido para la definición de las bases culturales de lo indio o lo indígena.

El indio es el campesino que se identifica con una comunidad india. Tal es la definición que usó Alfonso Caso, un antropólogo mexicano, cuando hablaba de los problemas del indio. Otra posibilidad es usar las lenguas y dialectos indios como un indicador a fin de saber quién es indio. Pero la definición real de indio tiene dos significados, uno relacionado con el sistema global en que los indios viven y trabajan, y otro relacionado con las diversas culturas, lenguas y organizaciones políticas de las comunidades indias. Los indios son la categoría social remanente y renovada de las relaciones de producción y dominación coloniales; es decir, los indios son los sobrevivientes de los pueblos conquistados del Nuevo Mundo que preservan aún, por lo menos en parte, sus culturas aborígenes, y que continúan desempeñando en la América Latina contemporánea, los papeles de la época clásica colonial, mientras juegan nuevos papeles propios del neocapitalismo periférico es sacrificado, móvil y negociado, que también es colonial.⁷⁹

Contextualizar las formas culturales indígenas actuales como producto de la colonización, nos permite visualizar que la educación como parte de la construcción de una sociedad supuestamente democrática y plural, es violenta y excluyente en tanto que se reproduce un sentido de pertenencia a un determinado estrato social basado en un conjunto de valores y formas de ver el mundo ajenas a las sociedades indígenas. Un ejemplo es la ciudadanía, la cual implica la incorporación subordinada a un campo jurídico ajeno y en muchos casos desconocidos por los indígenas y tiene un continuo en el proceso de homogeneización cultural iniciada en la Colonia.

En la actualidad nos situamos en un contexto de resistencia cultural en los pueblos originarios; hay una selección de rasgos culturales particulares de cada grupo indígena que fundamenta a su colectividad y comunalidad, lo cual le da una definición e identidad a su grupo. Estos rasgos van desde aspectos de la religiosidad de cada pueblo, la lengua y sus usos, modo vida, filiación comunitaria, relaciones intercomunitarias, vestido, alimentación y las propias formas de organización política

⁷⁹ González Casanova, Pablo, "Las etnias coloniales y el estado multiétnico" en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman (Coords.) *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada ediciones/ CEIICH UNAM, 1996, p. 29

y económica. La ausencia de alguno de ellos supone un despojo, ya que todos son imprescindibles para el mantenimiento de la identidad indígena y su territorio.

No olvidemos que las bases culturales de la identidad en los pueblos indios mexicanos, “constituyen apelaciones a una redimensionalización de las formas culturales propias o asumidas como tales, que adquieren nuestras significaciones a partir de su confrontación con los modelos criollos o mestizos.”⁸⁰ Así, la dimensión del mestizaje en América aporta un punto de partida para establecer diferencias en la identidad indígena respecto a la identidad mestiza.

En Xochistlahuaca no es sino hasta los años 70 cuando hay cambios culturales en la comunidad, al abrirse el camino hacia Ometepec; lo que llevó al cuestionamiento sobre las bases culturales de la identidad.

En la comunidad hay un sector de los habitantes que ven a la cultura amuzga de manera folclórica, particularmente sus danzas y artesanías en telar de cintura (muy valoradas a nivel nacional). No obstante, otro sector de los sujetos políticos de esta comunidad, entre ellos los docentes de educación primaria que tienen un camino andado en las reivindicaciones políticas, reflexionan el carácter racial de la visión sobre la cultura de los pueblos originarios.

En Suljaa’ los distintos tipos de migración, la mezcla cultural con otros pueblos y desplazamientos de la población por razones políticas o económicas, hacen que su población se diversifique culturalmente, coexistiendo cinco grupos sociales principales en la comunidad: los amuzgos, los mixtecos, los nahuas, los afromestizos y los mestizos. Estos últimos proceden de Ometepec, Acapulco, Chilpancingo y en algunos casos de la Ciudad de México que llegaron a Suljaa’ como comerciantes o ganaderos. Particularmente entre amuzgos y mestizos hay una disputa por la hegemonía cultural la cual tienen una connotación racial, herencia de un pasado colonial.

⁸⁰ *Ibidem* p. 98.

La raza, de acuerdo a Aníbal Quijano es una categoría mental impuesta por la modernidad referente a supuestas estructuras biológicas entre los grupos humanos.

...produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras [...] en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.⁸¹

Esta situación es visible en Xochistlahuaca, donde los amuzgos, reclaman como suyo el territorio de Suljaa' y ven en inferioridad cultural a los mixtecos y nahuas. Por su parte los mestizos cuentan con poder económico que les permite entablar relaciones de subordinación, de trabajo desiguales y abuso con los indígenas mixtecos, amuzgos o nahuas ante el hecho de que ellos no saben hablar español.

Esta caracterización de la identidad trasladada al terreno de la educación está basada en el lenguaje, elemento cultural de mayor vigor en el municipio. La percepción de la identidad de cada grupo es vista a través del dominio o no de la lengua ñomndaa, la cual pone los cimientos de la identidad amuzga.

Conforme avanzó la investigación conocimos el trabajo de la Mtra. Jani Jordá Hernández quien vivió en la comunidad y realizó un detallado estudio sobre los procesos educativos amuzgos durante 1999- 2002. Particularmente analizó los procesos de formación y praxis educativa de los maestros bilingües en Suljaa'⁸². Jordá documenta y analiza críticamente los procesos de construcción de la identidad docente y recoge gran número de testimonios. Al revisar mis entrevistas y conocer las realizadas por Jordá me percaté de muchas similitudes. Al contrastar los testimonios noté que no ha habido grandes cambios en las formas de construcción de la identidad

⁸¹ Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000. p. 246. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>]. [Fecha de consulta 11 de abril de 2016].

⁸² Los resultados de esta investigación están plasmados en Jordá, Jani, *Ser maestro bilingüe en Suljaa'*. *Lengua e identidad*, México, UPN- Miguel Ángel Porrúa, 2003.

basada en el uso de la lengua del 1999- 2002 periodo del estudio de Jordá, al 2013-2015 en los que estuve en la comunidad.

A partir de las alusiones que los maestros hacen acerca de la lengua, los he clasificado en tres categorías: la primera es de los que se dicen “cien por ciento amuzgos”; la segunda, de quien se autoadscribe como amuzgo aunque cuando el grupo social no lo considera totalmente indígena porque su madre [o padre] es hispanohablante. La tercera la conforman los mestizos hispanohablantes que han aprendido el ñomndaa como segunda lengua.⁸³

En estos testimonios hay un reconocimiento constante a la lengua como factor de definición de la identidad. En el siguiente testimonio se hace alusión al caso dos, la autoadscripción al grupo indígena amuzgo: “Ahorita yo me considero amuzgo porque hablo la lengua, domino la lengua y vivo entre los amuzgos. Aunque mis padres no me la enseñaron y aunque hubiesen querido tampoco la aprendieron. Ya no crecieron con la lengua y como fuimos creciendo en este contexto amuzgo aprendimos el amuzgo.”⁸⁴

Otra docente menciona que su identidad no es amuzga y se ubica en el grupo tres, hispanohablantes que aprendieron el ñomndaa.

Mi identidad es mixteca, porque mis papás son de Oaxaca pero yo llegué aquí desde chiquita. Yo aprendí el ñomndaa a través del negocio, mi papá era comerciante y tenía que hacer negocio con la gente, a través de la compra-venta yo tenía que comunicarme con la gente. Cuando empecé a dar clases yo ya dominaban un poco el amuzgo no empecé de cero, pero al interactuar con los niños y las clases mejoró mi amuzgo.⁸⁵

Una variación del grupo tres se encuentra en este testimonio, donde además se visualiza la hegemonía étnica de los amuzgos sobre el resto de habitantes de Suljaa’:

Aquí se da la fusión, llegan los mixtecos, están los amuzgohablantes y están los hispanohablantes, aquí el amuzgohablante se siente el supremo, fácilmente discrimina al otro de *guancho*, que es el peyorativo que se usa para hacer menos al mixtecohablante, o *caluee* en lengua amuzga. El mixtecohablante es el más minoritario en cantidad de habitantes y luego vive hasta la punta del cerro... recuerdo que antes [también] un hispanohablante, era no bajarlo de indio huarachudo, y eso que yo soy hispanohablante y soy amuzgohablante, o sea fui

⁸³ Jordá, Jani, *Op. Cit.* p. 162.

⁸⁴ Entrevista a docente 2. Abril de 2014

⁸⁵ Entrevista a docente 3. Enero de 2015

creciendo en esa dualidad, me juntaba con unos y otros y me sentía parte de ambos.⁸⁶

Vemos que las variaciones de la identidad amuzga se basan en la lengua, es decir a la pertenencia a la comunidad lingüística ñomndaa. Aunque creemos que la identidad es una construcción cultural ampliada, y la filiación a un grupo lingüístico no es determinante en la definición de identidad, encontramos que en Suljaa' existe lo que Miguel Bartolomé llama *etnocentrismo lingüístico*.

El etnocentrismo lingüístico del ñomndaa hablado en la cabecera municipal genera que las variantes del ñomndas de las comunidades sean menos valoradas. Este fenómeno que referimos no es privativo de esta región. En muchas regiones indígenas este criterio prevalece para dar cierto estatus a algunos territorios que tienen una simbolización particular para determinado pueblo. Incluso vemos que la existencia de variaciones en el lenguaje, habla de la riqueza cultural de los pueblos originarios que se recrea en la forma de nombrar al mundo de manera diferente y en la capacidad creativa de robustecer su lengua. Al mismo tiempo es una estrategia comunicativa que responde a una diversificación cultural dentro de una misma comunidad.

No obstante, cuando elementos externos a la comunidad son introducidos de manera violenta o bajo un carácter jerárquico de raza o clase, observamos que hay un estigma lingüístico. Esta situación se da en Xochistlahuaca bajo un carácter racial, donde se cree que el blanco es superior al indígena, por tanto hablar español es mejor que hablar el ñomndaa, ya que implica una noción de desarrollo y progreso. Al responder la pregunta de la existencia de racismo en la comunidad un docente respondió:

Sí hay, y se manifiesta en el momento en que excluimos a algunas personas, sea amuzgos o hispanohablantes. Un ejemplo muy claro se puede ver en algunas escuelas. Se supone que hay escuelas que deben de abatir o que no llegue el racismo y a veces los propios maestros y los propios padres de familia dicen vamos a poner a los niños por ejemplo en la escolta. Es muy común que los niños [elegidos] son niños con muy buenos promedios, pero son amuzgos [hablantes] entonces los maestros ponen a algún niño que habla español porque quizá en algún momento ese niño tenga que participar [en un evento

⁸⁶ Entrevista a docente 1. Enero de 2015

fuera de la comunidad] y por eso ponen a un hispanohablante, los papás de esos niños la mayoría de veces son maestros y segregan a los niños cuyos padres son campesinos.⁸⁷

Sin embargo, la noción de una superioridad y estigma se ha reproducido en el mismo pueblo y forma parte del contexto cultural de la comunidad:

Mi mujer, ella es mixtecohablante, me dijo que cuando llegó aquí y empezó a estudiar la primaria en El Porvenir, mis compañeros [los docentes que estaban en ese tiempo] a los niños los maltrataban mucho. Ellos se cambiaron [los niños], se fueron a Redención⁸⁸ y ahí encontraron como que eran más aceptados, a pesar de que, por ejemplo, la comunidad de Cozoyoapan, donde yo he podido observar son más discriminatorios [los amuzgos], se sienten un grupo amuzgo más puro⁸⁹

Lo anterior, nos permite ver que la lengua es un elemento central de la identidad cultural amuzga, la cual se construye a través de su adquisición en el medio familiar o, en su caso, en la socialización escolar vivida en la educación primaria.

Como abordamos en el capítulo 1, la negación histórica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas así como su uso pedagógico para la educación fue una constante hasta 1970, sin embargo, las huellas que dejó en las prácticas pedagógicas del magisterio siguen vigentes: “La enseñanza eran más bien letras, como así fuimos formados eso se te queda entonces cuando tú llegas a enseñar a los niños, tu llegas a repetir cómo te enseñaron. Antes era así de esa forma tradicional era muy aislado solamente letras que no significan nada, ahora es más significativo.”⁹⁰

La alfabetización en español planteada como repetición de grafías tiene consecuencias ideológicas y pedagógicas. Ideológicas porque se considera el aprendizaje del español como única vía para el éxito escolar y de integración al mundo mestizo, lo cual impacta en la identidad, y pedagógicas porque el hecho de no emplear la lengua materna en la alfabetización conduce a una incomprensión tanto de los contenidos de

⁸⁷ Entrevista a docente 2. Diciembre de 2013.

⁸⁸ “La Redención” es la primera escuela bilingüe en el municipio, ubicada en la localidad de Cozoyoapan del municipio de Xochistlahuaca. Esta escuela fue construida después de la primaria Federal “Escuadrón 201”, donde el método de enseñanza es monolingüe en español.

⁸⁹ Entrevista a Docente 1. Enero de 2015

⁹⁰ Entrevista a docente 3. Enero de 2015.

la enseñanza como al desarrollo efectivo de la lectura y escritura, y genera que el niño sólo memorice contenidos y repita grafías.

También encontramos que elementos racistas y la forma de educación que recibieron los docentes marcan la identidad y su práctica en el ejercicio docente de los profesores de El Porvenir turno vespertino, aunque por las distintas pláticas que tuvimos en la comunidad vemos que esta reflexión también vale para otros docentes que se han distanciado de la educación tradicional.

Sí hay muchas diferencias porque en mi infancia yo estudié la primaria en una primaria federal. Aquí había más maestros federales que maestros bilingües. Los maestros federales son los que hablan más el hispano. Cuando yo estudiaba la primaria no comprendía bien todo lo que los maestros decían, aquí el amuzgo es el cien por ciento y el maestro no hablaba el amuzgo y así enseñaban aunque los niños no entendían. A partir de que trabajo en El Porvenir me voy dando cuenta de que existe la oportunidad de trabajar de manera bilingüe; poder trabajar la lengua de los niños que es muy importante y poder explicarles cada una de las clases en su lengua porque si yo les hablo español nada me comprenderían. Si les hablo en su lengua si me entienden⁹¹

Como vemos, la construcción de la identidad del docente, las situaciones raciales en la convivencia social y el hecho de ignorar la lengua materna de los niños queda expresado en las historias de alfabetización y de educación vividas por los docentes, quienes tuvieron como experiencia propia situaciones de discriminación y exclusión debido a su origen indígena, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

La cultura escolar ha significado para los alumnos amuzgos dejar su oralidad, léase el ñomndaa, por la lengua escrita de un idioma desconocido con las implicaciones cognitivas y afectivas que conlleva. Del mismo modo, han tenido que aprender otras normas y pautas de comportamiento distintas a las propias. Lo cual provoca una discontinuidad lingüística y cultural. La preeminencia que ha alcanzado la escuela en las poblaciones indígenas ha llevado a confundir la escuela con la educación y a que los maestros bilingües ignoren el proceso educativo familia/comunitario, concibiendo a la escuela como la única institución formadora.⁹²

⁹¹ Entrevista a docente 4. Abril de 2014

⁹² Jordá, Janí, *Op. Cit.*, p. 166

En suma, podemos resaltar la siguiente situación: la identidad de los docentes es teñida por el elemento lingüístico y el contexto socio cultural en el que se desarrollan. La adquisición del ñomndaa dentro o fuera de la familia impactó en su proceso de escolarización y ahora en su práctica docente, ya sea para cambiarla o reproducirla y por último, en el ámbito escolar la identidad amuzga ha sido discriminada por considerarla un estorbo para el aprendizaje. Aunque hay una hegemonía cultural del amuzgo en la región, los planes de estudio de la educación oficial, excluían la cultura ñomndaa. Tales situaciones de discriminación y racismo del español al amuzgo, son reproducidas en algunos espacios escolares y en el ámbito comunitario, además el hecho de exaltar la identidad amuzga sobre otra también ha reproducido esquemas de segregación racial.

3.3 La intervención pedagógica de la UPN: entre la concientización de la práctica docente y el compromiso con la comunidad.

En 1987, dos profesores de educación primaria en servicio, animados por el deseo personal de prepararse profesionalmente para ejercer la docencia y al detectar cambios políticos y sociales que enfrentaban su comunidad de origen, Suljaa', concursaron para ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. Bartolomé López Guzmán y Moisés Zeferino de Jesús García, se trasladaron a la Ciudad de México para estudiar la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.

Llegando allá [a la UPN] al revisar los materiales y al ver lo que nos estaban dando en nuestra formación vi que no era significativo que sólo los maestros que estábamos allá supiéramos eso, sino necesitábamos que los maestros [en su comunidad] también se formaran con esas características. Entonces estando allá formamos una agrupación con alumnos, una pequeña organización en la UPN con alumnos que estuvieran interesados en trabajar; para que eso que estábamos aprendiendo lo supieran los maestros que estaban en servicio. Entonces presentamos una idea al rector de ese tiempo y solicitamos salir para trabajar, dar talleres a las escuelas de donde nosotros habíamos salido.”⁹³

⁹³ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

El grupo se llamó *Extensión universitaria*, y se conformó tanto por alumnos como por asesores de los alumnos que tenían la propuesta de impartir los talleres y seminarios a otros docentes en servicio. Siendo estudiantes, presentaron esa propuesta a la rectoría de la UPN para ausentarse en periodo escolar y realizar los talleres

El planteamiento y preparación de estos *no fue improvisado*. “La UPN nos exigía el diseño, nosotros diseñamos los talleres, elegíamos las lecturas, los tiempos en qué íbamos a trabajar, y cómo evaluar y la UPN entregaba una constancia de asistencia.”⁹⁴.

El grupo de estudiantes *Extensión universitaria* durante su estancia en la UPN, no sólo criticó su trabajo en el aula, sino reconocieron que su práctica docente respondía a un interés para homogeneizar a la nación lo cual borraría su identidad; lo anterior los situaba ante una necesidad de afirmarse como indígenas y un compromiso por generar un cambio en la práctica docente de sus compañeros en la comunidad.

En un primer momento la forma de trabajo se planteó como pláticas tipo conferencia impartidas por los profesores que fungían como asesores en la UPN del grupo de alumnos promotores. En agosto de 1989, iniciaron las primeras conferencias con los docentes de la Jefatura de zona escolar 024⁹⁵, situada en la cabecera municipal de Xochistlahuaca, Guerrero.

Las conferencias tenían los siguientes títulos: “Educación y Cultura Indígena” impartida por el Maestro Erasmo Cisneros Paz; “Problemas educativos en situaciones interétnicas” dada por la Lic. María de Jesús Salazar Muro; “Historia y educación Indígena” desarrollada por la Maestra Jani Jordá Hernández; las cuales atrajeron el interés y entusiasmo de los docentes por aprender sobre estos temas educativos y comenzaron un cuestionamiento sobre su práctica en el salón de clases.

⁹⁴ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

⁹⁵ De acuerdo a la división administrativa de las escuelas primarias de la región de la Costa Chica de Guerrero, las delimitaciones escolares son las “Jefaturas de zona” las cuales agrupan a varias “Zonas escolares”. Para el caso de la Primaria El Porvenir, pertenece a la zona escolar 012, cuyo supervisor es el Profr. Bartolomé López, a su vez esta zona pertenece a la jefatura de zona escolar 024.

Al no cambiar el tipo de educación tradicional que impartían debido a una resistencia a cambiar hábitos de años, los *maestroncue ñomndaa*⁹⁶ que asistieron a las conferencias decían que éstas eran insuficientes, que requerían cursos para trabajar de manera más cercana. Durante ese mismo año, este grupo de alumnos de la UPN realizaron otro acercamiento con los docentes en servicio y comenzó la planeación de talleres para trabajar de manera colaborativa con una parte del profesorado indígena de educación primaria en Suljaa’.

El grupo promotor era heterogéneo, estaba integrado con estudiantes que provenían de distintos estados como Oaxaca, Michoacán, Chiapas e Hidalgo, pero que compartían la necesidad de prepararse, ir a sus comunidades, compartir sus conocimientos e incidir en sus espacios de trabajo.

El primer taller: “*La práctica docente indígena*”:

Iniciamos con unos talleres sobre recuperación de la identidad, trabajamos la práctica docente pero abarcando un poco las políticas educativas en México. ¿Cómo eran los maestros? ¿Cuál era la intención del gobierno en un principio? Todas esas cuestiones y por otro lado conocer nuestra historia como amuzgos, para fortalecer nuestra autoestima, nuestra identidad porque ese es un poco el problema que siempre está presente entre los maestros: a mayor escolaridad como que mayor separación con el pueblo, porque la escuela no te enseña lo que eres, lo que es tu pueblo, te enseña lo otro, entonces te vas distanciando hasta que te vas alejando de la comunidad. Entonces lo que hicimos fue tratar de acortar la distancia, y volver a sentirnos lo que somos. El primer taller fue eso, revisar qué era lo que hacíamos y ver que lo que hacíamos no estaba ayudando para que el pueblo se mantuviera como tal y fortaleciera su identidad, su lengua y su cultura, si no estábamos atentando en contra de eso.⁹⁷

Este primer taller fue crucial para los siguientes, ya que el ejercicio de contestar a la pregunta ¿Quiénes somos? Y reflexionar sobre sí mismos inscritos en una práctica docente, penetró en la conciencia de los *maestroncue ñomndaa* de Xochistlahuaca. Esta toma de conciencia implicó el reconocimiento de sí mismos dentro de un

⁹⁶ En lengua ñomndaa, “maestro indígena amuzgo” o “maestro que habla la palabra del agua” se escribe *maestroncue ñomndaa*. Se puede apreciar que hay una similitud al escribir maestro y *maestroncue*; esto se debe a que el idioma ñomndaa ha tomado algunas palabras como préstamos del español al ñomndaa (amuzgo). En adelante al referirme a los maestros indígenas amuzgos lo haré con la denominación *maestroncue ñomndaa* o *maestroncue*.

⁹⁷ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

territorio. Se dieron cuenta que no sólo parte de su identidad indígena había sido arrebatada por el afán de homogeneización, sino también la capacidad de reflexionar sobre ello. Cuestionarse sobre su historia, cultura, valores y su trabajo dentro de una comunidad los hizo ver su identidad dentro de la nación mexicana y experimentaron la necesidad de cambiar esa realidad. Una de las reflexiones más sentidas del profesor Bartolomé es la siguiente:

Lo que a mí más me movió el tapete fue conocer la historia de las políticas educativas en México y cómo fue el proceso en el que surgió la educación indígena. Lo desconocíamos, nosotros nada más trabajábamos por trabajar pero nos dimos cuenta cómo fue evolucionando y cuáles eran las intenciones [del gobierno]. Por ejemplo, integrar a los pueblos indígenas a la sociedad nacional a través del español y a través de enseñarle lo que es la cultura nacional o la cultura occidental, ya nos dimos cuenta del papel que estábamos jugando y que lo estábamos haciendo bien. Eso me movió y me fortaleció mi conocimiento, *me sentí más fortalecido* de que teníamos que hacer algo y que lo estamos haciendo ahorita.”⁹⁸

El segundo taller consistió en abordar el tema del bilingüismo, y cómo se debe trabajar la lengua dentro de una comunidad y se llamó “Educación y bilingüismo”. Hubo un tercer taller que se llamó “Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe” donde comenzaron a trabajar sobre la interculturalidad; en qué consiste y cómo practicarla en el salón de clases.

Lo intercultural y bilingüe lo entendíamos como aquella práctica en la que los maestros empezamos por enseñar la lengua ñomndaa como objeto de estudio, retomar los contenidos locales para enseñar los contenidos nacionales y universales, así como enseñar el español como segunda lengua, o sea enseñar primero a hablarla antes de enseñar a escribirla y fortalecer la identidad de nuestros alumnos enseñando la historia en su lengua desde la biografía personal del niño, pasando a su familia, comunidad, municipio, de su pueblo originario, región, estado, país y el mundo⁹⁹

De esta manera se iban ampliando paulatinamente los conocimientos de los docentes en el ámbito de la educación indígena. Estos talleres duraron cinco años, de 1990 a

⁹⁸ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

⁹⁹ López Guzmán, Bartolomé “Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del Estado de Guerrero” en González González, Floriberto (et. Al.) Coords. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*, El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, Guerrero, 2012, p. 234.

1995 donde el grupo de profesores de la UPN intercambió estos conocimientos con maestroncue en Xochistlahuaca.

Los talleres duraban una semana de manera intensiva, mañana y tarde. Pero como siempre pasa que al momento que son los talleres, la gente se entusiasma [...] Pero al paso del tiempo vuelven a caer en la rutina de siempre, entonces si no le da uno seguimiento, se queda en algo que ellos saben, pero que en la práctica no lo estaban llevando a cabo¹⁰⁰

El profesor Bartolomé fue uno de los facilitadores que le dio continuidad a los talleres; transformó las reflexiones en acciones y propuestas, como lo menciona: “si no hay continuidad las ideas se dispersan y se hubiesen quedado sólo en el taller.”

En el último taller: “Interculturalidad y bilingüismo”, comenzaban a observar cómo recuperar los conocimientos previos de las y los niños, su lengua y su vestido y cómo incorporar estos conocimientos en el desarrollo de sus asignaturas. También aprendieron a realizar una planeación de su clase y técnicas de cómo abordar los temas.

No sólo se trató de una capacitación, sino fue un intercambio reflexivo que implicó una sistematización de experiencias docentes. Los métodos con los que empezaron a trabajar eran nuevos, pero se enriquecieron del bagaje cultural de los talleristas. Esos conocimientos y saberes ocultos por los procesos de escolarización de los docentes fueron redescubiertos.

Allí fue donde a través del intercambio de experiencias con docentes de otras lenguas y estados, así como en la revisión de las lecturas de los cursos con nuestros asesores, pudimos reencontrarnos con nuestras raíces y recuperar nuestra identidad y empezamos a diseñar una estrategia para apoyar a nuestros compañeros y empezar a ofrecer una educación que tuviera la característica de ser intercultural y bilingüe, enfoque que se promovía en la licenciatura [de la UPN].¹⁰¹

¹⁰⁰ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

¹⁰¹ López Guzmán, Bartolomé (2012) *Op. cit.* p. 234.

Del trabajo de los talleres, que bien podría situarse en una práctica de educación popular¹⁰², los docentes partieron de su propio contexto para criticar y reformular sus prácticas docentes. De la sistematización de los talleres surgen algunas antologías que fueron entregadas a la UPN- Unidad Ajusco, en las que el grupo facilitador recopila parte de la sistematización de estos primeros talleres de formación docente en el medio indígena.

Los maestroncues ñomndaa entendieron la interculturalidad y el bilingüismo como algo cercano a su contexto local que implicaba el intercambio cultural y en estos términos formularon un proyecto nuevo en sus escuelas.

Los participantes de los talleres fueron las/los docentes de la escuela primaria El Porvenir, ubicada en la cabecera de Xochistlahuaca, que en ese tiempo sólo contaba con un turno. Como lo menciona Bartolomé López, los maestroncues ñomndaa al concientizarse sobre el papel del docente indígena dentro de la transmisión de la ideología nacional de homogeneización, quedaron muy sorprendidos que su práctica docente no los ayudaba como pueblos indígenas sino los fracturaba como comunidad.

Sin embargo, al enfrentarse a su práctica cotidiana se les dificultaba cambiar el tipo de educación convencional en sus clases, ya que reproducían la pedagogía tradicional. La primera traba que pusieron los docentes *concientizados* de la primaria El Porvenir para trabajar de manera distinta fue que los talleres eran muy teóricos y que ellas y ellos necesitaban cursos prácticos que les ayudaran a su quehacer cotidiano.

A partir de la reflexión del último taller “Interculturalidad y bilingüismo” los maestroncues ñomndaa de la primaria El Porvenir reconocen la importancia de enseñar a hablar y escribir su lengua materna; el ñomndaa, antes que impartir el

¹⁰² De acuerdo a Wenceslao Moro: “Un elemento fundamental en la metodología de la Educación Popular es el papel que juega la teoría dialéctica del conocimiento. De esta manera se apunta a partir de la práctica, o sea del saber popular, de lo que la gente vive y siente, desarrollando un proceso de teorización sobre esas prácticas, no como un salto a lo “teórico” sino como un proceso sistémico, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes. El proceso de teorización así planteado, permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo. Considera al conocimiento como una actividad indisoluble de la práctica.” Wenceslao Moro, “Educación popular. Un acercamiento a la práctica libertaria”. Disponible en: [<http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>], [Fecha de consulta 15 de mayo de 2016.]

español y enseñar primero los conocimientos de su comunidad antes que los conocimientos nacionales y mundiales.

Al identificar la importancia de impartir también la lengua ñomndaa para revalorar su identidad, los docentes demandaron la organización de cursos prácticos de lectoescritura del ñomndaa, decían que ellas y ellos no podían enseñar una lengua que no escribían ni leían bien, aunque por otra parte, el profesor Bartolomé también reflexiona que los docentes no caían en cuenta que el español tampoco lo entendían bien y aun así lo impartían.

Sus prácticas educativas no cambiaban y los docentes lo relacionaban a la falta de dominio de la metodología y que requerían un asesor directo en el salón de clases o que se formara un grupo de docentes para enseñar metodología.

A la par que se daban estas situaciones con los docentes se seguía manteniendo el vínculo de trabajo con algunos asesores de la UPN quienes realizaban algunos seminarios con los maestroncue.

Es así como las y los docentes se aventuran a formular una propuesta educativa desde su comunidad. Situamos esta primera experiencia del trabajo de académicos de la UPN con maestroncue ñomndaa en servicio en Xochistlahuaca como la primera actividad, previa a la formulación del proyecto "*Cwii Scwela cantyja 'naan' chiuu waa na Nncwanto' Ts'an (Una Escuela para la Vida)*", donde los maestroncue se cuestionan y comienzan un proceso de concientización de su práctica docente.

Durante la realización de los talleres, los docentes por primera vez estuvieron en un proceso de formación docente crítico, del cual habían carecido y vino a sacudir tanto su visión sobre la educación, particularmente en el medio indígena como su propia identidad indígena y docente. Además vieron lo necesaria que es una formación académica integral desde su contexto para poder ejercer su trabajo.

De esta experiencia también rescatamos que de los dos docentes que inicialmente emprendieron un camino hacia su formación profesional en la UPN, sólo uno,

Bartolomé López, regresa a su comunidad para intervenir, primero como promotor de los talleres de formación docente en su comunidad y posteriormente como impulsor de un nuevo proyecto pedagógico. Moisés Zeferino de Jesús, continuó su formación académica en la Maestría de Lingüística del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) sin tener una interacción importante con sus compañeros amuzgos, no obstante sus estudios han contribuido de manera importante al desarrollo de la lengua amuzga tan poco estudiada incluso desde los hablantes de la misma.

La separación entre López y Zeferino también tuvo un impacto político- educativo, que acabó en la formación de dos zonas escolares. Esta situación también la entendemos como el nacimiento de una intelectualidad dentro del magisterio amuzgo o una reconfiguración del lugar del educador en Suljaa'. Es posible hablar de una separación de visiones respecto a la transformación de las condiciones educativas en su comunidad, la de López que apunta a que los profesionistas deben tener una incidencia en la comunidad, y la de Zeferino más limitada o nula en la participación en la vida comunitaria.

3.4 La profesionalización del magisterio: la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN (LEI) y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI).

El desconocimiento de los métodos y técnicas para ejercer la profesión de docente en el medio indígena en Xochistlahuaca se debe a que en los años 60, los profesores eran contratados con tener uno o dos años de primaria o primaria concluida; en los años 70, la escolaridad de los docentes para ingresar al magisterio fue la secundaria concluida. El requisito sólo era saber leer y tener conocimiento de la lógica matemática. Posteriormente en los 80 ingresaban al servicio con preparatoria trunca o concluida, pero no se exigía contar con una formación pedagógica como tal:

La mayoría de los docentes, no ha ingresado al servicio al menos aquí, de lo que yo tengo conocimiento, con estudios de normal, casi siempre ingresan con estudios de preparatoria, incluso algunos tienen estudios de licenciatura pero no son para la docencia, algunos son licenciados, otros son pasantes de normal superior en alguna asignatura, pero no es para trabajar en primaria y menos para educación primaria indígena. Ahorita actualmente algunos han cursado la UPN, la Licenciatura para trabajar el Medio Indígena, [con lo cual adquieren] al menos nociones de qué es lo intercultural, lo bilingüe, ya lo saben, ahora la dificultad es cómo hacer realidad una práctica.¹⁰³

Como lo menciona el profesor Bartolomé, los docentes comenzaron a profesionalizar su formación docente. En los 90 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) también comenzó a ofrecer cursos con temáticas específicas y la UPN abrió la Licenciatura de Educación Primaria (LEP Plan 1990) y Licenciatura de Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPMI Plan 90) en la subsede de la UPN- Acapulco situada en Ometepec, la ciudad ladina más cercana a Xochistlahuaca.

Por otra parte, hay una Normal Bilingüe de formación inicial, que se encuentra en el municipio de Tlapa, Guerrero, pero que por la lejanía los maestroncues en servicio no pueden estudiar ahí.

Los cursos que se ofrecían en la LEP, seguían sin poner atención al gran problema de la lectura y escritura de las lenguas indígenas y sus contextos culturales de los docentes. “tantos cursos en vez de apoyar nos vino a confundir más” concluye el maestroncua Bartolomé.

Nos enseñaba las teorías de los diferentes investigadores, mucho recuerdo de un tal Bygotski. Siempre te presentan algunos trabajos que hicieron algunos investigadores; parece que te están dando una receta. Sin embargo ya cuando estás en la práctica docente las cosas no son como lo que en los resultados de investigación se ponen. Quizá de cosas innovadoras pero el contexto en el que está uno las cosas son un poco diferentes.¹⁰⁴

Desde las instancias oficiales existía la idea de que todo aquel que ingresaba al magisterio leía y escribía su lengua indígena y por tanto delegaban esa responsabilidad a cada docente.

¹⁰³ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015.

¹⁰⁴ Entrevista a docente 2. Abril de 2014.

Aún con estas deficiencias fue un avance educativo local que se abriera la LEP y la LEPMI en Ometepec, ya que abría la posibilidad de que los docentes pudieran acceder a una formación superior sin tener que ir a Chilpancingo, Acapulco o la Ciudad de México. Lo cual para algunos es casi imposible tanto por la distancia como por los gastos que no pueden solventar.

Los primeros en inscribirse en esta subsección de la UPN de la Costa Chica de Guerrero, provenientes de Suljaa' fueron docentes del sexo masculino, no sólo de la Supervisión Escolar No. 012, sino de otras zonas escolares. La convocatoria llegó a otros docentes de los municipios aledaños, Tlacoachistlahuaca y Ometepec.

Como ya hemos visto entrados los años 90 y avivados por los levantamientos indígenas particularmente en el sureste mexicano, el discurso indígena toma un nuevo giro y hay una maduración del discurso político de la etnicidad. En el ámbito de la educación, la SEP a través de DGEI emite una serie de documentos en 1999 que retomamos en el primer capítulo, los cuales dan un punto de arranque para el conocimiento de los docentes de los lineamientos pedagógicos y políticos para el ejercicio de su profesión. El estudio de dichos documentos les permite aumentar su bagaje teórico, el cual también es contrastado por su práctica.

Actualmente la DGEI, implementó programas de actualización, como una medida de formación a los docentes en servicio donde un Asesor Pedagógico ofrece cursos específicos. Sin embargo, no hay un método de seguimiento para asegurar que los contenidos en los cursos impacten en la práctica docente. Lo cual deja ver el poco interés en los resultados y el mejoramiento de la enseñanza, pero políticamente se argumenta que el Estado está atendiendo las necesidades de los maestros y los problemas educativos en el medio indígena.

3.5 La necesidad de una nueva educación primaria.

De acuerdo al proyecto: "*Cwii Scwela cantyja 'naan' chiuu waa na Nncwanto' Ts'an Una Escuela para la Vida*", se ubican los antecedentes del proyecto *Una escuela para la vida* (UEPV) y señalan algunas fechas significativas que nos ubican temporalmente para conocer la génesis de este proceso educativo.

Así tenemos que en 1993 los docentes de la primaria El Porvenir elaboran una propuesta educativa para el ciclo escolar 1993- 1994, retomando las reflexiones de los talleres impartidos por grupo de *Extensión* de la UPN pero sin profundizar en ellas, tenían una gran interrogante: "¿Cómo ofrecer una educación con esas características si no nos enseñaron a leer y escribir nuestra lengua, si no sabíamos cómo enseñar una segunda lengua, si no conocíamos y ni valorábamos lo nuestro y tampoco conocíamos nuestra historia?"¹⁰⁵

En 1994, la demanda de la primaria aumentó y se creó el turno vespertino, con apoyo de los padres y madres de familia ya que sus hijas/hijos colaboran en los quehaceres de sus casas y en algunos casos en el trabajo del campo, por lo que la apertura de un nuevo turno les facilitaría mandar a sus hijos a estudiar por la tarde.

Los docentes que llegaron a cubrir la demanda estudiantil a este centro educativo, el cual tenía un nuevo proyecto pedagógico en puerta, no quisieron permanecer en el turno vespertino, por lo que cubrieron los grupos del matutino dejando a los docentes que habían recibido los talleres en el turno vespertino recién creado. A partir de este momento el nuevo proyecto escolar surge y se desarrolla en este turno, aunque cabe mencionar que desde entonces, tanto docentes como directivos han intentado aplicarlo en ambos turnos.

El profesor Victoriano López Guzmán ingresó en 1993 como docente en la escuela El Porvenir atendiendo al grupo de 5° y 6° año. Con la apertura del nuevo turno es nombrado director del Turno Vespertino, cargo que ocupa en la actualidad, y menciona que los primeros proyectos escolares se llamaron *La enseñanza de la lectura*

¹⁰⁵ López Guzmán (2012) *Op. Cit.* p. 234

y escritura de la lengua amuzga y el manejo del español oral en los alumnos de los seis grados, al respecto señaló: “El propósito que nos guiaba era encontrar una alternativa de trabajo para así ofrecer a los alumnos amuzgos una educación bilingüe. En dicho proyecto escolar se planteaba que el amuzgo fuera utilizado como medio de alfabetización y que se desarrollara el español oral.”¹⁰⁶

A nivel de comunidad algunos profesores se involucraron cada vez más, a la par que comenzaron el proyecto también realizaban trabajo cultural en la comunidad.

Cuando nosotros comenzamos el proyecto aquí, hicimos trabajo cultural en la comunidad, tratamos de hacer creer a los padres de familia que la lengua es importante, que el vestido es importante, que su trabajo es importante. Hacíamos programas culturales [festivales culturales]. Eso permitió aquí en *Xochis* algunos, no todos van entendiendo, van analizando la información, la van comprendiendo y la van aceptando.¹⁰⁷

Estos festivales culturales los realizaron desde 1987 hasta 1992 de manera regular, posteriormente fueron más espaciados. En estos se presentaban músicos y danzas tradicionales amuzgas, había pintura de algunos artistas de la región y artesanías. Generalmente a la gente de la comunidad le gusta asistir a estos eventos ya que en estas actividades ve recreada su cultura y sus tradiciones. Hay una valoración importante de los pobladores de ello.

3.6 Tejiendo el surgimiento de una educación desde los nna'ncue ñomndaa.

En el año 2000, hubo un reacomodo de las zonas escolares debido tanto a factores administrativos como políticos ya que el magisterio en las regiones indígenas tiene un papel relevante dentro de los procesos socio- políticos.

¹⁰⁶ López Guzmán, Victoriano, “La educación indígena entre los nn'anncue ñomndaa de Suljaa': Una experiencia profesional (1992- 2003)”, Tesina de Licenciatura en Sociología de la Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 2004.

¹⁰⁷ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015. A la comunidad de Xochistlahuaca también le dicen *Xochis*.

Las autoridades en Xochistlahuaca quisieron imponer a un supervisor afín al Partido Revolucionario Institucional (PRI) para la zona escolar no. 12 de la cual forma parte la primaria El Porvenir, considerada esta escuela entre otras, como una escuela “de la oposición” por criticar a la política priísta. Las y los maestroncues se movilizan, hasta que Bartolomé López es nombrado supervisor de la zona escolar no. 012.

Al ser reconocido como supervisor, comenzó un proyecto que llamó “Una educación intercultural bilingüe para los niños de la Zona Escolar amuzga No. 012 de Xochistlahuaca Guerrero”. Este proyecto tenía tres líneas de trabajo: 1. Enseñar el ñomndaa o español (según fuera la lengua materna del niño /a) como primera lengua, 2. La enseñanza del español o ñomndaa como segunda lengua y 3. La enseñanza de la historia de los nn’a nncue ñomndaa.

En el caso de la primera línea de trabajo las/os maestroncues destinaron un día a la semana después del recreo para la enseñanza de la lengua indígena, lo cual era poco pero un avance. Para la enseñanza del español se retomaron los materiales elaborados por la DGEI, y otros elaborados por ellos y ellas mismos. Para la tercera línea, en 1998 utilizaron un material elaborado por el Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn’a nncue Ñomndaa A.C llamado *Suljaa’ Libro Historia ñ’e n Geografía ‘naa n’ ndatyuaa Suljaa’*, editado tras muchas trabas, por Causa Joven, Escritores en Lenguas Indígenas y CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).

Cabe mencionar que la edición e impresión de este texto fue negada desde la Ciudad de México, tanto por la DGEI como por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito sin conocer el aporte pedagógico desarrollado en esta obra. En el anexo 1 de este trabajo reproducimos la portada, la presentación y el índice de este texto escritas en ñomndaa como primera lengua y en español. Esta obra fue escrita por niños, maestros, padres de familia y habitantes de Suljaa’ interesados en fortalecer su identidad indígena. Al presentar este texto ante la SEP recibieron una negativa:

[...] lo primero que decían era: ¿Quién les faculta a ustedes elaborar un libro? Y nos sacaron un documento que dice que para trabajar en las escuelas debe de pasar por la autorización, digamos una autoridad educativa a nivel estado o

nacional para que valide que eso que contiene ese libro está permitido en las escuelas. Como está en amuzgo con más razón, nosotros [sus interlocutores en el DF] no estamos facultados ni ustedes [los profesores amuzgos] están facultados para hacer ese material si no tienen esa autorización [...] Pero si nos vamos al convenio 169 [de la OIT] ahí si estamos facultados en hacer materiales en nuestra lengua. Porque no lo publicaron porque para ellos ese material no tiene validez, no está validado por ninguna autoridad competente, pero nosotros logramos producirlo y lo estamos utilizando en las escuelas.”¹⁰⁸

Así se comenzó a trabajar en el ciclo escolar 2000- 2001 atendiendo el primer grado, para el ciclo 2001- 2002, se atenderían dos grados, primero y segundo y así hasta cubrir los seis grados de enseñanza primaria en el 2005- 2006.

Aún existía una resistencia de los maestroncues por cambiar su práctica docente, por lo que la supervisión escolar implementó una serie de estrategias de evaluación del proyecto dada la experiencia de que si no hay un seguimiento de las acciones hay incumplimiento de los acuerdos en las escuelas.

Las llamamos evaluaciones demostrativas, se realizan en dos momentos, el primero a nivel escuela a mediados del ciclo escolar y ante los padres de familia, los alumnos tienen que demostrar de manera objetiva lo que han aprendido, esto se realiza a través de ejercicios de una guía en donde ponen en juego sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante situaciones cotidianas, desde el entorno inmediato, en su lengua y en español oral.¹⁰⁹

El segundo momento de las evaluaciones demostrativas lo realiza la supervisión también ante los padres de familia con características parecidas, pero con instrumentos elaborados desde la supervisión escolar.

Con esta actividad se logran varios objetivos, primero verificar que los maestros si estén llevando a cabo la educación intercultural bilingüe; segundo, que los alumnos se sientan comprometidos en el estudio ya que saben que tienen la obligación de poner en evidencia lo aprendido y tercero lograr que los padres se sientan comprometidos e identificados con el trabajo que realiza la escuela.¹¹⁰

¹⁰⁸ Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Fecha 22 de enero de 2015. Portada e índice de este libro de texto ver Anexo 1.

¹⁰⁹ López, Bartolomé (2012), Op. Cit., p 240.

¹¹⁰ Ídem p. 244

Con estas características, las escuelas de la zona escolar No. 12 llevaban a cabo un proceso de enseñanza- aprendizaje en reciprocidad de responsabilidades de las madres y padres de familia, las y los alumnos y docentes, en cuanto los conocimientos transmitidos era el primer intento de ofrecer una educación intercultural en un marco de bilingüismo en la región amuzga de Guerrero.

En la cabecera municipal de Suljaa', en la primaria El Porvenir los proyectos escolares que se formulaban incipientemente, fueron impulsados por las/os profesores y cobijados por las instancias de la Supervisión Escolar No. 12 y de la asesoría de la Mtra. Jani Jordá de la UPN, quien de 1989 a 1991 realizó una investigación sobre el proceso de escolarización, lengua materna, condiciones laborales y percepción sobre los problemas de la práctica docente con maestroncue de esta supervisión escolar; de 1999 al 2001 realizó una investigación en la región amuzga sobre la formación docente y la problemática de la educación bilingüe. Posteriormente, ella coadyuvó a la formulación de proyectos escolares con los docentes.

La SEP y la DGEI, no sólo no auspiciaron los proyectos nacientes en cuanto a las necesidades materiales que pudieran tener sino los ignoraron.

Al tener la respuesta negativa de la SEP, las/os profesores decidieron constituirse como Asociación Civil en 1997 y "actuar desde la sociedad civil" para poder hacer actividades dentro y fuera de la zona escolar. La A.C se llamó Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'a'ncue Ñomndaa AC, (CEDESONÑAC) y desde este espacio de organización comenzaron a realizar actividades de recuperación de la lengua ñomndaa particularmente talleres con niñas y niños nn'anncue ñomndaa.

Por otro lado, el jefe de la supervisión escolar no. 24, junto a otros docentes desarrollaron en el 2003 un curso para los/as maestroncue de la jefatura, el cual se llamó "La enseñanza de la lengua materna (ñomndaa o español) y de la oralidad en la educación preescolar y primaria intercultural bilingüe" en la escuela Primaria Bilingüe "Tierra y libertad" de la comunidad de los Liros del municipio de Xochistlahuaca. El curso abarcaba tres metodologías para enseñanza de las lenguas:

[...] el de la palabra generadora, el global de análisis estructural y el de las equivalencias lingüísticas. También se presentaron algunos métodos para enseñar segundas lenguas y el uso del libro de historia de tercer grado escrito en lengua ñomndaa. Desafortunadamente, esta iniciativa no se le dio seguimiento y evaluación, por lo que el impacto fue mínimo a nivel jefatura¹¹¹

Las semillas para repensar la educación tradicional y proponer una diferente ya estaban en las conciencias de los docentes, pero las estrategias para llevarlas cabo se estaban construyendo. Estas semillas fueron el inicio de la constitución de un nuevo sujeto político-pedagógico en la comunidad, que asumía un papel activo y transformador en el desarrollo de una educación que respondiera a sus necesidades como indígenas.

En la cabecera municipal de Xochistlahuaca, las/os maestroncues más cohesionados y decididos para actuar en su entorno escolar comenzaron dos proyectos: 1. *“La educación intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero”* en la primaria El Porvenir turno matutino, cuya duración fue de cuatro años, de 1996-2000. Documentado por la UPN, los maestroncues se propusieron impartir sus clases por asignaturas, destinando un profesor por cada una, por lo cual todos atendían todos los grados escolares, eso permitía que las y los docentes podían especializarse en alguna materia e impartirla mejor, lo cual se supondría mejoraría en el desempeño de los niños.

El segundo proyecto fue *“Una Escuela para la Vida”*, documentado por el CIESAS a través del Profesor Victoriano López Guzmán, a su vez inscrito en otro proyecto impulsado por la UNESCO, que consistía en una serie de videos bajo la temática de *“Educación indígena, experiencias ejemplares”* y que fue desarrollado en la Primaria El Porvenir turno vespertino a partir del año 2004.

A grosso modo, este proyecto consistió en que los docentes comenzaron una formación docente a través de la metodología de talleres y círculos de estudio impartidos con la Mtra. Jani Jordá Hernández, quien ya fungía como asesora de la LEP

¹¹¹ *Ibidem.* p. 241.

y LEPMI en la UPN de Ometepepec, al tiempo que los maestroncues continuaban impartiendo clases.

A partir de la necesidad de recuperar la lengua implementaron talleres de Lengua 1 (L1 ñomndaa) y Lengua 2 (L2 español) en sus alumnas /os, haciendo grupos de acuerdo a sus habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer) tanto en español como en ñomndaa. Para trabajar con la revaloración de su identidad comenzaron a trabajar con la historia y cultura del pueblo nnanncue ñomndaa, integrando esos conocimientos a cada asignatura a través de lo que llamarían *Enseñanza globalizada* o *Enfoque globalizador de la enseñanza* donde no se trabaja por asignaturas de manera disciplinaria sino a través de Unidades Didácticas Integradas (UDI) donde desarrollan una planeación globalizada.

Como se puede apreciar, a algunos años de reflexión sobre la docencia en el medio indígena, los maestroncues comenzaban a concretizar en prácticas pedagógicas los cambios que consideraban necesarios para ejercer una verdadera educación desde su comunidad.

Durante este tiempo, algunos de los frutos de la revitalización de la lengua ñomndaa, fue que niñas y niños de El Porvenir turno vespertino, son premiados en el Concurso Nacional denominado: Narraciones de Niñas y Niños Indígenas convocado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el que participan 40 grupos originarios de 15 estados del país, durante los años 2002, 2003, 2004.

Desde el año 2004, El Porvenir fue parte del programa nacional denominado “Escuelas de Calidad” dada la relevancia que adquirió a nivel estatal por estas actividades. Con el presupuesto otorgado, la escuela tuvo mejores condiciones materiales para el desarrollo de su proyecto, no obstante esto no era reflejado en mejores salarios para los maestroncues, quienes trabajaban todo el día; por la mañana en los talleres de formación con la Mtra. Jani y por la tarde impartiendo sus clases. En algunos ciclos escolares recientes, debido a los nuevos criterios de selección y evaluación de este programa tampoco han recibido el presupuesto de Escuelas de Calidad de la SEP.

Los intentos y las aspiraciones de la valoración de la lengua continuaban y en el año 2005, algunos miembros de la comunidad de Suljaa' entre los que estaban integrantes del Centroncue Ñomndaa y el Colectivo de la Radio Comunitaria Ñomndaa- La Palabra del agua, convocaron a un taller llamado: "Hagamos un libro en amuzgo" para las niñas y niños de Xochistlahuaca.

Algunos de los resultados del taller fue la escritura de textos en ñomndaa, los cuales fueron publicados como libros de la SEP, de la serie Bibliotecas de Aula, colección bilingüe. Algunos de los textos elaborados y publicados fueron: *Nn'an w'aa* (La Familia) en el año 2006, *Chuee Ljeii* (Huipil Florido) en el 2007 y por último *Quioo': ñ'oomna ndo' ndyueendaana* (Los animales: sus historias y sus rostros) que salió a la luz en el 2007.

Realizados de manera autogestiva, es decir sin contar con ningún financiamiento externo a la comunidad, los talleres fortalecieron los trabajos en torno a la lengua ñomndaa y su valoración dentro de la comunidad. Por otra parte, las producciones literarias que resultaron de los talleres se imprimieron gracias al apoyo de Jani Jordá, quien ya participaba activamente en el desarrollo educativo en la primaria El Porvenir y su publicación en instancias oficiales fue a través de múltiples visitas y presión a la SEP.

Hacia el ciclo escolar 2009- 2010, la supervisión escolar No. 024 de la cual depende la zona escolar no. 012 que dirige Bartolomé López, reconociendo los avances de ésta y valorando los ejes de una educación indígena integral donde los padres y madres de familia participan en el desarrollo de la educación y las/los docentes se comprometen con la enseñanza, decide retomar el enfoque globalizador de la enseñanza en las zonas restantes a su supervisión escolar, las cuales son las zona 013 y 067.

Bajo este enfoque los docentes elaboran la planeación de sus clases bajo una temática relacionada con la cultura nn'anⁿ cue ñomndaa durante todo el ciclo escolar y se realizan actividades en torno a ésta, concluyendo su unidad temática con una exhibición de las *evidencias* como las llaman ellos/as de sus actividades primero en

cada escuela y luego se selecciona de cada escuela una evidencia y la exponen a nivel zona.

En el año 2009- 2010 todo el ciclo escolar trabajaron las temática de los “Juegos tradicionales” y para el 2010- 2011 el tema fue “Nuestros alimentos”, como algunos ejemplos de esto.

Cada escuela ha ido adaptando este planteamiento de acuerdo a sus formas y sus tiempos, pero la implementación de las UDI's como estrategia pedagógica y los talleres de Lengua 1 y Lengua 2, se han desarrollado como su práctica diaria desde el 2004 a la fecha en la primaria El Porvenir en el turno vespertino.

CAPÍTULO 4

EL PROYECTO: "CWII SCWELACANTYJA 'NAAN' CHIUUWAANA NNCWANTO' TS'AN (UNA ESCUELA PARA LA VIDA)".

DIÁLOGOS Y RUPTURAS.

Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que es le es exclusivo – el de la historia y el de la cultura-. Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad.*

En este capítulo desarrollaremos de manera más puntual las características del proyecto: *"Cwii Scwelacantyja 'naan' chiuuwaana Nncwanto' Ts'an Una Escuela para la Vida.* Para analizar un proyecto educativo, algunos autores se valen del análisis por dimensiones para señalar sus componentes. Jani Jordá, al estudiar las características de los maestros bilingües en Suljaa' habla de tres dimensiones; la cultural, la lingüística y la identitaria.¹¹² Por su parte, Lía Barbosa al estudiar los movimientos político- educativos del Movimiento de los Sin Tierra (MST) y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)¹¹³, aborda seis dimensiones; la epistémica, la organizativa, la identitaria, la dialógica, la pedagógica y la política.

El trabajo de Pinheiro estudia las experiencias educativas que nacen desde los movimientos sociales y representan alternativas pedagógicas contrahegemónicas, si bien el proceso político de Suljaa' es diferente, retomo algunas de sus categorías de análisis para describir el aporte pedagógico de una Escuela para la Vida. Nuestras evidencias demuestran que esta propuesta no se plantea como un horizonte de praxis

¹¹² Jordá, Jani, Op. Cit. 2003.

¹¹³ Pinheiro, Lía, *Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contra- hegemónica en Brasil y México.* Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, México, UNAM, 2013.

la contrahegemonía, pero observamos que esta experiencia constituye una significativa intervención educativa que ha contribuido al fortalecimiento identitario de la comunidad indígena de Suljaa’.

En este sentido, para analizar el proyecto *Una Escuela para la Vida*, retomaremos algunas categorías planteadas por Pinheiro y por Jordá y sumaremos otras que consideramos explican con claridad este proyecto educativo. De esta manera, las dimensiones que desarrollaremos son la formativa, epistémica, pedagógica, organizativa, cultural y dialógica; las cuales las cruzaremos con los componentes lingüísticos e identitarios los cuales encontramos visibles en todo el proceso educativo durante el periodo de 2013- 2015 tiempo en que realicé el trabajo de campo. Para dar cuenta de estas dimensiones, recupero los testimonios de las entrevistas, charlas y observaciones en el aula y en los talleres de formación docente.

Como lo explicaré más adelante en la dimensión procedimental de la escuela primaria El Porvenir, la planta docente que trabaja en el proyecto *Una escuela para la Vida*, consta de doce docentes, el director del turno vespertino y el supervisor escolar. Decidí omitir los nombres de nuestros entrevistados e informantes; para diferenciarlos asigné un número consecutivo del 1 al 12. Dicha numeración no tiene implícita ninguna categorización o jerarquización.

Problematizaré este análisis con la identificación de diálogos y divergencias, y las tensiones y articulaciones con el modelo hegemónico¹¹⁴ de educación para el medio indígena. Hay diferentes fuerzas antagónicas que coexisten dentro del sistema educativo mexicano, como lo desarrollamos en el capítulo 1 lo hegemónico y lo dominante son categorías conceptuales distintas, lo hegemónico lo entiendo como la

¹¹⁴ El término hegemonía es desarrollado en la obra de Antonio Gramsci. En *La formación de los intelectuales*, describe que el grupo político dominante, el cual detenta el poder, reproduce su ideología a través de la cultura y de los intelectuales orgánicos de su cúpula, los cuales organizan la hegemonía. La hegemonía también la entendemos como los campos simbólicos e ideológicos imperantes, es decir los símbolos, signos e ideas que habrán de predominar en un contexto social determinado. Al hablar de una hegemonía dominante, implica necesariamente una relación social de dominación-dominado, en la que queda negada la posibilidad dialógica de construcción de dicha hegemonía. A su vez, establece una homogeneización del pensamiento social con miras a conservar la jerarquía de determinados grupos sociales enraizados en el poder.

ideología predominante dentro de cada período histórico. Lo dominante es la tendencia a subordinar una fuerza social a otra. A diferencia de lo dominante, lo hegemónico en la esfera educativa ha enraizado ideas y símbolos específicos de cómo debería llevarse a cabo la educación.

La lógica dicotómica entre lo hegemónico y contrahegemónico; lo dominante y liberador; lo hegemónico y alternativo no responden a efectos meramente causales sino existen variadas mediaciones entre los distintos intereses y fuerzas de poder que se están disputando.

Comprendemos la educación como una práctica social que puede conservar y reproducir las prácticas hegemónicas y la ideología del grupo dominante o por el otro lado, si existe la conciencia de saberse dentro de un proceso de dominación es también la posibilidad de la construcción de un puente que la supere y construya alternativas. Recordemos que los sistemas educativos nacionales en México, legitimaron un modelo de dominación basado en raza y la clase y consolidaron una hegemonía basada en dichos referentes simbólicos e ideológicos. En términos nacionales, esto devino en la pérdida de los vínculos socio- culturales e históricos originarios y específicos de cada grupo social en cada región con el fin de homogeneizar a la población.

Esta negación de lo heterogéneo, tiene múltiples consecuencias, una de ellas es la desvalorización de la diversidad cultural como parte constitutiva de la sociedad de un país, cuestión que vale también para América Latina. Esto opacó la pluriculturalidad existente en cada nación. Tal pluriculturalidad se expresa en la vida de los pueblos originarios, que recrean formas sociales referenciadas por una noción de comunidad y construyen relaciones culturales, económicas, políticas y educativas que responden a sus necesidades específicas.

De esta manera comenzaremos con la dimensión formativa en la práctica docente como un punto de partida del desarrollo del proyecto *Una Escuela para la Vida*.

4.1 La dimensión formativa de la práctica docente ñomndaa.

Me refiero a la dimensión formativa como aquella parte de la propuesta pedagógica de Una Escuela para la Vida que comprende las actividades relacionadas con la formación docente de los maestros y consiste en los talleres de formación docente, la planeación individual de las Unidades Didácticas Integradas (UDI), la revisión y corrección en colectivo de las UDIs y el trabajo colegiado de los docentes en reuniones de trabajo específicas y en el Consejo Técnico Escolar.

Para comenzar a abordar la dimensión formativa, nos regresaremos al surgimiento del proyecto en 1989, cuando un grupo de docentes amuzgos organizaron un ciclo de conferencias para sus compañeros maestros en servicio. Las conferencias que posteriormente devinieron en talleres con maestros de la UPN, visibilizaron la poca formación de los docentes para el ejercicio de su profesión en el medio indígena.

Posteriormente, una tallerista, Jani Jordá, realizó en Suljaa' un estudio cuyo eje fue el proceso de formación docente. Dicho proceso es "entendido como una construcción histórica, por lo tanto éste abarca la historia personal y social de los maestros en Suljaa'"¹¹⁵ en su relación con sus procesos de escolarización y de docencia. De tal suerte la identidad de los maestros bilingües se constituye en medio de un proceso histórico y social que tiene contradicciones en cuanto a cómo se perciben a sí mismos como indígenas *nn'an* dentro de la comunidad, entre sus pares, con otros indígenas (nahuas o mixtecos) y en su relación con el mundo mestizo. Una de las conclusiones a las que llegó Jordá fue que la identidad del maestro bilingüe:

Es un proceso individual y a la vez social, ya que siempre es resultado de la confrontación con los "otros". Las evidencias muestran que un signo relevante con el que marcan las fronteras es la lengua: eres bilingüe o monolingüe. También al interior del grupo de los maestros bilingües hay diferencias: "cien por ciento amuzgos" o "indígenas naturales", y los mestizos. Una marca impuesta desde el exterior es el estigma de ser indio, lo cual implica tener determinados atributos: "no es gente de razón", "habla dialecto" que "no se

¹¹⁵ Conversatorio con Jani Jordá, marzo de 2015.

puede escribir”, un atributo del maestro bilingüe es “no estar bien preparado”, “ser de segunda” porque no fue a una “escuela buena” (normal escolarizada).¹¹⁶

Al acercarse, a las historias de vida de los docentes se percató que el discurso de las políticas educativas de castellanización que entendían a las lenguas vernáculas como un signo de atraso, fue asumido por los docentes de manera profunda y se incorporó a sus prácticas como docentes.

Para los docentes bilingües su modelo cultural entra en conflicto en su proceso de escolarización, puesto que la cultura escolar ignora lo que son: su manera de pensar, de hablar, de aprender. Situación que puede llevarlos a despreciar su mundo de vida y, en particular, a considerar que la lengua amuzga es un obstáculo para aprender el español, por ser la lengua de prestigio. De ahí que se encontraron las distintas posturas de los maestros frente a la enseñanza del amuzgo como lengua de alfabetización, que van desde el rechazo total a la enseñanza de la lengua escrita, hasta la lealtad lingüística con acciones para promover su escritura.¹¹⁷

Por otro lado, los docentes carecían totalmente de una formación docente para el medio indígena. Como hemos escrito en el capítulo anterior, para ingresar al servicio, el requisito era educación básica o bien se heredaban las plazas de maestro. Es hasta que los docentes reflexionan que su trabajo frente a grupo en el aula no está aportando elementos para la construcción de una educación indígena que responda a las necesidades de su contexto cultural, solicitan el apoyo pedagógico de Jani Jordá. Un docente de El Porvenir recuerda: “Ella empezó observando como investigadora, quería saber cómo se trabajaban, quería saber las necesidades de los maestros y los niños. Empezó a ver muchas cosas que nosotros no veíamos y nos podían ayudar.”¹¹⁸

Para revertir la escasa formación en los maestros, ella comenzó los *Talleres de formación docente*, a petición de los docentes de la comunidad, los cuales fueron

¹¹⁶ Jordá, Jani, “Realidad escolar y políticas educativas en Guerrero”. Ponencia presentada en el Seminario Políticas, educación e interculturalidad para la diversidad, 3ª sesión de conferencias: comunidad, estado e identidades étnicas en la escuela. CRIM, UNAM, UAEM y UPN- Morelos, 4 de noviembre de 2011. Mimeo.

¹¹⁷ Ídem.

¹¹⁸ Entrevista a Docente 3. Enero de 2015.

implementados en el período en que realizó su investigación en Suljaa'. Los talleres de formación pedagógica surgieron cuando:

Nosotros en una reunión de Consejo Técnico estábamos viendo que era importante trabajar el español oral. Nosotros seguíamos trabajando sólo el uso del libro [de texto de la SEP], traducir el libro, contestar el libro, pero ya llegaron ellos [otros docentes] al punto de decir, oye pero también hace falta atender a los niños para que aprendan una segunda lengua.¹¹⁹

El primer punto de los Talleres de Formación fue contar con herramientas pedagógicas para recuperar la lengua ñomndaa con el fin de romper la política de la castellanización y no sólo alfabetizar en español. En el andar de los docentes para aprender a enseñar la lengua ñomndaa, cayeron en cuenta que era importante que el proceso de alfabetización de los niños debía comenzar con su primera lengua, ya sea el amuzgo o el español, sin embargo no sabían cómo hacerlo.

Sobre todo la primera lengua, fue lo más importante trabajar la lengua materna del niño. Eso se tenía como algo distante de lo que se practicaba anteriormente pareciera que las clases se daban más en español y que los alumnos eran más hispanohablantes, cuando en realidad son amuzgohablantes. Los talleres de formación con la maestra Jani nos permitieron reflexionar, entender y comprender de que teníamos que hacer un cambio en nuestra forma de trabajar, olvidamos la primera lengua. Decía la Mtra. Jani "esa es la base para el aprendizaje de un alumno" para que un alumno aprenda debe de enseñarse en su primera lengua. Se supone que su primera lengua él lo habla, lo entiende. Ahora vamos a enseñarle a leer y escribir en su propia lengua. Esos talleres de formación nos enseñaron a entender ese proceso.¹²⁰

Aquí encuentro que la dimensión formativa de los docentes amuzgos se enmarca en una historia de escasa o nula preparación para la docencia para el medio indígena y el proceso de revertir esta condición va aparejada de un proceso de concientización y crítica de la propia práctica docente y la necesidad de una formación que les doté de herramientas didácticas, pedagógicas y teóricas que les permita accionar su práctica educativa hacia otra dirección.

¹¹⁹ Entrevista a Docente 1. Enero de 2015.

¹²⁰ Entrevista a Director. Abril de 2014.

La maestra Janí, sin conocer la lengua ñomndaa, preparó una estrategia metodológica para la enseñanza de la lengua indígena orientada por el supervisor escolar de la zona 012. Los primeros materiales que tuvo disponibles fueron los producidos por el Instituto Lingüístico de Verano y la Iglesia Presbiteriana, los cuales eran numerosas cartillas de la gramática de la lengua ñomndaa y algunas producciones literarias como cantos, juegos y cuentos.

Sin embargo, estos materiales tenían una intención de evangelización hacia el protestantismo con un carácter sumamente individualista. Posteriormente, encontró materiales de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los cuales se basan en *clasificadores* de palabras de la lengua ñomndaa, el desarrollo de su escritura, y pronunciación. Estas *Guías de la CONAFE*, fueron la base para la implementación de los talleres de Lengua 1 (L1) ñomndaa o Lengua 2 (L2) español. Delineada la estrategia metodológica, comenzó una formación crítica en los docentes de la primaria El Porvenir turno vespertino.

Veíamos la necesidad de una constante reflexión, entonces empezamos a poner ciertos días, horarios, pero también se vio que si se empezaban a tomar tiempos de clase, muchos padres se iban a inconformar, no iban a ver la situación que el docente necesita ese espacio de reflexión y aprendizaje. Entonces empezamos a tomar nuestros tiempos. Nos reuníamos, por ejemplo, en la mañana de 9 a 12 nos íbamos a la biblioteca, empezábamos a ver algún contenido, a empezar a planear las estrategias para que a los niños se les hiciera más fácil desarrollar habilidades y trabajábamos en el aula en la tarde.¹²¹

Diariamente en la tarde, durante el trabajo de los docentes frente a grupo, Jani Jordá hacía observación en el aula, a decir de ella, empleaba un enfoque etnográfico, grababa las clases de cada docente, al día siguiente hacía sus observaciones: “Ella observaba las clases y después de las clases nos sentábamos para ver qué nos hacía falta para ver las virtudes, las debilidades. Ella observaba mi grupo y me decía: Mira,

¹²¹ Entrevista a Docente 1. Enero de 2015.

esto lo haces así que te parece si mejor lo haces así. Qué te parece si esto lo reforzamos con esto para ir mejorando”.¹²²

Además de las asesorías individuales con cada docente, se organizaba de manera colectiva los talleres de formación pedagógica. En la misma entrevista este docente nos comparte su recuerdo sobre las sugerencias didácticas hechas por Jordá:

Sigue de la observación a la práctica, una vez que estábamos sentados revisamos las grabaciones, para que recordaremos lo que estuvimos trabajando, en donde estamos mal, en donde estamos bien, qué es lo que más nos hace falta. [Posteriormente]. En los talleres, una vez estando allí empezamos a ir revisando los planes y programas, el libro de los niños, el libro de los maestros, los ficheros, el fichero de matemáticas, los programas de matemáticas, de español, y saber que retomar de ahí.¹²³

El trabajo de formación colectivo es un trabajo constante, y arduo. Se hacían observaciones al trabajo en el aula de los otros compañeros docentes trabajando la retroalimentación.

Otros profesores empezaron a pedir su cambio, no todos estaban dispuestos a dar su tiempo, porque ahí era cuestión de invertirle tiempo, porque estábamos en ese proceso, en el que no fuimos formados. Por ejemplo, yo en mi caso no fui formado para atender niños en situación de interculturalidad, tuve que aprender a ser docente para atender niños donde interactúan amuzgohablante, hispanohablante. Para mí era un reto y a mí me interesaba. Los que se quedaron fue porque, sobre todo, sí se interesaron.¹²⁴

Posteriormente llegaron a la conclusión de que los contenidos impartidos deberían tener un impacto significativo en el niño y retomar la enseñanza intercultural. Así la maestra Jani, presentó a los docentes la propuesta pedagógica de la *enseñanza globalizada* y la implementación de las Unidades Didácticas Integradas (UDI) donde se incorporan diferentes conocimientos en la enseñanza. Al contrastar su proceso de escolarización tanto de alumno como de preparación para la docencia en comparación con el proceso de aprendizaje en los talleres de formación. Este testimonio recoge el sentir de los docentes:

¹²² Entrevista a docente 3. Enero de 2015.

¹²³ Entrevista a docente 3. Enero del 2015.

¹²⁴ Entrevista a docente 12. Abril de 2014.

Esto que estoy haciendo [en los talleres de formación] no se hizo conmigo, esto era diferente. Antes, supuestamente era aprender a leer y a escribir, a final de cuenta memorizar. Así que tú digas vamos a trabajar en colectivo; la disciplina de respetar a tu compañero, cosas así, valores como de convivir en grupo no existía¹²⁵

La forma de trabajo colectivo, permitió que desarrollaran estrategias conjuntas de planeación didáctica. Se valoró el trabajo de manera *colegiada*, es decir a través de formas asamblearias y horizontales se reelabora su práctica docente. La reflexión sobre su práctica cotidiana contribuyó a replantearse y mejorar su identidad como docentes en una comunidad. Aunque la formación docente es un asunto que transcurre a lo largo de la vida profesional de los maestros, desde las instancias oficiales no se asume de manera significativa sino que los cursos a los que asisten obligatoriamente los docentes son alejados de su contexto cultural y se basan en la repetición de conceptos y teorías educativas y pedagógicas que no responden a sus necesidades como maestros, lo cual se presenta en todo el sistema educativo.

El Consejo Técnico Escolar

En el ciclo escolar 2013- 2014 recibieron la instrucción de la SEP de reintroducir y revitalizar el CTE, como el lugar de encuentro entre los docentes de cada escuela para analizar, deliberar y tomar decisiones sobre los asuntos educativos de cada centro escolar. Para la SEP es:

Un espacio valioso de aprendizaje colaborativo que ayudará, si se le desarrolla con seriedad y profesionalismo, a mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos de educación inicial [...] También contribuirá a restablecer vínculos profesionales entre el personal docente, lo que tendrá como resultado una mejor educación para los estudiantes. [El primer propósito del CTE] es revisar permanentemente el logro de aprendizaje de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.¹²⁶

¹²⁵ Entrevista a Docente 1. Enero de 2015.

¹²⁶ SEP. *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación básica, Preescolar, Primaria y Secundaria*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica México, 2013, p. 11.

La Secretaría exige a los directivos presentar un informe sobre las reuniones del Consejo Técnico Escolar en su centro educativo, de acuerdo a los formatos y registros oficiales. Se sugiere que para organizar la preparación del siguiente año escolar se dedique sólo una semana; el colectivo docente mantuvo su método de trabajo en el Taller de Formación (cooperativo, dialógico, horizontal y colaborativo) incorporando la guía del CTE de forma analítica.

En el modelo de educación oficial, el *Consejo Técnico Escolar* (CTE) es un espacio para la reflexión y organización de la vida escolar, éste es otro elemento dentro de la dimensión formativa que pone en diálogo las prácticas educativas de *Una Escuela para la Vida* con la política de educación oficial son las reuniones del Consejo Técnico.

Para preparar ese ciclo escolar, los profesores de El Porvenir turno vespertino, realizaron un taller de formación docente. Uno de los materiales para dicho taller fue el documento *El Consejo Técnico escolar*¹²⁷.

Reproduzco a continuación cuadros sobre las sesiones de trabajo y los objetivos y propósitos determinados por la SEP para cada sesión, a fin de mostrar las coincidencias, rupturas y cuestionamientos de la forma colectiva de los talleres de formación llevada a cabo por los docentes de El Porvenir, respecto a la forma oficial de trabajo colegiado impuesta. Considerar los documentos oficiales de trabajo nos permitió observar con mayor nitidez los puntos de quiebre entre la praxis educativa que está respondiendo a las necesidades de la comunidad y el sistema de educación oficial.

¹²⁷ *Ídem.*

CUADRO 4. ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES DEL CTE, ESTABLECIDAS POR LA SEP.

Sesiones establecidas por la SEP	Propósito	Actividad Método de trabajo	Observaciones de los docentes de UPLV
Sesión 1. Porque dar nueva Vida al Consejo Técnico escolar	Que los participantes conozcan y se familiaricen con los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos escolares	Realizar una lectura de los <i>Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos</i> . Establecer acuerdos de organización y participación para el desarrollo óptimo de las sesiones	Los lineamientos dicen que el CTE debe “asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo”. Hay un cuestionamiento a la noción de estos términos, quién los impone, y cómo lo entienden los directivos de la SEP.
Sesión 2 Mejoremos nuestra escuela desde sus cimientos	Que los participantes revisen en qué medida se cumplen en su escuela los 8 rasgos de la normalidad mínima escolar e indaguen las causas por las cuales no se alcanzan en su totalidad	Lectura de documento sobre la calidad educativa. La calidad de la educación. Discusión sobre los rasgos de la normalidad escolar mínima.	Los docentes detectan que dichos rasgos responden a un carácter administrativo y que estos rasgos no competen a las cuestiones pedagógicas o lo consideran muy poco. Para los docentes es fundamental centrarse en el trabajo pedagógico con los niños y niñas que tienen a su cargo
Sesión 3. ¿Con qué nos comprometemos?	Que los participantes establezcan las acciones que garanticen la normalidad mínima en la escuela.	Lectura de los 8 rasgos de la normalidad mínima escolar. Lectura de un documento sobre innovación escolar	Cuestionan la noción de la normalidad escolar. Consideran que hay un estigma para las regiones indígenas donde se trabaja diferente por el contexto en el que viven,

Fuente: Elaboración propia basada en *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación básica*. México, SEP, 2013 y *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos*. México, SEP, 2013 con información de las observaciones realizadas durante el taller de formación pedagógica en la primaria El Porvenir, Suljaa' Guerrero, agosto de 2013.

Particularmente hay una crítica a estos ocho puntos: los docentes se preguntan si el proceso educativo se reduce a estos ocho rasgos y consideran que se requieren otras competencias para llevar a cabo la enseñanza- aprendizaje. También ubicaron que los componentes de la “normalidad escolar” deben de ser ubicadas en el contexto específico de cada experiencia educativa. No obstante, la SEP recalca:

Para construir la educación, no podemos construir el edificio si antes no colocamos cimientos firmes. Los cimientos de la educación escolar son los rasgos mencionados porque para aprender los niños y adolescentes necesitan que todo el tiempo escolar este dedicado su formación. Requieren además motivación¹²⁸.

Tanto en Suljaa' como para otros contextos; los docentes del Porvenir mencionan que: "Esto no pasa en los hechos: nuestros niños, aunque aquí tengan actividades de formación en su casa tienen que realizar otras. También vemos que la escuela no es inclusiva si no que es contraria a los conocimientos que tienen en su casa"¹²⁹.

Con esta afirmación vemos que la educación primaria llevada a cabo de manera tradicional en Suljaa', no incluye los conocimientos de los niños ni los saberes de la comunidad, como consecuencia la escuela y la casa, son espacios educativos disociados en la formación del niño, situación que fue detectada por los docentes y por lo cual crean herramientas para revertirla.

En el documento de *Los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos*, para la planeación del año escolar la SEP, establece herramientas para diseñar las actividades durante el ciclo escolar. Las cuales son expuestas a continuación:

CUADRO 5. HERRAMIENTAS DEL CTE PARA LA PLANEACIÓN DEL CICLO ESCOLAR, LINEAMIENTOS DE LA SEP Y RESPUESTA DE UNA ESCUELA PARA LA VIDA.

Herramientas que establece la SEP	Pregunta sugerida por la SEP	Respuestas formuladas en el colectivo docente de una Escuela para la Vida
Planeación	¿Qué debe contener nuestra planeación para lograr la mejora de los aprendizajes de los alumnos?	Desde que empezó el proyecto en el 2003 los docentes hacen planeación anual de las UDIS, que es casi lo mismo que lo que está sugiriendo la SEP y tienen la claridad de que hay puntos que deben fortalecer: formulación de metas precisas y claras y administrativamente priorizar el uso de los

¹²⁸ *Ibíd*em, p. 10

¹²⁹ Reunión de Consejo Técnico escolar. Realizado en la escuela primaria El Porvenir en agosto del 2013. Participación de los 12 docentes y el director. Las consideraciones expuestas en este y los siguientes cuadros desarrollados también corresponden a esta reunión y a observaciones en el aula.

		recursos disponibles.
Seguimiento	¿Qué Actividades de seguimiento podemos establecer para observar el logro de los aprendizajes de los alumnos?	Esta pregunta causó discusión entre los docentes ya que se requiere saber si existe un seguimiento estandarizado del aprendizaje de cada alumno formulado en la SEP. Más allá de eso se preguntan así mismos: ¿Cómo los estamos formulando nosotros? Perciben que hay una necesidad de generar un proceso de seguimiento a la enseñanza-aprendizaje que responda al proyecto.
Evaluación autoevaluación	¿La planeación aporta parámetros para evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos?	Aquí encontramos una ruptura con la noción de evaluación y diagnóstico de la SEP; hay un fuerte cuestionamiento sobre quién diseña la evaluación y cómo. Es decir la evaluación y diagnóstico está pensada desde otros contextos socioculturales. Por otra parte consideran fundamental hacer un diagnóstico para ubicar a los niños en riesgo de deserción escolar o reprobación y una evaluación del aprendizaje grupal, tanto de niños amuzgos como hispanohablantes
Diálogo	¿Los docentes conversan sobre las estrategias que utilizan sus alumnos en la resolución de problemas?	Las estrategias para la resolución de problemas son planteadas de manera colectiva a partir de la identificación de los problemas de la educación indígena en Suljaa' desde 1989, a la distancia los docentes siguen su proceso de autocrítica y se preguntan ¿Qué habilidades y actitudes estamos asumiendo ante los problemas? Aun cuando han creado a lo interno instancias de resolución de problemas.
Retroalimentación	¿Qué acciones debemos mejorar a partir del análisis de los resultados del aprendizaje de los alumnos?	Se consideró que la pregunta presentada en segmento tiene pertinencia en las condiciones en el contexto de la escuela El Porvenir turno vespertino. Los docentes tienen conciencia de que hay mejoras en la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos, pero surge la necesidad de sistematizar estas experiencias.

Fuente: Elaboración nuestra basada en *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación básica*. México, SEP, 2013 y observaciones del taller de formación docente, primaria El Porvenir, Suljaa' Guerrero, agosto de 2013.

En la dimensión formativa de los maestros de la primaria El Porvenir, el colectivo docente ya cuenta con este espacio colaborativo. Por una parte, tienen en materia de formación y actualización pedagógica, los *Talleres de formación* herencia del trabajo

con Jordá. En el lado organizativo constituyeron el “*Colegiado*”, organizado por comisiones de trabajo en el espacio escolar y sus reuniones son de carácter resolutivo.

Los espacios colectivos de formación y organización en *Una Escuela para la Vida* son de carácter horizontal y asambleario. Los docentes se escuchan, trabajan de manera cooperativa y colectivamente se llegan a resoluciones y toma de acuerdos. Esta forma de trabajo la llevan a cabo sistemáticamente desde 1999 cuando la maestra Jani Jordá trabajaba con ellos y tras su ausencia la han seguido desarrollando.

Los docentes concluyen que en las reuniones de Consejo Técnico “tratarán asuntos administrativos, estadísticos, de evaluaciones, llenado de formatos y de infraestructura, así como para organizar eventos y festivales.” Cuando sea necesario retomarán las reuniones de Consejo Técnico como un espacio para evaluar y reforzar la planeación de las UDI’s. A la par de las reuniones de Consejo Técnico, como parte de los planteamientos de *Una Escuela para la Vida* siguen realizando los talleres de formación pedagógica y para la planeación, diseño y seguimiento de las udis.

4.2 Dimensión epistémica.

Consideramos que la dimensión epistémica es un componente esencial dentro del proyecto que estamos analizando. De acuerdo a Lía Pinheiro, lo epistémico en el ámbito de la educación:

Constituye el fundamento del proceso educativo y de formación de una subjetividad política, una vez que estructura y confiere sentido a una determinada forma de ver, sentir, pensar e interpretar el mundo y, principalmente, posicionarse sobre él. Por tal razón es un elemento que asume un papel estratégico fundamental en un proyecto político social alternativo.¹³⁰

Retomamos esta definición que plantea Pinheiro como el fundamento de los docentes de El Porvenir para plantear el proyecto educativo de *Una Escuela para la Vida* en

¹³⁰ Pinheiro, Lía, *Op. Cit.* p. 200.

Suljaa' en la cual la estructura y fuente del tipo de conocimiento que se pretende construir en sus aulas nazca desde el pensamiento ñomndaa

A decir de los docentes, el proyecto *Una escuela para la Vida* surge de la inquietud de ellos mismos, al conocer y crear conciencia sobre su identidad como maestros bilingües. Partiendo del hecho de que el conocimiento de su identidad les permitió desplegar una praxis educativa diferente. Las distintas miradas que tienen, por un lado sobre su ser indígena y por el otro su sentir y pensar sobre su práctica docente, dotan de sentido a la propuesta.

Como hemos venido desarrollando, el proceso de toma de conciencia sobre sus prácticas pedagógicas confirió el sentido para plantear un proyecto educativo de nuevo tipo en su comunidad. Esta dimensión epistémica:

Es la expresión concreta de una racionalidad propia de los sujetos histórico-políticos, la cual es apropiada y fortalecida en el contexto de su praxis educativa-política. Para muchos movimientos, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política, por dotar de sentido al conjunto de las demandas políticas, como por ejemplo, aquellas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad. Por lo tanto, lo epistémico genera una potencialidad de creación, en los planes simbólico y concreto, de un mundo agrario y de una relación con la naturaleza.¹³¹

Desde la concepción pedagógica planteada en el proyecto, el docente parte de los conocimientos previos del niño y de su entorno físico y social más próximo para formular estrategias didácticas para desarrollar los contenidos temáticos de las asignaturas. Este ejercicio genera una producción de conocimientos comunitarios y recreación de los saberes locales.

Como lo formula Pinheiro, el punto de vista epistémico inscribe lo educativo y lo pedagógico en un proceso histórico social, en tanto es construido por los sujetos. En Suljaa' al reconocerse las historias de formación docente dentro del marco histórico social del desarrollo de las políticas educativas para el medio indígena orientadas a la homogeneización cultural, se crean las condiciones epistémicas para la elaboración de

¹³¹ Ídem.

estrategias pedagógicas alternativas que inciden en la recreación de los saberes y conocimientos indígenas.

Comprendemos que el punto de vista epistémico nos da las cualidades conceptuales y de pensamiento para entender que la forma en cómo los docentes se cuestionaron sobre su práctica docente en tanto que constituye su praxis educativa fue la base para la formulación del proyecto *Una escuela para la Vida*, dentro de un marco de transformación de las relaciones pedagógicas. Aunque este proyecto educativo tiene un horizonte pedagógico, este deviene en un proceso histórico social de la comunidad de Suljaa' en tanto que los niños egresados se construyen como sujetos activos en un marco de desarrollo y valoración integral de su identidad, cultura, lengua y conocimientos indígenas.

Pinheiro plantea la categoría de la *otra episteme*¹³² como un concepto que consiste en una forma de interpretación de la realidad social a partir del lugar histórico, cultural y político que ocupa el sujeto, con vistas a la construcción de conceptos y categorías que les permita ir más allá de las explicaciones impuestas, y muchas veces, desde marcos teóricos desvinculados o insuficientes para nombrar la realidad.

En el proyecto en cuestión nos encontramos que la forma de interpretación de la realidad ñomndaa es a través de su cosmovisión como pueblo originario en la cual, la construcción de un proyecto de educación desde la perspectiva de sus necesidades, hace que recreen conceptos y formas de trabajo, como *formación docente, enfoque globalizador de la enseñanza, trabajo colegiado, evaluaciones demostrativas, conocimientos previos*, entre otros, los cuales son resignificados desde su contexto, aunque no sean nombrados en la lengua ñomndaa.

Pinheiro propone que la episteme tiene el potencial para interpelar las contradicciones del capitalismo¹³³ y de proponer políticas que incidan en el campo de

¹³² Ibídem p. 51 y siguientes.

¹³³ En este trabajo no desarrollaremos las contradicciones del capitalismo, ya que escapa a nuestro tema en cuestión, pero sí podemos decir que hay una discusión profunda de éstas propuestas desde distintas perspectivas teóricas, algunas que podemos mencionar de acuerdo a Harvey son: la contradicción del valor

disputa con el estado. En el caso nuestro, la episteme nomndaa desarrollada en la primaria El Porvenir no interpela la contradicción del capital pero sí propone proyectos políticos, culturales y pedagógicos que permiten a los sujetos la problematización sobre su realidad sociopolítica desde los referentes de la historia y la cultura nn'anⁿcue ñomndaa así como desde la experiencia y la compartición de saberes. Aquí se puede plantear una problematización acerca de los horizontes de sentido y de las inquietudes que nacen de los sujetos en cuestión y que pertenecen a un lugar sociocultural específico; esta creación de horizontes tiene que ver con la búsqueda cotidiana personal y colectiva para hacer realidad cambios más profundos en las relaciones sociales y políticas, en este caso de Suljaa'.

4.3 La dimensión pedagógica: el enfoque globalizador de la enseñanza

En esta dimensión abordaremos los elementos del *enfoque globalizador de la enseñanza*, como fundamento pedagógico del proyecto *Una Escuela para la Vida*. El enfoque globalizador se basa en la planificación de los contenidos curriculares a través de Unidades Didácticas Integradas (UDIs). Podríamos decir que en esta forma pedagógica, se organizan los contenidos de una forma transdisciplinar. Zabala señala: "Si echamos un vistazo a la manera de organizar los contenidos en los métodos globalizados, podremos observar que los contenidos que se trabajan proceden de diferentes disciplinas, a pesar de que el nexo que hay entre ellas no sigue ninguna lógica disciplinar."¹³⁴

Al hablar del enfoque globalizador, los docentes no sólo plantean una forma de entender la organización de los contenidos curriculares, sino también a una forma de concebir la enseñanza en la cual se cuestiona la relación del maestro y el alumno. En

de uso y del valor de cambio; el valor del dinero y su representación en dinero; la propiedad privada y el Estado capitalista; la apropiación privada y el bien común; capital y trabajo; explotación y extracción de plusvalía; producción y realización de la mercancía; divisiones del trabajo; el monopolio y la competencia; desarrollo geográfico desigual y la producción de espacio; disparidades del ingreso y la riqueza; libertad y dominación; relación capital versus naturaleza. David Harvey *El enigma del capital*, México FCE, 2010.

¹³⁴ Zabala, Antoni, *La práctica educativa. Como enseñar*. Editoriales Graó, Barcelona, 2000, p. 143

este enfoque el sujeto central en la educación es el alumno con el bagaje de conocimientos que tiene.

Las UDIs formuladas desde Una escuela para la Vida, responden a las siguientes premisas pedagógicas:

- Se parte del niño, lo que es, sabe y su entorno, es decir su cultura. De este modo, se favorece vincular los conocimientos locales con contenidos escolares nacionales.
- Una educación bilingüe que responda a las características lingüísticas de nuestros alumnos amuzgohablantes e hispanohablantes.
- Se enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita en la lengua materna y en una segunda lengua.¹³⁵

Bajo el enfoque globalizador, se pretende que los aprendizajes sean lo más significativos posibles para que los niños y niñas se formen como sujetos conscientes de su realidad, comprendan la sociedad en que viven y participen en ella de manera activa y propositiva.

Además de la enseñanza de la lengua ñomndaa y el español, Jani Jordá propuso el enfoque globalizador como una forma de trabajar los contenidos curriculares de manera más integral. De ahí surge la necesidad de realizar el diseño de un proyecto escolar completo para la Escuela El Porvenir, turno vespertino.

Bajo este enfoque no sólo se trabaja una sola asignatura sino que seleccionan un tema, problema, o aspecto de los conocimientos locales, para explicarlos desde todas las asignaturas de la propuesta curricular de la SEP la cuales son: español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad, formación cívica y ética y educación artística para 1º y 2º y español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética y educación artística para 3º, 4º, 5º y 6º. Así, las UDIs:

Son actividades donde están relacionadas varias asignaturas. A partir de esas actividades lúdicas los niños a través de los juegos, van aprendiendo sobre lo que el maestro les va enseñando. ¿Y cómo lo van a aprendiendo? Pues haciendo

¹³⁵ Jordá, Jani et. al. "Cwii Scwela cantyja 'naan' chiuu waa na Nncwanto' Ts'an Una Escuela para la Vida". Escuela Primaria El Porvenir, Turno Vespertino, 2009. Mimeo.

lo que les deja el maestro. Las planeaciones que se hacían antes era solamente donde el maestro hablaba, el maestro enseñaba. No, aquí el maestro es el que *coordina*. Es así como el niño va aprender. Las UDIs están diseñadas para que el niño haga las actividades, no el maestro, porque el niño es el que está aprendiendo”.¹³⁶

El docente asume el rol de coordinador de la clase, previa planeación de las UDIs donde integran los contenidos de todas las asignaturas. La transición de la enseñanza tradicional a la globalizada fue de manera paulatina.

En El Porvenir la diferencia de antes y ahora es que antes íbamos más con los libros de texto y tenías un horario: primero matemáticas, luego español, luego ciencias naturales. La diferencia es que nosotros vamos por temas y nosotros vamos globalizando esos temas en una misma unidad. Siento que ves mejor los contenidos, Todo en quince días, previa planeación. Hay UDIs que no incluyen todas las asignaturas. Hay temas que no se pueden incluir en todas las asignaturas pero lo que veo es que sí puedes meter educación artística, español. Tienes que ver la manera de cómo incluir un juego. Nosotros empezamos a componer cantos cuentos para interactuar con los niños.¹³⁷

La introducción del elemento del juego infantil dentro de la enseñanza, ha suscitado críticas con algunos padres de familia, quienes estiman que sus hijos acuden a la escuela a jugar. Poco a poco se han ido modificando las concepciones tradicionales para llevar a cabo una práctica educativa integral en la comunidad.

El método de planeación de las UDIs y de las clases en general fue enseñado por la maestra Jani, quien detectó que los docentes no sabían planear sus clases, en los talleres de formación pedagógica, aprendieron esas técnicas.

Ahí aprendí verdaderamente a planear las unidades didácticas integradoras. Anteriormente en ocasiones hacía las planeaciones pero las hacía por separado español, matemáticas ciencias naturales. Tenía mi horario de 9am a 10 am español, de 10 a 11 matemáticas. Cuando llegue aquí, la maestra Jani me daba asesorías personalizadas, me decía no debes de trabajar por separado por ejemplo; si trabajas la historia también puedes ocupar las matemáticas. No lo debes de trabajar por separado sino que es un todo. Es muy importante seleccionar los temas. El nombre de la UDI tiene que ser muy llamativo. De ahí

¹³⁶ Entrevista a Director, abril de 2014. Cursivas nuestras.

¹³⁷ Entrevista docente 3. Enero de 2015.

viene la otra parte de la estructura que son las habilidades, los conocimientos, las actividades a desarrollar y los valores.¹³⁸

La carta programática de la UDI, se detalla en el siguiente cuadro:

CUADRO 6. UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA PLANTAS MEDICINALES.

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA Las plantas medicinales		
OBJETIVOS:		
Conocimiento (saberes)	Habilidades (saber hacer)	Actitudes y valores (saber ser)
Recursos didácticos:		
Evaluación:		
Actividades (por día, considerando antes y después del recreo).		
Desarrollo de la estrategia didáctica		

El docente 2 inicia la clase saludando a sus alumnos en lengua Ñomndaa, les comenta que trabajarán el tema medicina tradicional y plantas medicinales.

Se motiva la participación de los niños y el orden se mantiene fomentando respeto y no bajo la imposición o el uso de la fuerza. El docente integra a los alumnos al tema a partir de preguntas:

- 1.- ¿A dónde van cuando se enferma? Algunas de las respuestas son: “al Doctor”, “Con los médicos tradicionales”, “Con mi abuelita que sabe de plantas”.
- 2.- “Algunas de las enfermedades son síntomas de otro padecimiento mayor, ¿qué enfermedades conocen?”

A partir de ese momento inicia una lluvia de ideas con las participaciones de todos los alumnos que son escuchados con respeto y hay un orden secuencial para tomar la

¹³⁸ Entrevista a docente 2. Abril de 2014.

palabra, se respetan las participaciones de todos. El ambiente áulico es tranquilo. El docente pone más atención a los niños distraídos y les pregunta cuántas enfermedades conocen. La clase se desarrolla en amuzgo para volver a captar la atención.

Posteriormente el docente, en atención a mi presencia, explica en español y los niños responden en español: “a veces me llevan al hospital y a veces me curan en mi casa”, “me llevan al hospital cuando me pica un alacrán, también cuando tengo temperatura, pero cuando no hay hospital busco hojas”, “mi madre me enseña cual es la hoja de epazote, la hoja de nanche y la hoja de alacrán”, “yo tengo una hoja de alacrán en mi casa”, “yo tengo una hoja de cauyahue y hoja de tequereque”. Otro niño responde: “¿con la hoja de epazote? No, con la hoja de epazote se cura la diarrea”. El Profesor dice: “ vamos pidiendo la palabra, a ver, ¿Quiénes conocen la hoja de alacrán?. “Ja”, “ja”, “ja”.¹³⁹. El Profesor continúa: “Entonces como todos conocen la hoja, vamos a salir a recolectar las hojas que usan las abuelas y sirven para curar. Yo no conozco las hojas de alacrán que ustedes dicen, las quiero conocer.

Antes de salir el docente pide a los niños enumerar cuáles son las cosas que no pueden hacer en su salida al monte. Los niños comentan: “no debemos correr”, “en el monte hay troncos, espinas y podemos caernos”, “no se vale treparse en los árboles”, “no se vale aventar piedras”, “no se vale tirar basura”. Dicho lo anterior se establece un conjunto de reglas consensadas entre todos.

El docente verifica si los otros dos grupos que trabajan la misma UDI están en condiciones de iniciar la salida. Participan los niños de primero y segundo grado del grupo de la docente 4, el grupo de tercer y cuarto año de la docente 5, y el grupo de quinto y sexto año del docente 2. Estando listos salen los tres grupos del Anexo de la primaria El Porvenir La Mira; a hacer un recorrido por el monte, como se observa en la fotografía 1.

¹³⁹ Ja, es un pronombre en primera persona del singular en lengua ñomndaa que en español significa yo.



Foto 1. Recorrido por el monte. Alumnos de 3º a 6º del Anexo La Mira de la primaria El Porvenir. Abril de 2014.

Durante el recorrido el Profesor va indicando el camino a seguir una docente se queda a la mitad del grupo y la otra docente se queda hasta el final cuidando que ningún niño se rezague. Los niños van encontrando distintas hojas y tipos de vegetación y haciendo uso de sus conocimientos previos, en muchos casos conocen las distintas hojas que sirven para la curación de enfermedades comunes en la región. En el caso de las plantas desconocidas las recogen y consultan sus compañeros o con los docentes a que se refiere.

De esa forma llegaron a la zona donde hay árboles de mango (fotografía 2). Donde docentes y alumnos hacen una explicación más detallada de las plantas medicinales, pudiendo los niños observar cuales era.

La duración de cada UDI es de 15 días aproximadamente y hemos comentado, se desarrollan a partir de los saberes locales y conocimientos de Suljaa' para integrarlos a los contenidos que deben de aprender dentro de la formación primaria a través de la enseñanza globalizada. En el caso de esta UDI, los niños que conocían algunas plantas

medicinales, refuerzan sus conocimientos y se valorizan como un conocimiento socialmente útil y no como un saber atrasado u obsoleto. En el caso de los niños sin los conocimientos de las plantas, se da un momento de aprehensión de su cultura y su identidad como parte de la comunidad de Suljaa’.



Fotografía 2. El monte como el aula grande. Abril de 2014.

Otro ejemplo de la enseñanza de contenidos curriculares bajo el enfoque globalizador fue en la UDI “La sexualidad”.

En la UDI “La sexualidad”, la docente 7 realiza su planeación acostumbrada y proyecta su trabajo tomando como eje la sexualidad cruzándola con los conocimientos previos que tienen los niños amuzgos. Para abordar este tema comienzan con el subtema de la familia preguntándose sobre la formación de las familias en la comunidad. Después se pregunta ¿Quiénes son los miembros de cada familia y qué edad tienen? Así abordan las distintas etapas del desarrollo de un humano y las relacionan con los roles sociales en cada edad.

Cuando llegan a la etapa de la adolescencia la docente aborda el tema de la sexualidad y los cambios en el cuerpo de niñas y niños. Durante el desarrollo de la UDI siempre se retoman los conocimientos previos de los niños acerca del tema en cuestión. La

docente deja distintas tareas de pequeñas investigaciones a los alumnos de sexto grado. Les hace hincapié en la necesidad de desarrollar su capacidad de investigar y seleccionar información. La docente los alienta a pensar por sí mismos, a tomar sus propias decisiones, a desempeñar trabajos que ayuden a la comunidad y a ser responsables de sus actos.

Se fomenta el diálogo grupal, el intercambio de ideas y la expresión oral adecuada. Retoma la experiencia de los alumnos para orientar en la solución de problemas de su comunidad. Es de notar que se hace hincapié en que los conocimientos que van desarrollando, no todos se generan en la institución escolar, sino se aprenden preguntando y escuchando a otros miembros de su entorno social como son los ancianos, las madres y los padres de familia.

La docente 9 para desarrollar este mismo tema utiliza como herramienta el dibujo y el desarrollo de la capacidad artística de los niños, les pide que hagan un dibujo de su cuerpo en distintas etapas de su vida. También realiza experimentos como germinados para observar los cambios biológicos de un ser vivo en determinado tiempo.

En Xochistlahuaca, dentro de la división social de las tareas que se realizan dentro de la casa, los niños tienen un lugar muy importante, es a través de ellos donde los padres enseñan los quehaceres que se necesitan para que la casa se mantenga, y se lleve a cabo la reproducción material de su vida y su cultura por tanto, hay una relación de los conocimientos que el niño aprende en su casa, pensada como un espacio educativo extraescolar con los conocimientos y habilidades que el niño adquiere en la escuela, fomenta que los conocimientos que va aprendiendo no sean fragmentos de su realidad social sino conformen una totalidad.

Un problema recurrente en la aplicación de las UDIs es los escasos materiales que existen escritos en ñomndaa. Sólo cuentan con dos libros de texto: el libro *Suljaa'*. *Libro Historia ñ'eⁿ Geografía 'naaⁿ' ndatyuaa Suljaa'*, que como sabemos fue resultado importante en la formulación de materiales en lengua ñomndaa.

Un segundo libro de texto es *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados*, este libro fue elaborado en la Dirección General de Educación Indígena y publicado por la DGEI- SEP (Véase anexo 1 y 2). Los contenidos pedagógicos los escribieron especialistas en educación primaria en colaboración con profesores amuzgos quienes también lo tradujeron. Estos libros son de distribución gratuita en la región amuzga, en el caso de la escuela primaria El Porvenir es un material de apoyo en las actividades escolares diarias, mas no es un libro base, los contenidos que los docentes desarrollan superan los contenidos propuestos por el libro y en cada ciclo adaptan los contenidos al momento pedagógico.

Algunas de las críticas que se han hecho al empleo del texto se refiere a que usar sólo este libro como base para el aprendizaje durante un ciclo escolar, implica necesariamente que cada año se repita el mismo temario. Sin embargo, esta situación no ocurre en el proyecto *Una Escuela para la Vida*, en el cual las planeaciones anuales, hasta este momento han sido enriquecidas año con año. Por ejemplo, en la planeación anual de las UDIS para el ciclo escolar 2013-2014 se incorporaron elementos nuevos respecto al ciclo anterior. Se presentan los contenidos para dicho ciclo en el siguiente cuadro.

CUADRO 7. CRONOGRAMA ANUAL DE UDIS PARA EL CICLO ESCOLAR 2013-2014, ESCUELA PRIMARIA EL PORVENIR TURNO VESPERTINO

Número de UDI	Nombre de la UDI	Fecha de planeación	Periodo de aplicación
UDI 1	La Independencia	16 de agosto	26 de agosto al 13 de septiembre
UDI 2	La basura	9 de septiembre	17 de septiembre al 4 de octubre
UDI 3	Mi estado de Guerrero. Al finalizar esta UDI hay una actividad demostrativa de la UDI en la comunidad	27 de septiembre	7 de octubre al 24 de octubre
UDI 4	El día de muertos en Suljaa'	8 de octubre	28 de octubre al 13 de noviembre
UDI 5	La Revolución Mexicana	25 de octubre	21 de noviembre al 6 de diciembre
UDI 6	Llegaron las posadas	13 de noviembre	9 al 19 de diciembre
UDI 7	La feria de Cozoyoapan	29 de noviembre	7 al 17 de enero
UDI 8	Nuestra música y nuestras danzas	9 de diciembre	20 al 30 de enero
UDI 9	Mi familia	13 de enero	4 al 17 de febrero
UDI 10	¿Cómo es mi cuerpo?	31 de enero	20 de febrero al 10 de marzo
UDI 11	Actividades económicas de la comunidad / Nuestros oficios	11 de febrero	12 al 28 de marzo
UDI 12	Plantas medicinales	28 de febrero	1° al 15 de abril
UDI 13	Nuestros alimentos	28 de marzo	16 de abril al 29 de abril
UDI 14	La contaminación	11 de abril	2 de mayo a 14 de mayo
UDI 15	El telar de cintura	7 de mayo	16 de mayo al 29 de mayo
UDI 16	Fenómenos naturales	23 de mayo	2 al 20 de junio
	<i>Las clausuras</i>	27 de junio	

Fuente: Elaboración propia a partir de la planeación elaborada en el Taller de formación docente; Agosto de 2013.

Ponemos *las clausuras* en cursivas y en plural, ya que la finalización de cada ciclo escolar, es un momento singular en la vida de la comunidad de Suljaa'. Los distintos planteles de preescolar y primaria, planean eventos muy bien organizados para la

entrega de documentos y despedida del ciclo escolar. Cada escuela busca un padrino para la generación, el cual les da un obsequio a cada niño o niña. En las escuelas afines al PRI, los padrinos de generación son políticos o directivos de bajo rango. En el caso de El Porvenir, los padrinos de generación son personas cercanas al proyecto.

Retomando la planeación de la UDIS, se realizan de manera anticipada y con base al trabajo colegiado. Cada UDI para cada grupo es responsabilidad de cada docente, pero una vez elaborada, la mandan al director para que éste haga correcciones. Una vez corregida cada docente la presenta frente a sus compañeros para recibir una retroalimentación.

Para algunos docentes que trabajaron en el proyecto, este método de trabajo es laborioso y lento, sin embargo para los docentes de El Porvenir turno vespertino ha significado el aprendizaje de planear sus contenidos, con lo cual su trabajo frente a grupo se traduce en seguridad, mayor dominio de los contenidos, desarrollar su capacidad creativa como docente y reflexionar sobre el acto educativo. Además se construyen vínculos sólidos de trabajo entre los docentes.

En la esfera pedagógica hay implicaciones administrativas referentes a la SEP que se cruzan con el desarrollo pedagógico óptimo del proyecto. Respecto a la formulación de una dimensión pedagógica distinta dentro del marco de la SEP, un docente reflexiona:

Nosotros encontramos que a veces hay necesidad de atender cierta problemática académica, ahí es donde la maestra Jani nos decía, aquí cuestiones administrativas no. Vamos a enfocarnos en cuestiones académicas, las cuestiones realmente pedagógicas, en eso hay que enfocarnos, abordábamos uno o dos contenidos y en eso trabajábamos, hacíamos lectura, escritura y cosas así, para que ya después pudiéramos ir al salón y tener mayor facilidad para encontrar las estrategias para que los niños desarrollen habilidades, no nada más de memorizar, decía ella.¹⁴⁰

Creemos que el hecho de adaptar el enfoque globalizador al contexto amuzgo es un avance para la educación primaria para el medio indígena ya que en este proceso educativo, se reconoce e interpreta la dinámica cultural nn'anⁿ cue ñomndaa de la cual

¹⁴⁰ Entrevista a docente 1. Diciembre de 2013.

forma parte el docente y realiza su labor educativa. Esto sin duda fortalece la identidad indígena tanto del docente como de los alumnos. Relacionar los conocimientos locales con el contexto regional y nacional también fortalece el conocimiento de su realidad y su posición frente a esta.

4.4 La dimensión procedimental.

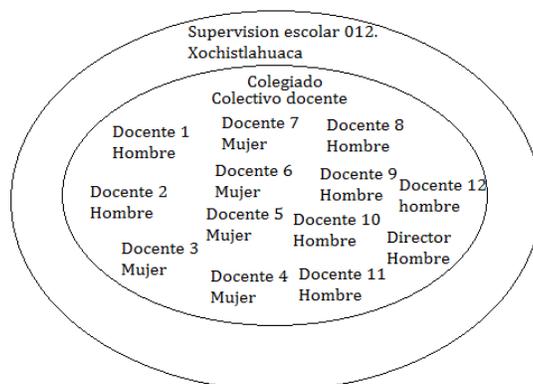
Para explicar la organización escolar en el nivel pedagógico, elaboramos el siguiente esquema donde se visualizan las actividades desarrolladas dentro del proyecto *Una Escuela para la Vida*, en la escuela primaria El Porvenir, turno vespertino. Cabe señalar que durante el periodo de trabajo de campo, la primaria El Porvenir tenía dos turnos: matutino y vespertino y un anexo escolar localizado en la Colonia La Mira, en Suljaa'. En el turno vespertino y en el Anexo La Mira se lleva a cabo el proyecto

ESQUEMA 1.



Como se aprecia, en el centro del diagrama se encuentra el colectivo docente, que a sí mismos se denominan el *Colegiado*. En la parte superior se encuentran los talleres de formación como un pilar del proyecto, posteriormente el enfoque pedagógico en el lado izquierdo, y del otro lado, las líneas de trabajo complementarias, las cuales se llevan a cabo a través de los talleres socioculturales.

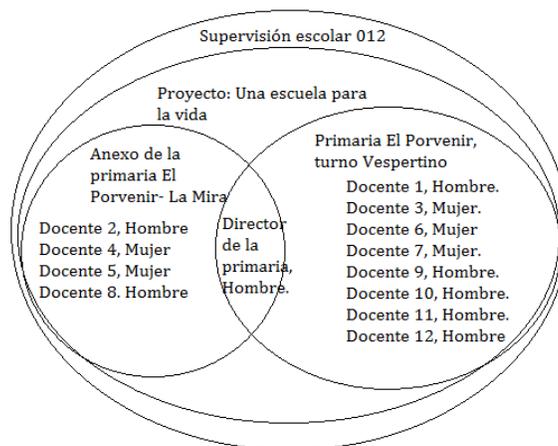
ESQUEMA 2. ORGANIZACIÓN DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA EL PORVENIR.



Fuente: Elaboración propia, en base a entrevistas y observaciones en campo.

Por el lado administrativo, la primaria queda organizada de la siguiente manera:

ESQUEMA 3. ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA EL PORVENIR, TURNO VESPERTINO.



Fuente: Elaboración propia, en base a entrevistas a directivos y observaciones en campo.

De acuerdo al proyecto “La función principal del director es la de colaboración para mejorar la dimensión pedagógica. Promueve reuniones de Consejo Técnico, coordina las Actividades a nivel escuela, realiza observaciones de aula y evalúa el aprendizaje.”¹⁴¹

Por su parte, la supervisión escolar realiza “Actividades de evaluación con demostraciones a los padres y las madres de familia. Asimismo, colabora con los docentes en el desarrollo de la lengua escrita del amuzgo y en el taller de amuzgo oral para hispanohablantes.”¹⁴².

En la organización escolar también está la figura de la asesora pedagógica, quien tiene una función de acompañamiento a los maestroncues en planificación didáctica y formación docente. Jani Jordá fungió como asesora pedagógica e investigadora y como tal observó, analizó, registró la práctica docente y evaluó en los talleres de formación docente los avances y dificultades en el trabajo pedagógico y en los procesos de enseñanza- aprendizaje con los niños.

Sin embargo, Jordá ya no trabaja en la comunidad. Notamos que el actual asesor pedagógico, el cual también es amuzgo, no participa en los talleres de formación docente y pareciera se encuentra alejado del trabajo de planeación didáctica y desarrollo pedagógico; lo cual nos deja ver un vacío en la actualización docente.

Siguiendo con la dimensión organizativa, para la SEP, están considerados los rasgos de “normalidad mínima escolar” que deben cumplir los planteles de educación básica. Respecto a la discusión de los 8 indicadores, durante una sesión del CTE, los docentes hicieron un fuerte cuestionamiento a estos parámetros, los cuales están reflejados en el siguiente cuadro.

¹⁴¹ Jordá, Janí et, al *Op. Cit* 2009. Mimeo.

¹⁴² Ídem.

CUADRO 8. RASGOS DE LA NORMALIDAD MÍNIMA ESCOLAR ESTABLECIDA POR LA SEP,
CONVERGENCIA Y CONTRAPOSICIÓN CON UNA *ESCUELA PARA LA VIDA*.

Rasgos de la “normalidad escolar mínima” establecidos por la SEP.	Funcionamiento regular de una Escuela para la Vida.
Uno. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar	“Este es un rasgo administrativo, nosotros asistimos todos los días establecidos en el calendario escolar a impartir las clases. Pero hay días que nosotros tenemos que adaptar y planear para que logremos terminar todas las Actividades propuestas y presentemos los resultados con los padres de familia. También nos tenemos que ajustar a algunas fechas de la comunidad, en resumen, trabajamos más días que los establecidos por la SEP”.
Dos. Todos los grupos tienen maestros todos los días del ciclo escolar.	“En este rasgo administrativo nosotros siempre estamos a disposición de los alumnos incluso trabajamos tiempo extra para planear las UDIS, los talleres de formación pedagógica y los talleres de L 1 y L 2.”
Tres. Todos los maestros inician puntualmente sus Actividades	“Claro que sí cumplimos esta disposición administrativa”.
Cuatro. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.	“Consideramos que este es un rasgo administrativo en el que tenemos condiciones muy variables, hay niños que por sus Actividades familiares faltan, en el <i>Anexo la Mira</i> , tenemos niños jornaleros que son migrantes y se van a la pizca”.
Cinco. Todos los materiales están a disposición de cada estudiante y se usan sistemáticamente.	“Este rasgo es pedagógico y nosotros nos estamos enfocando a eso. Pero nos falta fortalecer la biblioteca y los materiales en lengua ñomndaa”.
Seis. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en Actividades de aprendizaje.	“Este rasgo también es pedagógico y nosotros nos estamos enfocando a eso. Todo el tiempo que nos las pasamos aquí en la escuela se ocupa en Actividades de aprendizaje, aunque los papás y otros maestros nos digan que estamos jugando”.
Siete. Las actividades en las aulas logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.	Esto compete a la cuestión pedagógica y ya lo estamos llevando a cabo. Para eso son las UDIS y la planeación de todas las Actividades dentro y fuera del salón de clase.
Ocho. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo.	Muchas actividades que hacemos se enfocan a este rasgo pedagógico. Pero tenemos que fortalecer las Actividades en los talleres de L1 y L2.

Fuente: SEP, *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación básica. México, SEP, 2013*

4.5 Dimensión cultural

El enfoque pedagógico globalizador desarrollado en las UDIs, plantea la recuperación de la dimensión cultural e identitaria de los amuzgos. Dentro de la visión del mundo, el territorio es un eje central en la construcción cultural e identitaria de los *ñomndaa*. La idea de territorio se expresa a través de la palabra *ndaatyuaa* cuya traducción literal es *agua-tierra*. Estos dos elementos físicos configuran la noción espacial del territorio *ñomndaa*. Adicionalmente el uso de la lengua originaria en la vida cotidiana y la recreación de determinadas prácticas sociales como el uso de la ropa tejida en telar de cintura, la elaboración de chocolate, la alimentación basada en el maíz y frijol criollo y la participación en las danzas tradicionales comunitarias conforman la dimensión cultural de los amuzgos.

El proyecto Una Escuela para La Vida resignifica muchos de los rasgos socioculturales de los niños y niñas en los contenidos curriculares transmitidos diariamente en las clases. No solo retoman el contexto familiar y los saberes locales expresados en el seno del hogar, sino retoman los saberes comunitarios, del municipio y del estado para que este conocimiento aporte a los niños conocimientos de su entorno social y geográfico y fortalezca su identidad.

- *Talleres de enseñanza de ñomndaa y español*

Para desarrollar la dimensión lingüística *ñomndaa*, el enfoque globalizador que llevan a cabo los maestros incluye la enseñanza de la lengua 1 o primera lengua y lengua 2 o segunda lengua. La determinación entre una y otra se basa en el contexto del niño, si pertenece a una familia de amuzgohablantes o hispanohablantes.

Antes de iniciar el ciclo escolar, se realiza una evaluación de diagnóstico de competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en español y *ñomndaa* a los niños de primer ingreso que consiste en dos fases.

En la primera, se aplica la evaluación de diagnóstico de español y amuzgo. En la segunda fase, hay una valoración de resultados y se forman los grupos para los talleres de amuzgo y español. Los grupos de los talleres no se basan en el grado escolar del alumno sino en su desarrollo lingüístico. Cabe decir, que los instrumentos de evaluación lingüística son diseñados y aplicados por los propios maestros.

Por medio de los talleres de lengua uno y lengua dos, se fortalece la capacidad de expresión oral y escrita de los niños. En cuanto al desarrollo de la escritura del ñomndaa, hay una recuperación de las grafías para escribir en amuzgo y una valoración de la importancia en aprender a escribir su propia lengua, sin embargo existen pocas producciones escritas en ñomndaa, como lo hemos señalado en otros apartados. Sobre la escritura en español se mejora la sintaxis, la ortografía y la gramática de la lengua española, no obstante no todos los docentes tienen un dominio pleno del español. Durante los talleres de primera lengua y segunda lengua, los niños participan activamente en las actividades desarrolladas, por lo que se puede decir que este método pedagógico de enseñanza de la lengua es exitoso.



Fotografía 3. Docente trabajando en los talleres, diciembre de 2013.

Otro de los logros de los talleres son; que a nivel individual se fortalece su seguridad y autoestima; y a nivel social promueve la sociabilidad del niño con su entorno basado en un ambiente de respeto y diálogo con los otros.



Fotografía 4. Saludo. Taller de lengua 2, escuela primaria El Porvenir, 2. Abril de 2014.

- *Talleres socioculturales*

Después de cubrir el tiempo de las clases, los docentes realizan 5 talleres culturales que también son llamados *líneas de trabajo*, éstos talleres son: taller de telar de cintura, permacultura, huerto escolar, computación, danza y regularización de tareas. Uno o dos docentes según sea el caso son los responsables de organizar esta actividad. En su caso se capacitan, para transmitir el taller de forma adecuada para los niños.



Fotografía 5. Taller de huerto escolar, anexo La Mira, escuela primaria El Porvenir, abril de 2014.

Los talleres, tienen por objetivo desarrollar habilidades adicionales que repercutan en el desarrollo sociocultural del niño y fortalezcan la dimensión cultural e identitaria.

En el caso del telar, el objetivo es rescatar los conocimientos de Xochis sobre el telar de cintura. Las mamás dicen que las muchachitas tienen pena ya no quieren hacer ese trabajo. La mayoría son las señoras y las abuelitas las que tejen, entonces nosotros vamos rescatando para que las niñas y los niños conozcan y aprendan. En el telar de cintura vemos las matemáticas, por ejemplo tienes que ir contando los hilos de dos en dos luego para amarrar el telar y las matemáticas están presentes en todo el trabajo.¹⁴³

En estos talleres los niños y niñas aprenden a escuchar, a observar su entorno y a hacer trabajos manuales. No en todos los casos el taller es exitoso, ya que depende del contexto familiar del niño si es apoyado por sus padres en su participación en éstos y también del dominio del tema del tallerista, en este caso el maestroncuc responsable de la actividad.

¹⁴³ Entrevista docente 3. Enero de 2015



Fotografía 6.: Líneas de trabajo culturales. Al frente, línea de trabajo: telar de cintura, al fondo, línea de trabajo danza. Escuela primaria El Porvenir, enero de 2015.

- **Evaluaciones demostrativas**

Otra actividad que fortalece la dimensión cultural son las evaluaciones demostrativas, las cuales son una estrategia propuesta por el supervisor escolar de la zona 012, pensadas como un espacio para compartir los avances en el desarrollo de las unidades didácticas integradas y conocer el trabajo que hacen otros docentes y otros niños para fortalecer este método de trabajo.

Hay otros planteles de educación primaria de la zona escolar 012 que también trabajan con el método de la enseñanza globalizadora y las UDIs. Al término de una unidad didáctica integrada se organiza un evento con otros planteles de la zona escolar 012. Al inicio del evento se hace una presentación en coordinación con todos los alumnos de las otras escuelas.

Los organizadores, alumnos y maestroncues realizan un recorrido por las principales calles de la comunidad de Suljaa' donde dan a conocer y comparten las actividades desarrolladas en las UDIs. Posteriormente se realiza un evento en la escuela organizadora.

Los eventos inician con honores a la bandera. Las alumnas que conforman la escolta se visten con el huipil y la enagua, y los alumnos el *cotón* (un tipo de camisa de manta) y calzón bordado (un tipo de pantalón) vestimenta tradicional amuzga para los hombres. Se realiza el juramento a la bandera y también se canta el himno nacional en Ñomndaa.

Participan los alumnos y docentes de siete escuelas primarias: “Niños Héroe”, “Ricardo Flores Magón”, “La Libertad”, “Plan de Ayutla”, “Emiliano Zapata”, “Francisco Villa” y “El Porvenir” turno vespertino. Planteles donde también se está realizando el enfoque globalizador de la enseñanza y la implementación de las UDI’S como estrategia pedagógica para la enseñanza aprendizaje de contenidos así como la el taller de lengua uno y lengua dos.

Los organizadores dan una explicación acerca de la importancia de trabajar bajo el enfoque globalizador a los padres de familia, la gente de la comunidad que acude como invitada, los alumnos y alumnas y a los mismos profesores. Las presentaciones se hacen en lengua ñomndaa y en español.

Se invita al regidor municipal de educación, al supervisor escolar de la zona 024, al asesor técnico pedagógico de la jefatura, al supervisor escolar de la zona 012, al supervisor escolar de la zona 013, y a la supervisión preescolar de la zona 012. También invitan a personas destacadas en la comunidad por su trabajo en oficios tradicionales como el telar de cintura.

Esta es una manera de llevar el trabajo del aula a la comunidad y acortar la distancia entre el espacio escolar y la realidad comunitaria. La gente de Suljaa’ aprecia el trabajo de las escuelas y se hace partícipe de esto al reconocer la diferencia de esta práctica respecto a la enseñanza tradicional, ven recreada su cultura en los niños lo cual da un horizonte de esperanza para que no se pierda y valore la cultura nna’nⁿ cue ñomndaa.

Para recuperar las apreciaciones que hacen algunas madres de familia amuzgas sobre el proceso educativo de sus hijos está el siguiente testimonio:

Uno de los resultados que he notado en mi hijo es que él puede comunicar en su lengua materna el ñomndaa y en español, en español es con la que se puede comunicar con la familia de mi mamá, porque ellos hablan el español. Y una segunda lengua; pues él vive en una comunidad donde la mayoría de las personas hablan la lengua ñomndaa. También puede platicar sobre algunos saberes comunitarios ellos hacen preguntas, investigan, incluso les han dejado de tarea preguntar sobre las recetas de la comida tradicional, los trabajos, los oficios, entonces, por esa parte, los niños van creando otra visión, van pensando que lo que es parte de su cultura tiene un valor, es algo que es propio, y no sólo es copiado del planas, memorización, sino que ellos valoran parte de la cultura, y ya no se avergüenzan, al menos anteriormente, cuando yo estudié, hacer treinta, veinticinco años, y, no hace más tiempo, sino que hay otras escuelas que están trabajando de manera muy tradicional, donde los niños se avergüenzan de lo que son, no conciben que su cultura es valiosa igual que la cultura de otras personas.¹⁴⁴

Para la mayoría de los padres de familia, inscribir a sus hijos en El Porvenir turno vespertino, es una herramienta para que sus hijos puedan comunicarse con las personas de Suljaa'; lo anterior constituye una fortaleza porque el niño puede expresar sus conocimientos verbal y en forma escrita, en el momento que él necesite. Al estar desarrollando su segunda lengua, ya sea ñomndaa o español, él puede escribir lo que piensa y leer lo que quiera conocer. A través de éstas formas de expresión, se recrean los conocimientos de la comunidad, y se refuerza lo que él sabe en su individualidad y sobre el contexto social en donde vive.

A nivel de las políticas educativas, una reflexión sobre la educación indígena expresada desde los docentes y reflexionada en colectivo es:

La educación indígena es una educación especial que tiene un enfoque global, a partir de lo que se dice se debe de seguir enseñando pero hay competencias que si nos hacen falta. La SEP nos habla de las competencias, pero no considera la identidad profesional. Otra es el dominio de los contenidos de enseñanza. Nos falta conocer a profundidad lo que estamos enseñando, la construcción de proyectos de innovación ya está rebasada. Luego la Ley obsoleta [Se refiere a la Reforma Educativa] nos colocará en el nivel más bajo. La Secretaría de Educación anunció cambios educativos que los papás no quieren; es un prisma con muchas aristas y dependiendo en la pista en la que estés es desde diferentes perspectivas. De pronto el gobierno lo ve desde un matiz y dice que va a cambiar los métodos, el padre de familia ve desde su lógica. Los niños ven

¹⁴⁴ Entrevista Madre de Familia, enero de 2015.

desde su lógica también y nosotros decimos otra cosa; nosotros partimos de los conocimientos previos del niño para desarrollar las UDIS.¹⁴⁵

Sobre algunos problemas que enfrenta la educación indígena la Docente 6 menciona durante una conversación durante un receso de un día de clases: “Nosotros estamos muy marginados. Las escuelas bilingües las tienen muy marginadas. Aquí empezamos por el gobierno, sí te das cuenta la infraestructura de la escuela está mal; no es apta para los niños pero aquí estamos trabajando. Ahora vámonos con lo que es el jefe de sector, también necesita promover proyectos y así para arriba, hasta el presidente”.

En este sentido observamos que la lógica de exclusión educativa se sigue viviendo en Suljaa’ de distintas formas como la cuestión de la infraestructura. Sobre los discursos gubernamentales sobre educación indígena, en otro testimonio se expresa:

Una educación para el medio indígena tiene que tomar la lengua para que el niño pueda entender y desarrollar sus cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Si se está tomando en cuenta la lengua del niño, su contexto, se parte de sus conocimientos, entonces sí se le puede llamar una educación indígena bilingüe. Si eso no se está haciendo, pues de nombre está pero no se está llevando a cabo, entonces no es una educación bilingüe y menos intercultural bilingüe.¹⁴⁶

Este testimonio resume claramente el aporte que la educación de una Escuela para la Vida aporta a la educación primaria bilingüe. Los docentes son conscientes que están aportando al bilingüismo en su comunidad, asumen este compromiso aunque saben que implica esfuerzo y compromiso y hay camino por recorrer.

Finalmente la docente 3 respecto a Una Escuela para la Vida dice: “Es un conocimiento para que al niño le sirva para siempre. Él siempre va recordando; el niño va para arriba, no para abajo. Y entonces Una Escuela para la Vida es para siempre: un conocimiento que el niño conserve siempre.” El docente 2 continúa:

Es una escuela donde puedo trabajar, yo puedo sembrar en un niño una semilla y aquí hay niños que se llevan esa semilla para sembrarla. Entonces la escuela es un espacio para poder compartir lo que ellos saben de por sí. En la escuela les preguntamos cuáles son los trabajos en que les ayudarán a tus papás y ellos

¹⁴⁵ Intervención del Docente 1 durante un taller de formación docente.

¹⁴⁶ Entrevista Docente 2, abril de 2014

nos cuentan de los trabajos que hacen. Sin una escuela no tendrían esa capacidad de entender lo que están haciendo.¹⁴⁷

Esta propuesta educativa es el resultado colectivo, incluida la participación de Jani Jordá. También, es posible decir que no todos los docentes están trabajando al mismo ritmo. Eso no significa que su práctica docente deba de ser igual, pero algunos aún no asumen el compromiso cabal de trabajar con este proyecto, principalmente porque implica trabajar de manera colectiva y aportar horas extras de trabajo.

Sobre la cuestión de la infraestructura escolar ha habido avances significativos, por ejemplo se ha logrado pagar el terreno del Anexo La Mira y se está avanzando en la construcción de sus aulas con materiales resistentes y dejar atrás las láminas y rejas.

El proyecto Una Escuela para la Vida está reconocido por la SEP entre las “Experiencias de innovación educativa intercultural bilingüe”¹⁴⁸ Los docentes desconocen aún cuáles son las diferentes concepciones de la interculturalidad. También hay deficiencias en algunos aspectos formativos, sobre todo en la cuestión de la actualización docente con nuevos métodos y estrategias pedagógicas.

No obstante, los docentes siguen avanzando, por su cuenta y a través del Centroncue Ñomndaa han logrado avances. Están tomando mayor conciencia de que tienen en sus manos la posibilidad de cambiar ese estado de cosas, ya que de las instituciones es incierto que se logre un reconocimiento a su trabajo.

¹⁴⁷ Entrevista Docente 2, abril de 2014.

¹⁴⁸ Crispín, María Luisa (Coord.) “Xochistlahuaca Guerrero. La educación primaria y la formación de maestros” en *Experiencias de innovación educativa intercultural bilingüe*. Volumen 1. SEP Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2004, pp. 55- 66.

REFLEXIONES FINALES

Inicié esta investigación con muchas interrogantes haciendo un gran esfuerzo para desarrollar un trabajo que más allá de obtener un grado académico, aportara aunque fuera un poco, al desarrollo del pueblo nn'aⁿcue ñomndaa de Suljaa', Guerrero. Partí del supuesto de que el modelo pedagógico Una Escuela para la Vida, desarrollado en la primaria El Porvenir formaba parte de las llamadas *pedagogías críticas* y que las Unidades Didácticas Integradas eran una práctica de pedagogía crítica y descolonizadora.

El término *pedagogías críticas*, lo retomaba de Peter Mc Laren y Henry A. Giroux, quienes en su libro *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, definen que la pedagogía crítica tiene como tarea principal educar a las niñas y niños de forma tal que se conviertan en agentes críticos de su realidad, que cuestionen y discutan críticamente la relación entre teoría y práctica, aprendizaje y cambio social, negando al mismo tiempo las premisas del poder oficial y asumiendo su propio poder como agentes críticos.

Sin embargo, si bien los maestroncue ñomndaa, critican fuertemente las políticas educativas nacionales impuestas, no se asumen como agentes críticos, ni tampoco sitúan su práctica como una crítica radical al modelo hegemónico sino que la asumen como una propuesta educativa de revaloración de su cultura originaria: la nn'aⁿcue ñomndaa, *la gente que habla la palabra del agua*.

Mi vinculación con una parte del movimiento indígena independiente en Suljaa' me hacía suponer que la propuesta educativa tenía un componente autonómico en sus formulaciones y que pensara la educación sólo en términos de la autonomía. El hecho de que los docentes se distanciaran del modelo hegemónico de educación indígena me hizo pensar que me encontraba frente a una praxis educativa radical. Al entrar en contacto con el proyecto y comenzar a hacer las entrevistas fui desarmando esta concepción preformulada sobre mi objeto de estudio.

Comprendí durante esta investigación, que en la realidad social hay situaciones que creemos que son evidentes, no obstante, si no buscamos su origen, estos preconceptos pueden obstaculizar la comprensión de los fenómenos sociales. Por ello es fundamental que nos esforcemos por buscar todas las relaciones que sean valiosas para el entendimiento de acontecimientos históricos y sociales complejos.

Si bien, los maestros tienen claro que la educación que imparten no tiene esa característica de la autonomía, ya que pertenecen al Sistema Educativo Nacional de la SEP, y desde su palabra y en su práctica, la autonomía educativa no es reconocida como tal es posible identificar elementos importantes como el robustecimiento de la identidad indígena, la apropiación creativa de espacios escolares, la formulación autónoma de la planeación de contenidos curriculares, por lo que están avanzando en la construcción de una educación propia desde las comunidades indígenas.

Este proyecto educativo, entonces, fortalece la resistencia cultural de la comunidad y construye una práctica educativa alternativa que cuestiona, aunque sea de manera indirecta, la imposición desde el Estado de una educación hegemónica.

En la medida en que avancé, entendí que hubo procesos políticos y sociales importantes de los que nacieron los distintos proyectos educativos que prevalecen en Suljaa'. Al acercarme en el 2013 a esta primaria, en mi primera entrevista con un profesor realizada en la comunidad, reparé que para estudiar la educación en el contexto indígena es imprescindible el conocimiento de la historia y relacionarlo con la cultura. Ahora concluyo que detrás de los procesos educativos existe una génesis política, cultural e histórica.

De esta forma, recogí algunos de los saberes educativos y pedagógicos que han nacido y se han desarrollado en Suljaa' (Xochistlahuaca) los cuales contrasté con el modelo hegemónico de educación oficial en México, encontré rupturas significativas, pero también continuidades con la educación oficial.

Más allá de centrarme en el andamiaje teórico de la pedagogía, mi interés se dirigió a los procesos políticos y sociales alrededor de los cuales surgió la necesidad de

proponer un nuevo tipo de educación para la comunidad indígena ñomndaa de Suljaa' y finalmente éstos configuran el contexto en el que vive y se desarrolla esta experiencia pedagógica. Este análisis sociopolítico de dichos procesos los desarrollé en el capítulo 2 y 3.

En algún momento, mi ímpetu por aportar al proyecto se disipó al saber que se encuentra inmerso en una multiplicidad de relaciones de poder cuyo análisis profundo es necesario. Tal objetivo se escapó de los alcances de este trabajo. No obstante, al estudiar este tema construí reflexiones un poco más sólidas respecto a las distintas maneras de hacer una educación diferente, no alineada al poder, lo cual me permitió posicionarme frente a estas experiencias de manera crítica.

También quiero resaltar que el contexto político para realizar la investigación se complejizó en dos momentos. El primero en agosto y septiembre de 2013, los maestros en servicio en todo el país impugnaron la "Reforma educativa" impuesta por Enrique Peña Nieto particularmente la *Ley General del Servicio Profesional Docente*. El segundo momento, en septiembre del 2014 fueron desaparecidos 43 estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, asesinado dos y otro más con muerte cerebral; crimen que hoy día continúa impune. Estas coyunturas influyeron en la investigación de campo en la Costa Chica de Guerrero ya que había condiciones de inseguridad para viajar a Guerrero, pero también me permitieron observar con mayor nitidez algunos procesos sociales que desataron estas coyunturas por ejemplo, la solidaridad de la gente guerrerense hacia los maestros normalistas y su postura de hartazgo al poder político estatal y federal, lo cual abrió nuevos horizontes de esperanza y alimentó el ánimo para concluir esta investigación.

Ahora bien, como lo planteé al inicio de este trabajo, para el desarrollo de la investigación partí de la siguiente pregunta: ¿Por qué y cómo surge una propuesta educativa distinta dentro de una primaria oficial en el medio indígena rural?

A partir de esta interrogante formulé la hipótesis de que en el contexto del surgimiento de un nuevo discurso de la etnicidad y de modelos pedagógicos distintos

en el medio indígena, la existencia de un grupo de actores clave en condiciones sociopolíticas coyunturales locales dinamiza los procesos de cambio social en su comunidad.

Como preguntas de investigación secundarias formulé: ¿Cuál ha sido el desarrollo de un proyecto de educación alternativo dentro de la estructura oficial de educación indígena para el medio indígena? ¿Cuál es el posicionamiento de los sujetos educativos (docentes, directivos, asesores) respecto a la Educación Intercultural Bilingüe? ¿Desde y para el Estado o desde y para las comunidades indígenas?

Lo que encontré fue que en el contexto de nuestra América Latina, específicamente en México, la diversidad lingüística y cultural ha sido estudiada desde múltiples ópticas. Una constante de la región latinoamericana, es que los Estados históricamente han emprendido acciones que controlan y condicionan la política educativa con una lógica de homogeneización, tal como fue presentado en el capítulo 1.

Si bien las políticas educativas han sido muy estudiadas, recuperar el andamiaje histórico de la construcción de éstas me arrojó luz para situarme genealógicamente e identificar qué aspectos de la política se han heredado, cuáles han sido sus rupturas y cuáles han sido los debates principales dentro de la política educativa para el medio indígena.

Históricamente el Estado-nación se ha centrado en la incorporación del indígena con el afán de unificar socioculturalmente a la nación. Para la integración del indígena, el proyecto social se ha validado en la educación. De esta manera el papel de la educación reviste una gran importancia al establecerse como el camino que conduciría a la integración nacional.

El método de educación bilingüe, que puede interpretarse como un logro, y que consistió en utilizar las lenguas indígenas para la alfabetización en español fue la acción pedagógica que de cierta manera coadyuvó a la permanencia de las lenguas originarias en México. En el mejor de los casos, este método fue implementado en regiones con gran número de hablantes en lenguas indígenas, como fue el caso de la

región purépecha, la maya, la otomí y en otras donde se edificaron los Centros Coordinadores Indigenistas, mas no fue aplicado con métodos pedagógicos y didácticos adecuados para cada región indígena, con sus respectivas especificidades.

En el peor de los casos este método llegó muy tarde a las regiones indígenas más lejanas, como es el caso de Suljaa', lugar donde la castellanización fue el método pedagógico por excelencia, mismo que trajo como una de sus consecuencias el desplazamiento de la identidad nn'anⁿcue ñomndaa.

El bilingüismo era una realidad, sin embargo, como menciono llegó a las comunidades indígenas muchos años después, en el caso de Suljaa', la primaria se fundó en 1945 y se mantuvo la política de enseñanza de los años veinte: escuela federal monolingüe en español.

En 1970 se aplicaban en Suljaa' las políticas educativas nacionales de los años treinta que desechaban a las lenguas indígenas "para lograr una alfabetización en español exitosa". Esta ideología de la incorporación y la integración estuvo presente en la trayectoria de la alfabetización que vivieron los docentes del proyecto Una Escuela para la Vida. En los años 70, en el marco de una supuesta política de participación social promovida por el Estado, surgen propuestas educativas que critican la integración a ultranza del indígena a la sociedad nacional mexicana.

Una de estas propuestas es la creación del Sistema Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural, promovido por el naciente movimiento indígena. En esos años se hizo expresa la necesidad de aportar pedagógicamente al desarrollo cultural y lingüístico indígena partiendo de la enseñanza desde su propio contexto. Este planteamiento fue un gran avance en la educación indígena, ya que además de ser un proyecto educativo, políticamente se plantea el reconocimiento de los pueblos indígenas. Esta es una de las primeras rupturas de los proyectos nacidos en las comunidades con el modelo hegemónico de educación.

En el trabajo que he realizado, en una comunidad indígena particular como es Suljaa' (Xochistlahuaca), he visto con claridad que hay una ineficiencia de las políticas

educativas homogeneizadoras y aculturadoras nacionales las cuales encubren y desconocen las variadas formas culturales y lingüísticas de México. Hay muchas evidencias históricas del desconocimiento de las formas propias de los pueblos y comunidades indígenas, como lo observamos en el capítulo 1 de este trabajo al conocer las políticas educativas y lingüísticas de 1914 a 2006.

Para conocer el contexto político y social de los nn'an'cue ñomndaa fue necesario recuperar la historia de la comunidad de Suljaa', a través de documentos monográficos y antropológicos. La elaboración de la etnografía desarrollada en el capítulo 2 me permitió ver que en esta región se configuran espacios de disputa de liderazgos y cacicazgos locales, los cuales complejizan los escenarios en los que emergen propuestas educativas novedosas como es el caso de Una Escuela para la Vida. En la disputa de liderazgos también están en juego los proyectos educativos de esta comunidad. Un momento paradigmático de esta pugna fue la separación de las dos zonas escolares de Suljaa'. Las crisis políticas durante la década de los 80 y los 90, nos reflejan un alto grado de politización de los habitantes, al menos de la cabecera municipal.

En este sentido, corroboramos la hipótesis de que la existencia de un grupo de sujetos sociales clave en condiciones sociopolíticas coyunturales en la comunidad, dinamizó procesos importantes de cambio social. En este contexto un grupo de docentes decide emprender una educación de nuevo tipo en una escuela de su comunidad, donde plantean superar las condiciones de menosprecio de su lengua originaria en los espacios escolares. Así surgió la propuesta pedagógica que sistematizamos en esta investigación.

Los sujetos sociales en esta escuela se convierten en sujeto educativo- políticos en tanto ya que formulan sus posturas y prácticas educativas en un marco de conciencia sobre su historia, en este caso la historia de los amuzgos y su realidad política y social. Además, en esta propuesta educativa se reconoce a la educación como un espacio de fortalecimiento de la identidad y la cultura ñomndaa, las cuales están fuertemente vinculadas con una reflexión propia sobre sus demandas educativas.

En el contexto del surgimiento de un nuevo discurso de la etnicidad formulado desde las propias comunidades que han luchado por el reconocimiento de sus derechos y su cultura, el cual es expuesto en el capítulo 3, nos encontramos frente a un escenario nacional conflictivo en el cual coexisten múltiples formas de hacer política frente a la dominación estatal.

En el nacimiento de la demanda política de la autonomía de los pueblos originarios se expresa una reconfiguración del proyecto social nacional basado en la descentralización política y sociocultural, así como la necesidad de formular las bases constitucionales adecuadas para el ejercicio y desarrollo de las formas sociopolíticas y culturales que cada pueblo o comunidad formule para sí mismas.

En el momento actual, el proyecto de autonomía adquiere diversas facetas, con diversas expresiones autonómicas en el país. Estos perfiles de autonomía son difíciles de conceptualizar ya que están en construcción. Este es el caso de la propuesta de Una Escuela para la Vida donde los docentes ejercen una autonomía en la elaboración del diseño curricular dentro de su escuela, aunque esta práctica autonómica no sea nombrada como tal por los maestros. En este sentido, muchas de las realidades construidas por los proyectos alternativos generan en sí mismos procesos de autonomía aunque los mismos sujetos no lo señalen.

Sin duda, hubo un avance en el reconocimiento legal de los derechos lingüísticos en el 2001, como resultado de la fuerza del proceso político del movimiento zapatista del sureste mexicano, del Congreso Nacional Indígena y del apoyo de la sociedad civil. No obstante, los derechos lingüísticos no engloban en su totalidad las necesidades de los pueblos indígenas mexicanos, ya que no inciden en la complejidad de relaciones socioculturales y de producción propias de las comunidades que se manifiestan en los usos y costumbres, y en la forma de gobernarse y relacionarse con sus territorios.

En la práctica esta ampliación de los derechos colectivos, ha contribuido al desarrollo de experiencias políticas nuevas en el ámbito rural, que nos reformulan las relaciones

políticas impuestas desde arriba mientras se construyen propuestas de sociabilidad basadas en la comunidad.

Al retomar la historia de los nn'anⁿcue ñomndaa, reafirmamos que hay un carácter político que se relaciona con la educación, este vínculo es el construido entre una cultura política desarrollada por los sujetos de un determinado grupo social, en este caso los indígenas amuzgos y la práctica de la educación como una herramienta con la cual han logrado la transformación de su práctica educativa alejándose de los programas de educación oficiales.

De esta manera, considero que la lucha por el reconocimiento lingüístico, político y de los distintos proyectos educativos que surgen en el ámbito rural, como es el caso de una Escuela para la Vida configuran un terreno de disputa entre el poder político hegemónico con los docentes en el ámbito nacional. Como muestra tenemos el conflicto actual del magisterio indígena de Oaxaca y Chiapas que han impugnado la Reforma Educativa, la cual es ajena al contexto en el que desarrollan su práctica docente.

Sin embargo, en el ámbito local observé que es posible incidir de manera directa y efectiva en la reformulación y práctica de las políticas educativas oficiales, como son las prácticas educativas que se realizan en Suljaa'. En Una Escuela para la Vida, también se ha logrado un desarrollo político entre los docentes y la formulación de estrategias efectivas de trabajo en los espacios escolares.

En este sentido, el aporte freiriano de la pedagogía del oprimido nos ayuda a entender que la perspectiva político educativa ayuda a repensar los procesos de transformación de las estructuras sociales de dominación. Sin embargo, esta perspectiva teórica no la desarrollamos en este trabajo; los alcances de la tesis nos limitaron para retomarla pero queda abierta para las futuras investigaciones.

Es importante resaltar que para llegar a la comprensión del fenómeno educativo que presentamos en esta tesis fue fundamental el rastreo que se hizo en los capítulos 2, y 3 de los procesos políticos y sociales que conllevaron a la formulación de un proyecto

educativo de nuevo tipo en Suljaa'. Dicho contexto surgió con la inquietud de la mayoría de los profesores que no tenían una formación pedagógica formal y carecían de los elementos lingüísticos para leer y escribir en su lengua originaria.

A lo largo del trabajo observamos que el proceso para revertir el fuerte sentimiento de inferioridad y discriminación étnica ha sido lento porque se mantienen los procesos de exclusión social que aún viven los pueblos originarios.

En la tesis resalté la importancia de las prácticas educativas críticas que existen dentro de la política educativa oficial, aunque no sean reconocidas como tales por sus ejecutores. Esta práctica que nace desde el interior de la comunidad constituye una realidad en la cual se están tejiendo a diario prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en la reciprocidad, respeto, revaloración de la cultura e identidad indígena, recuperación de lengua originaria y el sentido de comunidad. Asimismo se están socializando metodologías de enseñanza aprendizaje.

Concluyo también que ante la percepción de la necesidad de contar con una educación escolar que forme sujetos reflexivos, críticos y capaces de tomar decisiones, los docentes desarrollan un modelo de educación alternativa para el medio indígena creando estrategias diferenciadas en el proceso pedagógico, formuladas desde ellos mismos y pensándolas de manera inclusiva con los padres de familia y los alumnos, con el eje fundamental del proceso formativo docente y el apoyo de un asesor pedagógico.

Algunas reflexiones sobre el trayecto metodológico

A diferencia de otras investigaciones realizadas sobre los procesos político-educativo que nacen o son parte de movimientos sociales donde los sujetos político educativos cuestionan la manera epistémica y metodológica de llevar a cabo la investigación, con miras a que la agenda de investigación esté acorde con las necesidades de los movimientos; en esta investigación nos encontramos con que los

sujetos político pedagógicos no cuestionaban la forma ni las intenciones de investigación. Sin embargo, para los sujetos políticos- pedagógicos era fundamental escuchar las observaciones e incluso críticas tanto de su práctica pedagógica como del modelo educativo que están desarrollando. Así, nos preguntamos: ¿En qué medida tenemos la capacidad de formular y adaptar nuestra investigación para que sirva a los procesos comunitarios?

A partir de esta experiencia concluyo que es necesario repensar las formas de investigar en las comunidades indígenas y preguntarnos: ¿En qué medida sirve nuestra investigación a la comunidad? En el caso de que la investigación no fuera solicitada por el pueblo o comunidad, ¿cómo coadyuvamos al desarrollo comunitario de manera horizontal y dialógica?

En lo personal aprendí que la línea de investigación-acción participativa en la primaria implica un desarrollo activo dentro de la comunidad y que debe de estar acompañada en todo momento por la comunidad. Considero que la investigación científica no tiene otro camino más que ponerse al servicio de los pueblos.

Al terminar este trabajo también nos planteamos:

¿Qué significa transformar las prácticas pedagógicas en la educación comunitaria? Consideramos que la educación comunitaria forma parte de un proceso más amplio de elementos que coadyuvan al tejido comunitario de los pueblos e intentan mejorar sus condiciones de vida.

En un momento posterior, gracias al trabajo de una educación realmente comunitaria, se involucran otros sectores de la comunidad; por ejemplo en la esfera económica las actividades productivas comunitarias como la producción del campo, el trabajo con la tierra, la enseñanza de oficios locales como el tejido en telar de cintura, bordado, carpintería, entre otros, son recuperados por los miembros de la comunidad gracias a la educación.

Aportes a la educación comunitaria desde Suljaa'

De esta manera, el trabajo se orientó a la sistematización de esta experiencia comunitaria, destacando las críticas al sistema educativo indígena oficial, y el posicionamiento de este modelo como una práctica de pedagogía alternativa dentro del sistema oficial.

En lo pedagógico, esta propuesta educativa es autónoma en cuanto a lo pedagógico, la planeación del diseño curricular, el ejercicio a su derecho a la formación docente y tener una práctica docente en libertad no condicionada administrativamente a un marco conceptual e ideológico específico. En lo económico en cuanto a la forma de administrar sus recursos y tiempo disponible. No obstante, esta autonomía es limitada por cuestiones administrativas y tiempo que ha marcado la SEP para fines de evaluación con marcos pedagógicos ajenos al contexto cultural.

Un aporte de este trabajo es contribuir a que los maestroncues involucrados miren su proyecto desde una perspectiva más amplia, e incluso determinen si es alternativa, autónoma o no y en qué sentido lo es o puede llegar a serlo.

Por otro lado, no fue posible abordar todo el debate en torno a la definición de lo alternativo en la educación, pero finalizo la investigación afirmando que: así como surgen nuevas formas de hacer política, también surgen nuevas formas de hacer educación desde los pueblos originarios, desde la comunidad y desde su identidad indígena y campesina.

Aunque la educación desarrollada en la primaria El Porvenir no está enfocada a la resolución de los problemas de la comunidad de Suljaa', es interesante ver que en el trabajo de las escuelas el tema de la cultura, la lengua y la identidad ñomndaa es un tema de estudio y de reflexión epistémica cotidiana en las aulas. Por ejemplo, a través de los talleres de la segunda lengua y primera lengua se estudian palabras y el lenguaje propio de las comunidades amuzgas.

Para los niños de quinto o sexto grado, hay trabajos de elaboración académica más perfeccionada por ejemplo: la redacción de pequeñas producciones literarias como leyendas, cuentos, narraciones y leyendas de la comunidad, adivinanzas o trabalenguas en su lengua ñomndaa.

Hay un compromiso de los docentes por llevar a cabo una práctica docente distinta, a consolidar una formación de manera que les permita desarrollar una educación integral para las comunidades. Encontramos que hay un fuerte compromiso con el proyecto por parte de la mayoría de los docentes de El Porvenir turno vespertino, pero para algunos maestros es difícil adoptar una postura crítica frente al desempeño de su trabajo.

Como parte del vínculo con el proyecto la mayoría de los docentes ha concluido su preparación académica cursando la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena en la UPN-Ometepec. Aunque es necesario detenerse a analizar si esta educación es verdaderamente efectiva, y en dado caso es responsabilidad del Estado ofrecer una formación efectiva para los maestros, lo cierto es que hay un esfuerzo por prepararse académicamente para desarrollar su profesión. Como muestra, existen varios trabajos de titulación de los maestros enfocados a la resolución de algunas problemáticas detectadas en su ejercicio profesional, que buscan recuperar su historia individual y comunitaria.

En la esfera pedagógica encontré que el enfoque globalizador de la enseñanza ha permitido que se valoren los conocimientos de los niños y que trasciendan articulando los distintos conocimientos locales en torno a problemas concretos. Por ejemplo, cómo mejorar el entorno a través de no tirar basura, no usar fertilizantes, recuperar la alimentación tradicional y alejarse de los alimentos chatarra o procesados. En otros casos se abordan temas sobre agricultura campesina y de siembra en la forma tradicional por ejemplo de maíz o frijol.

También los alumnos de El Porvenir han elaborado pequeños procesos de investigación sobre aspectos de la historia de su pueblo. Una crítica a la manera en

que se imparte la historia es que no hay una enseñanza en sí de la lucha por la tierra en Suljaa' o en la región, o de los campesinos de otras partes de México, ni tampoco de conflictos mundiales, pero esta problemática también es frecuente en la enseñanza primaria que se imparte en las ciudades.

No obstante, cuando se enseña la historia de manera crítica, se recupera la historia de la comunidad desde las voces de los sujetos e implica la construcción de saberes desde los propios pueblos y desde su propia lengua y su cosmovisión.

Un conocimiento importante que he adquirido a lo largo de estos años es que aprender la propia forma de nombrar el mundo desde el ñomndaa es conocer una forma de vida distinta opuesta a una racionalidad individual. Esta forma de vida consiste en la coexistencia de los elementos físicos, sociales y espirituales que hacen posible la vida en la tierra. Para que trascienda esta propuesta societal es necesaria la defensa de la lengua y la cultura, la vitalidad de la lengua ñomndaa también ha sido parte de la resistencia del pueblo ñomndaa. Concluyo que la estrategia de enseñanza de la lengua ñomndaa como la primera lengua, es la revitalización más fehaciente de la lengua originaria.

Una línea de investigación que se desprende de la investigación y podrían ser abordada posteriormente es realizar un seguimiento de los egresados de Una Escuela para la Vida en relación a egresados de otras instituciones escolares, ya que en la educación secundaria la lengua de escolarización es monolingüe en español, comprobando la influencia o perdurabilidad de la enseñanza desde los principios propuestos para la primaria estudiada en esta investigación.

Otra línea es realizar un acompañamiento del desarrollo lingüístico en los niños de primero a sexto y dar seguimiento del aprovechamiento escolar respecto a otras escuelas de la región para constatar que es efectivo este modelo pedagógico. No se lea esta proposición en términos de eficiencia, sino en términos cualitativos en los niños en cuanto a la apreciación de su identidad indígena y su cultura.

Esperamos pues que este trabajo pueda ser enmarcado, primero en el ámbito local, los alcances de las prácticas educativas en la primaria El Porvenir, los avances, retrocesos, insuficiencias, retos. En segundo momento, enmarcarla para que contribuya a establecer la necesidad de una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas como una práctica que aporte elementos para una relación de respeto hacia los pueblos originarios, lo cual necesariamente implica una nueva relación de los pueblos del país con la sociedad y el Estado, tal como lo proponen los Acuerdos de San Andrés.

FUENTES CONSULTADAS

Aguirre Beltrán, Gonzalo "Integración regional" en *INI, 30 años después. Revisión crítica*. Editorial Libros de México, México, 1978, pp. 87- 93.

Bassauri, Carlos, "Monografía del pueblo amuzgo" en *La población indígena de México*, INI, México, 1940.

Barbosa Pinheiro, Lía, *Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contra- hegemónica en Brasil y México*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 2013.

Bartolomé, Miguel Alberto, *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI. México, 1997.

Brice Heath, Shirley *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*. SEP- INI, México, 1986.

Caso, Alfonso, "Los ideales de la acción indigenista" en *INI, 30 años después. Revisión crítica*. Editorial Libros de México, México, 1978, pp. 79- 86.

Chapela, Luz María (Editor) *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe* SEP- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México 2004.

Crispín, María Luisa (Coord.) "Xochistlahuaca Guerrero. La educación primaria y la formación de maestros" en *Experiencias de innovación educativa intercultural bilingüe*. Volumen 1. SEP Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2004, pp. 55- 66.

Cruz Morales, Pablo Alberto *Acción política entre los amuzgos de Xochistlahuaca Guerrero*. Tesina de Licenciatura en Antropología Social. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa UAM-I, México, 2008

García Vazquez, Isaía. ¿Cómo lograr el desarrollo lingüístico de los alumnos de primer grado en su lengua materna? Propuesta pedagógica. Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, UPN, Ometepepec, Guerrero, México, 2009

González Casanova, Pablo “Las etnias coloniales y el estado multiétnico” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coords.) *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. La Jornada ediciones/ CEIICH UNAM, México, 1996.

Gunther Dietz “Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha” en Revista Interamericana de Educación de Adultos. Volumen 1, No. 1-3 1999, Universidad de Granada, España, p. 35- 60.

Gutiérrez Ávila, Miguel Ángel *Déspotas y caciques, una antropología política de los amuzgos de Guerrero*, UAG, México, 2001.

Harvey, David *El enigma del capital*, FCE, México 2010.

Hernández, Román. “Comunicación para el Cambio Social en Suljaa”. Anteproyecto, Maestría en Desarrollo Rural, UAM - X, México, 2015.

Jordá, Jani, *Ser maestro bilingüe en Suljaa’: Lengua e identidad*, UPN- Miguel Ángel Porrúa, México, 2003.

-----, et. Al. “*Cwii Scwela cantyja ‘naan’ chiuu waa na Nncwanto’ Ts’an Una Escuela para la Vida*”. Escuela Primaria El Porvenir, TV. México, 2009. Mimeo.

-----, “Realidad escolar y políticas educativas en Guerrero”. Ponencia presentada en el Seminario Políticas, educación e interculturalidad para la diversidad, 3ª sesión de conferencias: comunidad, estado e identidades étnicas en la escuela. CRIM, UNAM, UAEM y UPN- Morelos, 4 de noviembre de 2011. Mimeo.

López Barroso, Epigmenio *Diccionario Geográfico, Histórico y Estadístico del distrito de Abasolo del Estado de Guerrero*. Ed. Botas; México, 1967.

López Guzmán, Bartolomé *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*; DGCP-PACMYC, México, 1997

----- Coordinador y coautor. *Suljaa'. Libro Historia ñ'en Geografía 'naan' ndatyuaa Suljaa'*. Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'anncue Ñomndaa AC, (CEDESONÑAC) -Causa Joven -Escritores en Lenguas Indígenas-CONACULTA; México, 1998.

----- "Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del Estado de Guerrero" en González, González, Floriberto (Et. Al) Coords. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, México, 2012 p. 231- 246.

López Guzmán, Victoriano, *La educación indígena entre los nn'anncue ñomndaa de Suljaa': una Experiencia profesional (1992- 2003)*. Tesina de Licenciatura en Sociología de la Educación, UPN, México, 2004.

Loyo, Engracia La empresa redentora. La casa del estudiante indígena, en Revista Historia mexicana, Vol. 46, Nº. 1, México, 1996, págs. 99-131.

Mariátegui, José Carlos *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1976.

Mc Laren, Peter y J.L Kincheloe (Eds.) *Pedagogías críticas. De qué hablamos, dónde estamos*. Editorial Grao, Barcelona, 2008.

Moctezuma, Nayeli *La universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en el contexto del movimiento indígena*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, México, 2011.

Ota, Gen, *La radio comunitaria amuzga, radio ñomndaa la palabra del agua de Xochistlahuaca Suljaa', Guerrero: la dinámica de un medio de comunicación del pueblo*

para el pueblo. Tesis de Maestría en Antropología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México 2010.

Promotores del Desarrollo Social Sustentable, S.C PRODESS S.C *Ejido Xochistlahuaca, municipio de Xochistlahuaca, Gro. Ordenamiento territorial comunitario*. Comisión Nacional Forestal, México 2010.

Ramírez, Rafael, *Obras completas*, Tomo VIII, Gobierno del Estado de Veracruz, Jalapa, 1968.

SEP, *La Casa del Estudiante Indígena: 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios: febrero de 1926-junio de 1927*. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927.

SEP *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Amuzgo*. SEP-DGEI, México 2003.

SEP *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación básica*. SEP, México, 2013

SEP *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos*. SEP, México, 2013.

Shmelkes, Sylvia, et. al *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, SEP- CGEIB- CDI, México, 2006.

Sosa, Margarita y Cristina Henríquez (coord.) *INI- CDI: 1948- 2012*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México 2012.

Valtierra, David “Nn’anncue Ñomndaa” en González González, Floriberto (et. al) Coords. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, México, 2012.

Zabala, Antoni, *La práctica educativa. Como enseñar*. Editorial Grao, Barcelona, 2000.

Referencias electrónicas

Agence Latino-americaine d' Information "El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo" Revista *Nueva Antropología*, Año III, No. 9, México, 1978, pp. 116. 142. Disponible en: [<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/9/doc/doc12.pdf>]. [Fecha de consulta 30 de septiembre de 2015].

Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL), *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015. Informe por Municipios y Demarcaciones Territoriales: Guerrero*. CONEVAL-Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional, México, 2015. Disponible en: [<http://www.gob.mx/sedesol>]. [Fecha de consulta: 2 de Marzo de 2016].

García de León, Antonio "La vuelta del Katún (Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena)" Revista *Chiapas* No. 1 IIEc-UNAM-Era, 1995. Disponible en: [<http://www.revistachiapas.org/No1/ch1leon.html>]. [Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2015].

Carlos González "México: Los acuerdos de San Andrés en la perspectiva actual". Disponible en: [www.kaosenlared.net/noticia/mexico-acuerdos-san-andres-perspectiva-actual] [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016.]

González Casanova, Pablo, "Colonialismo interno (una redefinición)" en: *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf]. [Fecha de consulta febrero de 2016].

Hernández, Carol "Educación bicultural *un eslabón en la construcción de la tolerancia multirracia*" en *Diálogos, propuestas, historias para una Ciudadanía Mundial*. 2005. Disponible en: [<http://base.d-p-h.info/es/fiches/dph/fiche-dph-7140.html>]. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2015].

López y Rivas, Gilberto “Tesis en torno a la autonomía de los pueblos indios”. Disponible en: [<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=106782>]. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

Moro, Wenceslao “Educación popular. Un acercamiento a la práctica libertaria”. Disponible en: [<http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>]. [Fecha de consulta 15 de mayo de 2016].

Orozco y Berra, Manuel, *Geografía de las lenguas: Carta Etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus* Imprenta J. M Andrade y F. Escalante, México, 1864. Archivo en línea de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en: [<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012516/1080012516.html>]. [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2015].

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Julio de 2000. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>]. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

Sáenz, Moisés *Carapan: bosquejo de una experiencia*, OEA- CREFAL 3ª edición México, 1992 241 págs. Disponible en: [<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>]. [Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015].

Zibechi, Raúl, *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-). Buenos Aires: CLACSO, 2003. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>]. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Disponible en: [http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_amuzgo.html]. [Fecha de consulta 6 de febrero de 2016].

Consejo Nacional de Población (CONAPO). Disponible en: [www.conapo.gob.mx]. [Fecha de consulta 26 de enero de 2016].

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Disponible en: [www.inegi.gob.mx]. [Fecha de consulta: 26 de enero de 2016].

Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL). Disponible en: [<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>]. [Fecha de consulta 26 de enero de 2016].

Referencias hemerográficas

Aubry, Andrés “El congreso indígena de 1974, 30 años después”, Periódico *La Jornada*, México, viernes 15 de octubre de 2004.

“Premian a dos niñas de Xochistlahuaca en concurso de narraciones indígenas”, Periódico *El Sur. Periódico de Guerrero*, Año 22, quinta época, Acapulco, Guerrero, 17 de septiembre de 2002. Disponible en: [<http://suracapulco.mx/archivos/153286>]. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2015].

Videos:

Nuestra música y nuestras danzas.

[<https://www.youtube.com/watch?v=kt2TMAaZXM4>] (Disponible 11 de abril de 2016).

Escuela de Música Yocanch'uncue Ñomndaa

[https://www.youtube.com/watch?v=qOeKX0_ooDo] (Disponible 12 de abril de 2016).

Xochistlahuaca. Suljaa'. Amuzgos.

[<https://www.youtube.com/watch?v=RtWPjS6ekHA>] (Disponible 12 de abril de 2016)

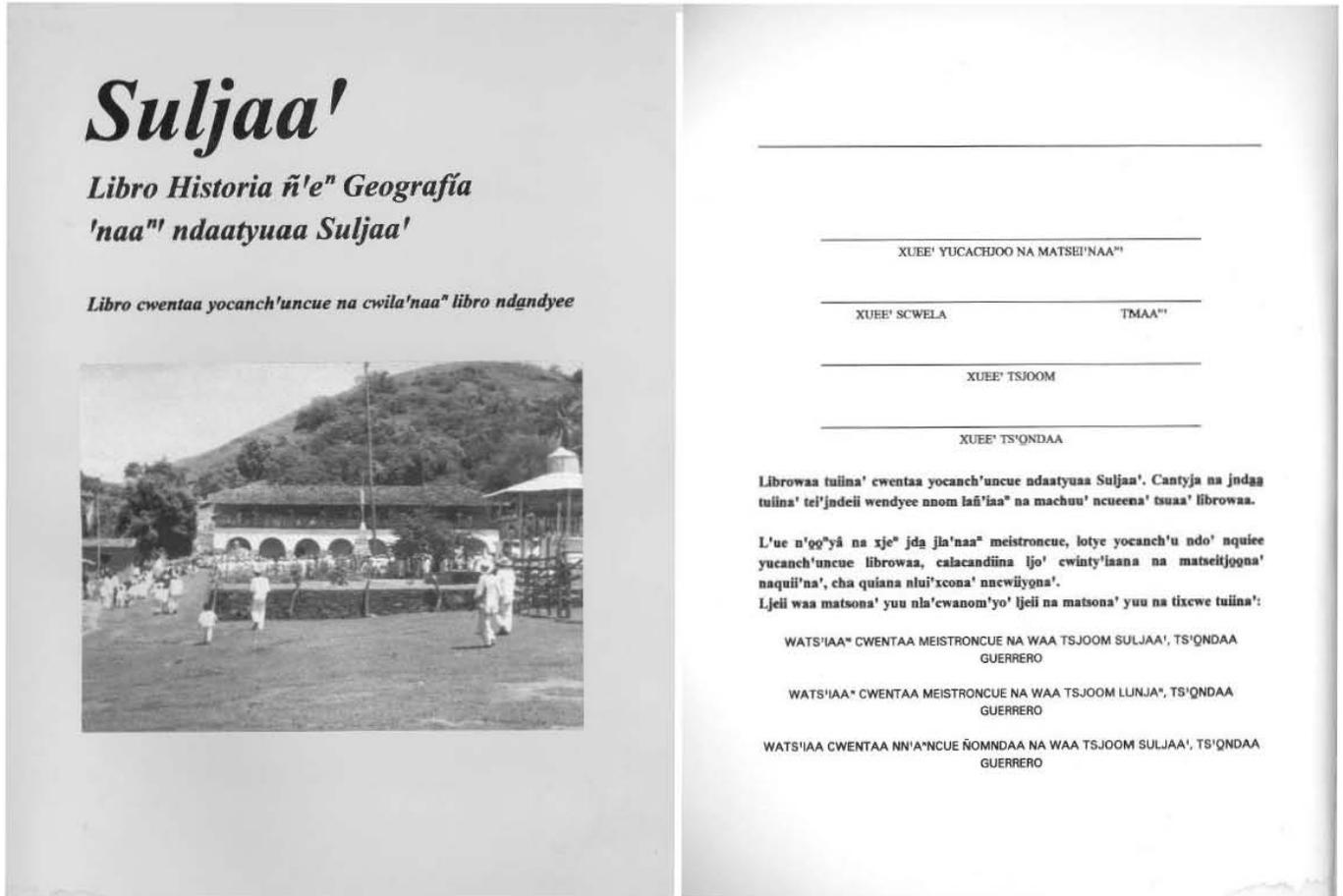
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, ESQUEMAS Y FOTOGRAFÍAS

Cuadro 1. Programas sociales en Xochistlahuaca del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS).....	79
Cuadro 2. Descripción de los niveles educativos de la localidad de Xochistlahuaca, municipio de Xochistlahuaca Guerrero (1924- 2016).....	91
Cuadro 3. Total de escuelas primarias interculturales bilingües por organización administrativa de Xochistlahuaca, Gro. 2015.....	93
Cuadro 4. Organización de las sesiones del CTE, establecidas por la SEP.....	145
Cuadro 5. Herramientas del CTE para la planeación del ciclo escolar, lineamientos de la SEP y respuesta de una <i>Escuela para la Vida</i>	146
Cuadro 6. Unidad Didáctica Integrada Plantas Medicinales	154
Cuadro 7. Cronograma anual de UDIS para el ciclo escolar 2013-2014, escuela primaria El Porvenir turno vespertino	160
Cuadro 8. Rasgos de la normalidad mínima escolar establecida por la SEP, convergencia y contraposición con una <i>Escuela para la Vida</i>	165
Mapa 1 Municipio de Xochistlahuaca.....	81
Tabla 1. Indicadores sociales y demográficos del municipio de Xochistlahuaca, 2010.....	82
Tabla 2. Indicadores sociales de la localidad de Xochistlahuaca, municipio de Xochistlahuaca, Gro., 2010.....	84
Tabla 3. Población alfabetizada de 15 y más años y porcentaje de la misma, total nacional y del Estado de Guerrero según sexo, 2010.....	85
Tabla 4. Grado promedio de escolaridad nacional, estatal, municipal y por localidad, total y por sexo, 2000, 2005 y 2010.....	87
Tabla 5. Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel educativo, total nacional, estatal, municipio de Xochistlahuaca y localidad Xochistlahuaca por sexo, 2010.....	88

Tabla 6. Tabla comparativa de hablantes de lengua amuzga en la entidad federativa.....	94
Tabla 7. Hablantes de Amuzgo de Guerrero de 3 años y más, 2010.....	95
Tabla 8. Población hablante de una lengua indígena de 3 años y más, municipio de Xochistlahuaca, Gro. 2010.....	96
Gráfica 1. Información de carencia social, asociada la medición de pobreza reportada por el CONEVAL para el municipio de Xochistlahuaca, 2015.....	83
Gráfica 2. Municipios de Guerrero con mayor tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más.....	86
Esquema 1. Organización pedagógica de la escuela primaria El Porvenir.....	162
Esquema 2. Organización docente de la escuela primaria El Porvenir.....	163
Esquema 3. Organización administrativa de la escuela Primaria El Porvenir, turno vespertino.....	163
Foto 1. Recorrido por el monte. Alumnos de 3º a 6º del Anexo La Mira de la primaria El Porvenir. Abril de 2014.....	156
Fotografía 2. El monte como el aula grande. Abril de 2014.....	157
Fotografía 3. Docente trabajando en los talleres, diciembre de 2013	167
Fotografía 4. Saludo. Taller de lengua 2, escuela primaria El Porvenir, 2. Abril de 2014	168
Fotografía 5. Taller de huerto escolar, anexo La Mira, escuela primaria El Porvenir, abril de 2014.....	169
Fotografía 6.: Líneas de trabajo culturales. Al frente, línea de trabajo: telar de cintura, al fondo, línea de trabajo danza. Escuela primaria El Porvenir, enero de 2015.....	170

ANEXOS

Anexo 1. *Suljaa'*. Libro Historia ñ'en Geografía 'naan' ndatyuaa *Suljaa'*.



PRESENTACIÓN

Este libro de Historia y Geografía del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, fue escrito en lenguaje sencillo (amigable) para los niños nove que cursan el tercer grado de educación primaria, pretendo dar a conocer la historia de los n'áhuas, la geografía del municipio, del estado de Guerrero y de México.

El Plan y Programas de Estudios de la Educación Primaria 1993, recomienda que para la enseñanza de la historia y la geografía (nacional y universal), el maestro para el conocimiento del niño y de su entorno inmediato, de su pueblo, de su municipio y de su estado, para que este conocimiento le permita comprender su origen y situación actual y así pueda dar rienda suelta sobre su futuro.

Este conocimiento, también le permitirá comprender y respetar la diversidad sociocultural de México y el mundo, comprender que existen poblaciones en nuestro país y en el mundo que tienen otras formas de vivir, y que, aunque seamos diferentes, todos somos iguales como seres humanos y que todos los que habitamos en la República Mexicana somos mexicanos.

Estas son las diferentes instituciones que hicieron posible la elaboración y publicación de este libro, a las que les damos las gracias.

- La Dirección Estatal Juvenil.
- La Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas.
- La Unidad Regional Guerrero de Culturas Populares.
- El Gobierno del Estado de Guerrero.
- La Secretaría de la Juventud del Estado de Guerrero.
- El Ayuntamiento Municipal de Xochistlahuaca, Gro.
- El Centro de Desarrollo Sociocultural de los N'áhuas Normandos, A.C.
- Las Supervisiones Educativas Arriazpas 012 y 013 de Xochistlahuaca y Comyoapan, Gro.

Este libro fue escrito por un grupo de maestros y ciudadanos que desean que los niños nove conozcan su historia y así fortalezcan su identidad indígena y su identidad nacional como mexicanos.

Cuando se utilice este libro por los niños, maestros y padres de familia se detectarán errores, por lo que pedimos nos hagan llegar sus observaciones y sugerencias, para que en la próxima edición se corrija y se mejore.

Anexo 2. Libro *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Amuzga de la SEP.*



ÍNDICE

	Presentación.....	5
Unidad	SOMOS AMUZGOS Y MEXICANOS ..	7
Lecciones	Así soy yo.....	8
	Cómo son los otros.....	13
	Por qué somos amuzgos.....	18
	Por qué somos mexicanos.....	23
	La historia de nuestro país.....	28
Unidad	EXPRESEMOS LO QUE QUEREMOS, PENSAMOS Y SENTIMOS ..	33
Lecciones	La naturaleza es bella.....	34
	Me gusta lo que hacemos.....	39
	A cantar y a bailar.....	41
	A contar cuentos y leyendas.....	49
	A hacer artesanías.....	54
Unidad	LA DEMOCRACIA ES COMPROMISO DE TODOS ..	59
Lecciones	Todos participamos.....	60
	Estamos organizados.....	65
	Nuestros derechos y obligaciones.....	70
	Convivamos pacíficamente.....	75
	Practiquemos la democracia.....	80
Unidad	LA SOLIDARIDAD ENTRE LAS PERSONAS Y LOS PUEBLOS ..	85
Lecciones	Necesito de los otros.....	86
	Los otros necesitan de mí.....	91
	Los otros pueblos.....	96
	Qué es la solidaridad.....	101
	Todos podemos ayudar.....	106

**COMO AMUZGOS
Y MEXICANOS**

**EXPRESEMOS LO
QUE QUEREMOS,
PENSAMOS Y
SENTIMOS**

**LA DEMOCRACIA
ES COMPROMISO
DE TODOS**

**LA SOLIDARIDAD
ENTRE LAS
PERSONAS Y LOS
PUEBLOS**

INDICE

Unidad	CUIDEMOS NUESTRA SALUD	111
Lecciones	Cómo es mi cuerpo	112
	La higiene es salud	117
	Una buena alimentación	122
	Una sexualidad sana	127
	Prevenimos y curamos las enfermedades	132

CUIDEMOS
NUESTRA SALUD

Unidad	CUIDEMOS EL MEDIO AMBIENTE	137
Lecciones	Cómo es el medio ambiente	138
	Fenómenos de la naturaleza	143
	Dependemos del mundo natural	148
	El deterioro del medio ambiente	153
	Necesitamos cuidar el medio ambiente	158

CUIDEMOS
EL MEDIO
AMBIENTE

Unidad	HAGAMOS CIENCIA	163
Lecciones	Qué es la ciencia	164
	Podemos hacer ciencia	169
	Observando el mundo	174
	Buscando respuestas	179
	De qué están hechas las cosas	184

HAGAMOS
CIENCIA

Unidad	HAGAMOS TECNOLOGÍA	189
Lecciones	La solución de problemas	190
	Qué es la tecnología	195
	Podemos hacer tecnología	200
	La tecnología de mi pueblo	205
	La tecnología del mundo	210

HAGAMOS
TECNOLOGÍA

Anexo 3.

Lista de entrevistas realizadas

- Entrevista a docente 1. Diciembre 2013 y enero de 2015.
- Entrevista a docente 2. Diciembre 2013 y Abril de 2014
- Entrevista a docente 3. Enero de 2015
- Entrevista a docente 4. Abril de 2014
- Entrevista a docente 5. Abril de 2014
- Entrevista a docente 6. Abril de 2014
- Entrevista a docente 9. Diciembre de 2013
- Entrevista a docente 10. Diciembre de 2013
- Entrevista a docente 11. Diciembre de 2013
- Entrevista a docente 12. Abril de 2014.
- Entrevista a director escuela primaria El Porvenir, agosto de 2013, diciembre de 2013 y abril de 2014.
- Entrevista a directivo escolar de la zona 012. Agosto de 2013, abril de 2014, julio de 2014 y enero de 2015.
- Conversatorio con Jani Jordá, asesora pedagógica del proyecto.
- Entrevista a Doña Porfiria Antonio Nieves, tejedora de la comunidad.
- Entrevista a ayudante de Comisariado Ejidal de Suljaa’.
- Entrevista a padre de familia 1.
- Entrevista a padre de familia 2.
- Entrevista a padre de familia 3.
- Entrevista a padre de familia 4.
- Entrevista a padre de familia 5.

Guías de entrevista

1. Guía de entrevista a docentes.

¿Cómo te llamas?

¿Dónde estudiaste la primaria?

¿Cómo recuerdas que te enseñaron a leer y escribir?

¿Estuviste en los talleres que impartió la maestra Jani? Qué aprendiste en esos talleres?

¿Cuál es tu método de enseñanza antes y cuál es el de ahora?

¿Por qué consideras importante la enseñanza de la lengua indígena?

¿Cuál consideras que es la importancia de una escuela dentro de una comunidad?

¿Cuál es el papel del maestro bilingüe en una comunidad?

¿En qué consiste en el proyecto de una escuela para la vida?

¿Qué son las unidades didácticas integradas?

¿Cómo las elaboradas y cuánto tiempo le dedicas a ello?

Además del trabajo que está realizando la primaria, ¿Cómo ves la participación de los papás?

¿Cómo consideras que debería de ser la educación para los pueblos indígenas?

¿Te ves trabajando como docente con el método de enseñanza tradicional?

¿Qué te motiva para continuar trabajando en la primaria El Porvenir? ¿Podrías regresar a enseñar bajo el método anterior?

2. Guía de entrevista a directivo (entrevista a profundidad).

¿Me podría contar un poco sobre la primera primaria en el municipio?

¿Cuándo y cómo se empezó a construir la primaria El Provenir?

¿Qué diferencia había entre la escuela primaria rural federal y las escuelas-albergues escolares indígenas?

¿En ese tiempo los padres ayudaban en lo que le llamaban la fajina?

¿En qué año se empieza a hablar de educación intercultural bilingüe?

Usted. ¿Considera que los docentes de acá de Xochis, entiendan la palabra intercultural? ¿Qué significado tiene para ustedes?

Cuando sus compañeros amuzgos se fueron a estudiar al DF, ¿Compartían reflexiones educativas?

¿Cómo eran los primeros talleres que se llevaban a cabo?

¿Hay alguna sistematización de esos talleres?

¿Cómo eran los festivales culturales que realizaban en los 80, en los 90?

Usted, ¿Cree que haya una relación entre la demanda de la cultura y la identidad y el reconocimiento a los derechos, cree que es una demanda política?

¿Considera que los docentes que más se han comprometido con el rescate de la lengua sean docentes que hayan tenido una participación política, en alguna movilización u otra?

Usted, ¿Considera que un docente que tenga esa participación sea un docente más consciente en hacer una práctica docente de otro tipo que queda al margen de la participación política?

¿Qué implicaciones ve usted al formar a niños que sean más conscientes de su realidad, o qué se esperaría de ello?

¿Han visto resultados en estos diez años que lleva el proyecto? ¿Qué resultados han encontrado con los primeros niños que han egresado?

¿Las observaciones o reflexiones sobre el proyecto las han plasmado o han elaborado algún documento?

De los movimientos políticos que ha habido aquí en el municipio, ¿Cuál ha sido la participación de los maestros, o cómo ha sido? ¿Tuvo algún nombre que ese movimiento?

¿Me podría platicar sobre la movilización que llevaron a cabo en el 2001, 2002 cuando fueron a Chilpancingo y con el Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX)?

¿Cómo fue la imposición en la supervisión, y después el plantón aquí en la escuela?

Usted, ¿Cree que haya una relación entre la demanda de la cultura y la identidad y el reconocimiento a los derechos? ¿Cree que es una demanda política?

¿Considera que había una cuestión étnica en las demandas?

¿Cree que fracasó esta propuesta del FCIX?

En el 2000, 2001, ¿Hubo alguna demanda educativa hecha por las autoridades tradicionales?

¿Me podría platicar como empezaron las escuelas paralelas y los maestros municipales?

En cuanto a la forma de ver la educación en las comunidades que no están en la cabecera ¿Cree que hay alguna diferencia?

¿Qué experiencias han tenido en cuanto a los intentos del reconocimiento del proyecto ante la Secretaría?

¿Consideran pertinente seguir la lucha por el reconocimiento?

¿Cuáles son los principales argumentos que ustedes tienen para defender el proyecto?

¿Considera que este tipo de educación tal y como la están planteando es una educación apropiada para los pueblos indígenas? ¿Qué otros elementos le sumaría?

¿Qué dificultades tenían el proyecto cuando inició y cuáles son las dificultades que tienen actualmente?

¿Qué actividades y aspectos del proyecto original se han dejado de hacer?

¿Cree que haya influido que la maestra Jani se haya ido?

¿Cuál es el papel del asesor técnico pedagógico? ¿Él también ha tomado algún tipo de responsabilidad?

Ustedes, ¿Han pensado en extender el proyecto a otras zonas escolares?

¿Qué pasaría si en algún momento se quisiera usar la escuela como un trampolín político, como un slogan de campaña, o como parte de las campañas políticas, ustedes tendrían una respuesta?

¿Qué retos hay en el proyecto?

3. Guía de entrevista a docente (entrevista a profundidad).

¿Te acuerdas o hay un familiar tuyo que te haya platicado como se formó la primera escuela en Suljaa'?

¿Qué valores, normas, conceptos, ideologías transmitía o cómo era esa educación?

Por ejemplo, en cuestión de la identidad nacional, ¿Qué se enseñaba?

¿Cuándo se implementó la educación intercultural bilingüe?

¿Crees que todos los docentes entiendan que es interculturalidad?

¿De dónde surgió la idea de hacer otro tipo de educación en Suljaa'?

Entonces, ¿Cómo empezó la historia del proyecto?

¿Cómo empezaron a plantear estos talleres de formación docente?

¿Cuánto tiempo duraron esos talleres?

¿Todos los maestros tuvieron buena participación?

¿En qué año comenzaron los talleres?

¿Cuál consideras que fue, esa experiencia de sistematizar su práctica docente no tuya, sino en general?

¿Qué metodología usaban? ¿Qué les pedía que hicieran la maestra?

¿En ese tiempo ya existía la figura del "Asesor técnico pedagógico"?

¿En qué consiste la normalización de la lengua? ¿Qué fin tiene?

¿Cuál es la variante del ñomnndaa que ha predominado?

¿Se rige por el número de hablantes?

¿Por qué trabajar con los niños la cuestión de la lengua y la identidad?

Además de los trabajos de promoción de la cultura, ¿Has participado en algún movimiento con alguna demanda política?

¿Tú crees que la demanda del reconocimiento de la cultura y la identidad sea una demanda, reivindicación o exigencia política?

¿Qué entiendes por indigenismo?

¿Qué consecuencias tú encuentras de estar formando en las aulas a niños consientes que se sientan capaces y seguros de incidir en su contexto?

¿Cuál crees que ha sido la participación, cómo ha sido la participación política de los maestros, o qué participación política ha tenido los maestros aquí en el municipio?

¿Cuáles son las divisiones que ha habido en el magisterio?

¿Cómo era lo de las escuelas paralelas?

¿La izquierda era el PRD?

¿Tú crees que todas estas cuestiones de relaciones políticas se transmiten en la escuela, con los niños?

Cuando fue el municipio autónomo, ¿Surgió alguna demanda de carácter educativo?

¿Cómo eran los maestros municipales? O ¿Qué cosa eran?

¿Ustedes piden el reconocimiento de este proyecto por parte de la Secretaría, de manera oficial?

¿Se han hecho otros intentos de insistir en que se reconozca, o vieron la negativa, hicieron lo que pudieron?

¿Cuándo no les dieron el reconocimiento en la Secretaría, ustedes tuvieron algún tipo de represalia, de represión?

¿Cuáles crees que sean los principales argumentos para que se respete su proyecto?

¿Tú crees que sigue vigente la demanda por el reconocimiento de la lengua y cultura indígena, por parte del gobierno?

¿Crees que hay influido que la maestra Jani se fuera?

Anteriormente era la infraestructura, que se ha ido resolviendo, pero ahora, ¿Qué dificultades tiene el proyecto actualmente?

4. Guía de entrevista a madres de familia.

¿Conocías el proyecto de una Escuela para la Vida en El Porvenir antes de inscribir a tu hijo en esta escuela?

¿Por qué inscribiste a tu hijo en El Porvenir?

¿Por qué consideras importante que tus hijos aprendan dos lenguas?

¿Qué piensas acerca de la enseñanza de los conocimientos de la comunidad en los contenidos de las asignaturas?

¿Has notado resultados en tus hijos al estar en el porvenir?

¿Qué críticas o fallos has visto en el proyecto de una escuela para la vida?

¿Algo más que quieras agregar?