



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA



“TENSIONES ENTRE EL MODELO ALTERNATIVO: CWII SCWELA  
CANTYJA’NAA” CHIUU WAA NA NNCWANTO’ TS’A” - “UNA  
ESCUELA PARA LA VIDA” Y EL MODELO EDUCATIVO OFICIAL  
DEL NIVEL BÁSICO, DIRIGIDO A LA POBLACIÓN INDÍGENA EN  
MÉXICO”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ADRIANA OLEA MENDOZA

ASESORA:

DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIERREZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## Dedicatoria

Primeramente a Jah Dios, por permitirme continuar en el sendero del conocimiento y la sabiduría.

A Félix mí padre, por ser ejemplo constante de inspiración y superación.

A Ana mí madre, por sus enseñanzas, inspiración, paciencia y amor.

A mis hermanos Angélica y Gustavo, por la inspiración que me brindan día con día.

A mi compañero Fernando, por el amor, la inspiración y el apoyo brindado.

A mi pequeño/a sobrinito/a que viene en camino.

## **Agradecimientos**

A mi asesora la Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez, por las enseñanzas compartidas, la comprensión y paciencia.

A los maestros y maestras que tuve durante mi formación académica y que dejaron huellas significativas en mi persona y en el quehacer pedagógico.

A mis sinodales, por sus comentarios para enriquecer este trabajo de investigación.

A todos y cada uno de los maestros y maestras de “Una Escuela para la Vida”, al director y al supervisor, por permitirme conocer de cerca el proyecto, por las atenciones, los aprendizajes adquiridos con cada uno/a y por contribuir significativamente a la presente investigación.

A los alumnos y alumnas, así como a las madres y padres de familia del proyecto, por permitirme conocer sus opiniones y contribuir con la presente investigación.

A la familia Pineda Ramírez, por las atenciones brindadas, por el tiempo compartido y los aprendizajes adquiridos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

Quial' uaayo'/Gracias.

La educación y la búsqueda del conocimiento,  
terminan solamente con la muerte.

Emperador Haile Selassie I

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<i>Justificación.....</i>	<i>10</i>
<i>Objetivos.....</i>	<i>11</i>
<i>Supuestos de trabajo.....</i>	<i>12</i>
<i>Objeto de estudio.....</i>	<i>14</i>
<i>Metodología.....</i>	<i>14</i>
<b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA - LA DESCOLONIZACIÓN COMO MARCO DE ANÁLISIS.....</b>	<b>27</b>
EL ENFOQUE DE LA DESCOLONIZACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	27
HEGEMONÍA, REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN.....	35
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	44
<i>Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe.....</i>	<i>45</i>
<i>Contenido escolar contextualizado.....</i>	<i>46</i>
<i>Estrategias didácticas.....</i>	<i>47</i>
<i>Enseñanza de la lengua indígena.....</i>	<i>48</i>
<i>Relación escuela- comunidad.....</i>	<i>50</i>
<b>CAPÍTULO III. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA EN MÉXICO, Y EL PROYECTO EDUCATIVO CWII SCWELA CANTYJA'NAA' CHIUU WAA NA NNCWANTO' TS'A<sup>n</sup> - UNA ESCUELA PARA LA VIDA.....</b>	<b>52</b>
LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA DEL MÉXICO INDEPENDIENTE HASTA ANTES DE LA REVOLUCIÓN.....	52
LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LA REVOLUCIÓN A LA CREACIÓN DE LA SEP.....	59
EL MITO DEL MESTIZAJE EN LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA HASTA LA ACTUALIDAD.....	67
<i>Educación Indígena Bilingüe Bicultural.....</i>	<i>75</i>
<i>Educación Intercultural Bilingüe.....</i>	<i>77</i>
UNA ESCUELA PARA LA VIDA.....	85
<i>Antecedentes.....</i>	<i>87</i>
<i>Proyecto para una Educación Indígena Intercultural Bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero.....</i>	<i>88</i>
<i>El modelo educativo alternativo: Cwii Scwela Cantyja'naa' Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'a<sup>n</sup> - "Una Escuela para la Vida".....</i>	<i>93</i>
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS.....</b>	<b>105</b>
ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	106
CONTENIDO ESCOLAR CONTEXTUALIZADO.....	109
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	120
ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA.....	126
RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.....	137
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>172</b>

## INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en México ha dado cuenta de cómo esta se ha visto envuelta en diversos intereses político-económicos y culturales, mismos que han trastocado todos los niveles y modalidades educativas, siendo la población indígena la más afectada, en tanto que desde la colonización del hoy territorio mexicano, fue vista como objeto de evangelización y castellanización, obligados a olvidar sus lenguas, saberes y prácticas culturales. Luego con la conformación del Estado–Nación se abrió paso el mito del mestizaje con la finalidad de crear una identidad nacional y así poder incorporar a *los indios* pues eran vistos como un obstáculo para el desarrollo de la nación. En este sentido; “Las políticas públicas apuntaron hacia la meta de construir un México culturalmente homogéneo”.<sup>1</sup>

A partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, se establece el acceso a la educación para todos/as, en el entendido que es “[...] un derecho humano esencial que posibilita el ejercicio de los demás derechos, [...] promueve la libertad y la autonomía personal [...]”.<sup>2</sup> De esta manera, y al ser México uno de los estados miembro de la ONU, adquiere la obligación de “[...] garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad”.<sup>3</sup> Así en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] (misma que) tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...]”.<sup>4</sup> Así pues, para garantizar el derecho dicha educación, el Estado:

---

<sup>1</sup> Arnaut, Alberto., Giorguli, Silvia. (Coords.) *Los grandes problemas de México*, p. 50. Volumen VII. [En línea] Disponible en: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

<sup>2</sup> INEE. *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. p. 2. México: 2012. [En línea] Disponible en: [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf)

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>4</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Artículo 3°) [En línea] Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> (Los paréntesis son míos)

[...] debe considerar la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, para diseñar modelos educativos incluyentes y pertinentes, [...] La inequidad surge cuando determinados grupos de población quedan al margen de los recursos disponibles para otros.<sup>5</sup>

Sin embargo, esto no siempre se lleva cabo, pues cuando se lleva dicho planteamiento al contexto indígena, pueden notarse las desigualdades, el racismo y la discriminación con que ha operado el Sistema Educativo Nacional desde su creación, y es que, basta con recordar que las políticas educativas y en general las políticas dirigidas a la población indígena han tenido como características principales: 1) ser tuteladas por el Estado, cual padre con sus hijos, y de 2) ser compensatorias, en el sentido de que ‘resarcen’ lo que a la población indígena ‘les hace falta’. En el discurso oficial los programas compensatorios son vistos como “[...] un dispositivo para combatir las desigualdades escolares, un dispositivo de inclusión educativa”.<sup>6</sup> Sin embargo, afirma Aguilar citando a Duschatzky y Redondo, que debido a que los programas compensatorios están orientados a las poblaciones más ‘vulnerables’ se corre el riesgo de particularizar dicha condición y con ello caer en la estigmatización “[...] ya que sus destinatarios son interpelados en su condición de ‘pobres’, es decir, por lo que ‘no son’ por lo que ‘no tienen’, más que en su condición de ciudadanos [...]”.<sup>7</sup> De esta manera, sostiene Gallardo, “[...] la capacidad del referente del mestizaje [...] sigue perviviendo [...] sigue reproduciendo la historia patria, la historia nacional mestiza como destino ineluctable de la nación”.<sup>8</sup>

Con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) como parte del movimiento indígena mexicano contemporáneo, y sus demandas en

---

<sup>5</sup> Schmelkes, Sylvia. “El derecho a la educación” En *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*, p.12. [En línea] Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>

<sup>6</sup> Aguilar Neri, Jesús. “Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento” En *Perfiles Educativos* p.192 Vol. 37, No 147, 2015, IISUE-UNAM. [En línea] Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/47274/42555>

<sup>7</sup> Duschatzky y Redondo En Aguilar Neri, Jesús. “Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento” *op. cit.*, p. 192

<sup>8</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México: 2014, p. 87

1994, y debido a la adquisición de compromisos tras la firma de documentos como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los pueblos indígenas y tribales, entre otros, el Estado se vio *obligado* y “[...] seriamente presionado para cambiar su visión del papel de la diversidad en la construcción nacional”.<sup>9</sup> Llevando a cabo reformas sustanciales, tales como la del artículo 2 constitucional que establece: “La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas [...]”.<sup>10</sup> Con esta base en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual, sostiene Schmelkes, supone por primera vez el planteamiento de una “[...] educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos”.<sup>11</sup> Sin embargo, algunos pueblos indígenas replantearon su relación con el Estado, y es justo este replanteamiento el que supone la posibilidad de proyectos algunas veces alternativos y otras veces autónomos “[...] como una estrategia de resistencia y, en algunos casos, de rebeldía, contra los efectos de la globalización neoliberal y la violencia estatal”.<sup>12</sup>

En este marco de análisis puede notarse que con las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas, lo que se ha intentado es que los/as<sup>13</sup> estudiantes indígenas dejen de hablar su lengua y de pertenecer a su cultura mediante los modelos educativos destinados a ellos; después con la inclusión a nivel discursivo de la educación bilingüe bicultural y ahora intercultural bilingüe, se advierte que han existido políticas educativas que muchas veces entran en tensión con lo que

---

<sup>9</sup> Arnaut, Alberto., Giorguli, Silvia. (Coords.) *Los grandes problemas de México, op. cit.*, p. 528.

<sup>10</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Artículo 2º) *op. cit.*

<sup>11</sup> Schmelkes, Sylvia. *La política de la educación bilingüe intercultural en México*, p. 1. [En línea] Disponible en:

[https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/La\\_Politica\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_Mexico.doc](https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/La_Politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_Mexico.doc)

<sup>12</sup> Baronnet, Bruno., Mora Bayo, Mariana., Stahler-Sholk, Richard. *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, p. 519. UACM–CIESAS–UNACH, México: 2011. [En línea] Disponible en: <https://zapatismoyautonomia.wordpress.com/capitulos/>

<sup>13</sup> En adelante haré uso de las diagonales para nombrar tanto a mujeres como a hombres, en el entendido de visibilizar ambos géneros en el discurso. Lo anterior se retoma del CONAPRED. 10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje, Textos del caracol, núm. 1. 2009, segunda edición. [En línea] Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2\\_Diez\\_recomendaciones\\_para\\_el\\_uso\\_no\\_sexista\\_del\\_lenguaje\\_2009.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2_Diez_recomendaciones_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje_2009.pdf)

las comunidades indígenas manifiestan querer. Entonces, lo que interesa documentar es cómo responde el modelo oficial frente a las políticas de las propias comunidades en relación a lo que demandan de la educación, en tanto que “[...] la distinción entre mestizos e indígenas ha definido las políticas del gobierno hacia los indígenas e incluso el conocimiento que tenemos sobre ambos grupos [...]”.<sup>14</sup> De manera tal, que políticas como el indigenismo han estado presentes a lo largo de las relaciones interétnicas de México.

La historia de la educación en nuestro país da cuenta de las relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas con el Estado, y cómo han estado marcadas por el racismo, y la discriminación. De esta manera, la educación dirigida a dicha población se ha visto tensionada y trastocada por tales relaciones, y por el racismo estructural<sup>15</sup>, ya que:

La ideología del mestizaje conforma el referente cultural con el que fue forjado el sistema educativo mexicano [...] Dicho referente cultural interpela y sobredetermina la identidad de los mexicanos en formación que cursan la educación básica mexicana, de acuerdo con los contenidos curriculares y libros de texto que vehiculizan dicha ideología<sup>16</sup>

Al respecto, existen diversas investigaciones, estudios y experiencias tanto de proyectos educativos autónomos, como semiautónomos. Algunos de ellos pueden encontrarse en el *Estado del conocimiento: Multiculturalismo y Educación 2002-2012*<sup>17</sup> en el cual se encuentran investigaciones referentes a las políticas públicas, el multilingüismo y la educación bilingüe, la interculturalidad en educación superior convencional y en universidades interculturales. Sin embargo, existe poca profundización en el estudio de las relaciones que se dan entre el modelo educativo oficial y lo que los modelos educativos alternativos o autonómicos suponen.

---

<sup>14</sup> Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*, p. 13. México: UNAM. 2004.

<sup>15</sup> Cfr. Gallardo Gutiérrez, Ana L. Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011), *op. cit.*, p. 178

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 178.

<sup>17</sup> Cfr. Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz, G. (Coords.) *Estado del conocimiento: Multiculturalismo y Educación (2002-2011)*

Es por ello que la intención de este trabajo es evidenciar algunas de las relaciones que se dan entre el modelo oficial de la educación básica dirigida a la población indígena en México, y el proyecto alternativo *Cwii Scwela Cantyja'naa'n' Chiuu Waa Na Nncwanto'* - "Una Escuela para la Vida"<sup>18</sup>, inserto en la escuela primaria intercultural bilingüe *El Porvenir* en Suljaa'/Xochistlahuaca, Guerrero, y con ello profundizar en el análisis de la realidad existente en el ámbito educativo entre comunidades y pueblos indígenas con el Estado, dicho análisis se plantea desde noción de tensión.

Recupero la noción de tensión porque me permite entender formas de relación más allá de una relación causal o lineal. De acuerdo con la RAE, la tensión es definida como:

[...] Estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen. [...] Estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos, como naciones, clases, razas, etc."<sup>19</sup>

Por tanto, para fines de esta investigación, la tensión será entendida como la correlación existente entre lo establecido de manera oficial o normativamente y lo demandado por las sociedades, es decir: como una idea de relación compleja entre el modelo estatal y el modelo alternativo, no como entes completamente separados sino como entes que están en constante interacción, y que, precisamente esta interacción es una tensión que se puede manifestar de muchas maneras al mismo tiempo, por ejemplo: el modelo del estado puede aparecer como descolonizador y el modelo alternativo puede aparecer como colonizador, siendo extremos en el análisis.

Por otro lado, recupero el concepto de *alternativo* como categoría de análisis en la presente investigación. De acuerdo con la RAE, lo alternativo es definido como:

---

<sup>18</sup> El proyecto está inmerso en el turno vespertino de la escuela primaria intercultural bilingüe *El Porvenir*.

<sup>19</sup> Definición de tensión. Real Academia Española. [En línea] Disponible: <http://dle.rae.es/?id=ZTjI0nP|ZTmWUhQ>

[...] Capaz de alternar con función igual o semejante. [...] En actividades de cualquier género, especialmente culturales, que difiere de los modelos oficiales comúnmente aceptados. *Cine alternativo. Medicina alternativa.*<sup>20</sup>

Por tanto, cuando se haga referencia al modelo alternativo se entenderá como el proyecto que entra en tensión o contradicción con el modelo estatal, en tanto que:

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, a un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano: más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance.<sup>21</sup>

Es por ello interesa analizar en esta investigación las tensiones que se presentan entre ambos modelos educativos, no como entes totalmente opuestos, sino reconocer en qué momentos se complementan o antagonizan.

Derivado de lo anterior, es pertinente mencionar que no desconozco la línea de trabajo de las alternativas pedagógicas que nace en México, a partir de Adriana Puiggrós<sup>22</sup>, sin embargo, no fue a partir de esa línea de trabajo que se realizó la presente investigación. No obstante, el modelo alternativo analizado comparte distintos elementos con los planteamientos de las alternativas pedagógicas, como más adelante podrá observarse.

En adelante, me referiré al proyecto Cwii Scwela Cantyja'naa' Chiuu Waa Na Nncwanto' - "Una Escuela para la Vida" como el modelo alternativo; porque por un lado la concepción que recupero de modelo educativo se refiere a:

[...] la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. [...] debe estar sustentado en la historia,

---

<sup>20</sup> Definición de alternativo/a. Real Academia Española. [En línea] Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=26t9lcH>

<sup>21</sup> Gómez Sollano Marcela, Hamui Sutton Liz, y Corenstein Zaslav Martha. Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En *Reconfiguración de lo alternativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, p. 43. UNAM, México: 2013.

<sup>22</sup> Directora del programa "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina" (APPEAL) en México y Argentina.

valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.<sup>23</sup>

Y la concepción de lo alternativo, como se mencionó anteriormente se refiere a la inquietud de búsqueda a causa de una situación dada, además en tanto que como refieren Gómez Sollano Marcela, *et al.*

Lo *alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico*: tiene como referente lo institucionalizado; [...] *De ahí que los sujetos generen procesos alternativos* que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran.<sup>24</sup>

Con estas pistas generales para entrar en la lectura de la tesis, es preciso señalar como último punto de esta introducción, que la estructura de la presente investigación se compone de cuatro capítulos: El primer capítulo da cuenta de las herramientas metodológicas, es decir, de la manera como se llevó a cabo el proceso de la investigación, cómo fue la construcción de los instrumentos de entrevista, los puntos de partida y complejidades presentadas para tener acceso a las relaciones existentes entre ambos modelos educativos.

En el segundo capítulo se aborda el enfoque de la descolonización como marco de análisis, tanto para el modelo oficial como para el modelo alternativo, y se empieza a problematizar el objeto de estudio con la finalidad de establecer la relación entre lo que podría involucrar el enfoque descolonizador en el ámbito educativo y lo que se ha venido llevando a cabo en ambos modelos, para así poder observar la existencia o no de ciertos rasgos descolonizadores, a partir de cinco categorías de análisis: enfoque de la educación intercultural bilingüe, contenido escolar contextualizado, estrategias didácticas, enseñanza de la lengua indígena y la relación escuela comunidad, mismas que se explicitarán más adelante.

---

<sup>23</sup> Tünnermann Bernheim Carlos. *Modelos educativos y académicos*, p, 15. Editorial Hispamer. Nicaragua: 2008.

<sup>24</sup> Gómez Sollano Marcela, Hamui Sutton Liz, y Corenstein Zaslav Martha, *op. cit.*, p. 44-45.

El capítulo tercero aborda brevemente la cuestión histórica de la educación dirigida a la población indígena en México a partir de la independencia y hasta la actualidad, así como la historia del modelo alternativo Cwii Scwela Cantyja'naa' Chiuu Waa Na Nncwanto' - "Una Escuela para la Vida", para poder encontrar elementos de comparación. Esto a fin de situar el objeto de estudio al observar los rasgos generales y particulares tanto del modelo oficial como del modelo alternativo; los cambios que han tenido. Pues, por un lado el modelo oficial ha tenido cambios a nivel discursivo, mismos que ha ido desde el establecimiento de la homogeneidad hasta el reconocimiento de la diversidad; y por el otro lado cómo el proyecto alternativo ha recuperado elementos del modelo oficial para poder plantear el modelo propio. El capítulo cuarto se reserva para el desarrollo del análisis del objeto de estudio. Finalmente se encontrarán las reflexiones a las que se pudo llegar a partir de la investigación realizada.

## CAPÍTULO I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### *Justificación*

La motivación inicial de llevar cabo esta investigación tiene que ver con el análisis de la atención educativa que se brinda a la población indígena en México, los contenidos y cómo se abordan, con base a la breve experiencia de trabajo en una primaria del Municipio de Chimalhuacán, a la cual asistían un niño y dos niñas pertenecientes a la comunidad purépecha o tarasca, debido a la reciente migración de personas pertenecientes a dichas comunidades, hacia ciertos puntos del Municipio.

En la escuela primaria podía observar cómo algunos/as niños/as solían burlarse de estos niños y niñas purépechas, a causa de su modo de hablar el español, su propia lengua, y al dificultarse la comprensión de ciertas instrucciones escolares. También en la colonia donde residen desde su llegada, pude observar cómo se les miraba, con cierta curiosidad, pero también con burla, incluso había personas que se referían a las niñas purépechas como *Marías*, por el hecho de que ambas tenían como primer nombre María, pero también hubo quienes lo hacían encasillando sus características como la vestimenta, peinado y manera de hablar, con el ya conocido personaje televisivo “La India María”. Fue en ese momento que empecé a reflexionar acerca del racismo y la discriminación contra las comunidades indígenas y sus integrantes, no sólo por parte de las personas adultas, sino también por parte de los/as niños/as; y cómo esto se ve reflejado en el ámbito educativo, tanto de manera explícita, como en los contenidos, prácticas y atención. A la par surgió la reflexión de cómo era la educación que se brindaba a las poblaciones indígenas en México, y cuáles eran las maneras de llevarla a cabo, pues en el poco tiempo de convivir con los niños tarascos en esa escuela primaria, pude notar que al no hablar la misma lengua se marcaba una cierta barrera a la hora de explicar algún tema, y que por tanto no se daban, como en los demás niños, procesos de enseñanza - aprendizaje significativos.

Esta experiencia fue un parteaguas que me permitió elevar la inquietud que venía acarreado desde hacía ya un par de años, en relación a la atención educativa que se brinda a la población indígena en México. Parte de esa inquietud quizá tenga que ver con que me reconozco como una persona con raíces negras e indígenas, y que, por tanto, cuestiones de racismo y discriminación han estado presentes en mi vida, directa o indirectamente.

Así pues, como se mencionó anteriormente, y debido a la poca profundización en el estudio de las relaciones existentes entre el modelo educativo oficial y los modelos educativos alternativos o autónomos, el presente trabajo tiene la intención de contribuir al ahondamiento del estudio de estas relaciones, así como fortalecer la línea de investigación que tiene por objeto el análisis y estudio de las experiencias educativas alternativas.

Por tanto, su relevancia en el campo pedagógico tiene que ver con que se aborda la cuestión histórica en cuanto a la forma de atención y el surgimiento de alternativas a las políticas educativas diseñadas desde el Estado. Así pues, resulta importante hacer la comparación entre el modelo oficial y el modelo alternativo, a fin de identificar las tensiones existentes, así como los aspectos en los que coinciden y/o se alejan.

## **Objetivos**

General:

Analizar las relaciones que se dan entre el modelo alternativo Cwii Scwela Cantyja'naa' Chiuu Waa Na Nncwanto' - "Una Escuela para la Vida"<sup>25</sup> y el modelo educativo oficial del nivel básico, dirigido a la población indígena.

---

<sup>25</sup> En adelante me referiré al modelo alternativo como "Una Escuela para la Vida"

Específicos:

- Analizar las posibles reconfiguraciones y resignificaciones de los contenidos escolares, a partir de un enfoque descolonizador, tanto del modelo alternativo como del modelo oficial.
- Analizar los puntos de convergencia y divergencia entre ambos modelos educativos.

### ***Supuestos de trabajo***

Al inicio de la investigación uno de los supuestos fue que el modelo alternativo era autónomo, ya que di por hecho que al ser un proyecto iniciado por los mismos docentes, al abordar el desarrollo de la lengua materna y de una segunda lengua, así como recuperar los saberes comunitarios, entre otros elementos, éste ya no tendría relación directa con los mandatos oficiales.

La autonomía podría considerarse como la fase final de un proceso que tiene como antecedentes la anomia (ausencia de leyes) y la heteronomía (legislación desde el exterior) [...] En el ámbito educativo la autonomía institucional es el resultado de un proceso de desconcentración y descentralización y puede asumir diferentes niveles de autogobierno y de autogestión.<sup>26</sup>

Sin embargo, al realizar las entrevistas y platicar con algunos docentes pude darme cuenta de que no se trata de un proyecto autónomo, sino de un proyecto alternativo en relación al modelo oficial del Estado, como sostiene Durantini Villarino:

[...] su carácter alternativo se define con respecto a los rasgos de la idiosincrasia (Fernández, 1994) de los establecimientos educativos de la modalidad y el nivel de referencia, que forman parte de las costumbres, las tradiciones y los modelos compartidos por sus actores en particular y por la sociedad más amplia. Pero

---

<sup>26</sup> Macri, Mariela. "Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de buenos aires?" pp. 1-2, En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681 -5653) [En línea] Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/242Macri.PDF>

también, con respecto al corpus de pautas y normas que rigen oficialmente los aspectos organizacionales y técnicos de su funcionamiento.<sup>27</sup>

Sí bien es cierto que el modelo alternativo está inmerso en una escuela perteneciente al Sistema Educativo Nacional (SEN), la manera de organizar los contenidos escolares, la manera de abordarlos y la práctica docente, son en sí una particularidad interna del turno vespertino de la escuela *El porvenir*.

De esta manera, los supuestos de trabajo que a continuación se exponen tienen la finalidad de guiar la investigación. El supuesto general es que: en ambos modelos educativos existen elementos que dan cuenta del trabajo por resignificar la educación indígena llegando a tener elementos descolonizadores, sin embargo, aún existen elementos que no funcionan totalmente.

Los supuestos particulares son:

Las relaciones que se dan actualmente entre ambos modelos educativos; el oficial y el alternativo, son relaciones de poder y están en constante tensión.

Los contenidos escolares en ambos modelos responden a determinados intereses, ya sean políticos, históricos, culturales, sociales y/o económicos. Dichos intereses tienen la capacidad de coadyuvar tanto a la reproducción de ideales, de modelos estructurales, de visiones del mundo y prácticas culturales, como a la reflexión de los mismos.

En ambos modelos educativos existen elementos que intentan tener prácticas distintas, a veces tendientes a la descolonización.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Durantini Villarino, Cecilia L. "Espacios educativos alternativos o acerca de donde la educación imposible se hace posible" p. 89 En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2011*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras (UBA) [En línea] Disponible en: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/4.Durantini.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/4.Durantini.pdf)

<sup>28</sup> Cuando hablo de elementos, me refiero a que existen **menciones discursivas** sobre la descolonización en la educación, y que, precisamente uno de los propósitos de los proyectos o modelos alternativos es que se reproduzca el conocimiento indígena, al igual que en las instituciones como la DGEI. No obstante, la finalidad política de esos saberes es distinta, ya que en un caso generalmente apunta hacia autonomía de las comunidades y en el otro a reproducir el sistema político, económico, y social que tenemos hoy día.

## **Objeto de estudio**

Las relaciones existentes entre el proyecto “Una Escuela para la Vida” y el modelo educativo oficial dirigido a la población indígena en educación básica, por medio de los contenidos escolares contextualizados, el enfoque de la educación intercultural bilingüe, la enseñanza de la lengua indígena, las estrategias didácticas, y la relación escuela-comunidad, para así poder observar la pertinencia, límites y alcances en ambos modelos educativos.

## **Metodología**

La metodología empleada en esta investigación es de corte cualitativo–documental, en el sentido de que se recurrió a “[...] procedimientos orientados a la aproximación, a procesamiento y recuperación de información contenida en documentos [...]”.<sup>29</sup> Así para poder llevar a cabo la presente investigación se dio inicio a la recopilación de textos específicos y un bosquejo de la historia de la educación indígena en México, y luego con la historia y características del modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”, es decir con la documentación del objeto de estudio.

Así pues, para poder analizar y problematizar el modelo alternativo en el marco del modelo oficial de la educación indígena básica, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, que contienen:

[...] un guion prediseñado –con un listado de temas y preguntas fundamentales a realizar–, y [...] presuponen la posibilidad de modificar ese guion en el desarrollo de la entrevista. [...] El entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Rojas Crotte, Ignacio Roberto. “Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica” En *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, 2011, p. 279. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>

<sup>30</sup> *Procedimientos de recolección de datos en la investigación cualitativa*. Diapositiva N° 30 [En línea] Disponible en:

A través de ellas pude tener acceso a información que me dio las bases para analizar el proyecto alternativo bajo el enfoque descolonizador, del que más adelante se hablará. Así pues, se dará cuenta de los elementos de dicho enfoque en el modelo alternativo, así como de las tensiones existentes entre ambos modelos educativos.

La organización de los indicadores de entrevistas se hizo bajo categorías de análisis específicas, a fin de conocer lo que se entiende desde cada uno de los modelos educativos, por “educación intercultural bilingüe”, “contenidos escolares”, “estrategias didácticas”, “enseñanza de la lengua indígena” y “relación escuela-comunidad”.

Para el análisis del modelo alternativo se recurrió a entrevistas. La primera versión de los instrumentos de entrevista incluían a padres y/o madres de familia, alumnos, ex alumnos, docentes, director, y supervisor escolar. Sin embargo, debido a que la información brindada por algunos actores se apartaba de mi objeto de estudio en tanto que las preguntas se enfocaban más a cuestiones de aceptación del modelo en la comunidad, y no iban encaminadas a analizar las tensiones entre el proyecto y el modelo oficial, por tanto se decidió que sólo fueran entrevistados padres y/o madres de familia, alumnos, docentes, director, y supervisor escolar, este último con el fin de ahondar en los antecedentes históricos del proyecto. El proceso de piloteo me permitió observar que algunas preguntas de las entrevistas iniciales estaban muy cerradas, en el sentido de que la naturaleza de dichas preguntas no se prestaba para ahondar en el tema. También pude notar que en el uso de ciertas palabras no se tenía el mismo significado para los/as entrevistados/as que para mí. Así con la segunda versión de entrevistas pude validar los instrumentos.

La segunda versión de entrevistas<sup>31</sup> está organizada en cinco rubros, es decir en las cinco categorías de análisis antes mencionadas, quedando un total de 22 preguntas, de las cuales: 7 son para los/as alumnos/as, 10 para los docentes y 5 para los padres y/o madres de familia. También se llevaron a cabo entrevistas al supervisor escolar y al director del turno vespertino de la escuela *El porvenir*, es decir, del turno en donde está inmerso el modelo alternativo. Se realizaron cuadros de análisis por categoría y por actor (alumnos/as, padres y/o madres de familia, docentes, director, y supervisor escolar) y al final con la triangulación de la información se pudo llegar al análisis presentado en capítulo IV de la presente investigación. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la escuela *El Porvenir*, a excepción de algunos docentes y del supervisor escolar. Todas las entrevistas realizadas fueron audio grabadas con la finalidad de no perder ningún detalle de importancia, también es necesario mencionar que los datos personales contenidos en dichas entrevistas son confidenciales.

Es necesario mencionar que de las entrevistas realizadas tuve que descartar algunas por falta de precisión en la información. Quedaron de la siguiente manera:

1. Total de alumnos/as entrevistados/as: seis, se eliminó una entrevista y quedaron cinco entrevistas efectivas. Los/as alumnos/as fueron elegidos/as aleatoriamente.
2. Total de padres y/o madres entrevistadas: cinco, se eliminaron dos entrevistas y quedaron tres entrevistas efectivas. Las entrevistadas fueron madres de familia y fueron elegidas aleatoriamente.
3. Total de docentes entrevistados: ocho, no se eliminaron entrevistas. Se entrevistaron a los ocho docentes del modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”.
4. Entrevista al director del turno vespertino de la escuela primaria intercultural bilingüe *El Porvenir*.
5. Entrevista al supervisor escolar, con la finalidad de ahondar en la historia del proyecto.

---

<sup>31</sup> Ver Anexos

En el siguiente cuadro se explica la manera como se podrán identificar a los/as entrevistados/as.

Maestros (as)	Alumnos	Madres de familia	Director	Supervisor escolar
Ma.1	A. 1	S. 1	D.	S. E.
Ma. 2	A. 2	S. 2		
Ma. 3	A. 3	S. 3		
Ma. 4	A. 4			
Mo. 1	A. 5			
Mo. 2				
Mo. 3				
Mo. 4				

Para el análisis del modelo oficial recurrí a textos específicos que me brindaron los elementos necesarios para poder realizar la comparación entre ambos modelos educativos, a saber:

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con los documentos: 1) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.* (1999), 2) *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena.* (2010), y 3) *Parámetros curriculares para la lengua indígena.* (2013).

Sin embargo, una cosa es la política y otra la práctica, de manera tal que aunque el documento *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante*, es más reciente que el de *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, los docentes siguen usando este segundo documento en tanto que, el *Marco Curricular* no proporciona una metodología de trabajo. De esta manera puede observarse que, aunque se siguen haciendo cambios y reformas a la política educativa, en muchos casos dichos cambios no son aplicables a la realidad, por tanto se crea un *desfase*

entre la política y la práctica educativa en algunas de las comunidades indígenas de México.

Los documentos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en este marco de análisis, son: 1) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. (2007), y 2) *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. (2006).

Por lo antes mencionado, el modelo actual es un modelo combinado, ya que los documentos que lo sustentan van desde los años 90 hasta el año 2013, el más reciente. Los concentro en esta investigación porque el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, es el que los docentes siguen usando; *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México* y *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, porque son parte de la política de la Educación Intercultural Bilingüe; y finalmente *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena*, y *Parámetros curriculares para la lengua indígena*, porque son los documentos vigentes dada la última reforma curricular en materia de educación indígena en México. (Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, 2011)

A continuación una breve descripción de lo que se encuentra en cada documento:

- *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (1999).

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se estableció la flexibilización de los contenidos curriculares, organización y normas escolares a fin de que los servicios educativos brindados por el gobierno federal y los estados fuesen útiles para sus destinatarios. De esta manera los *Lineamientos* establecen;

[...] a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.<sup>32</sup>

- *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria (2006).*

[...] se aborda el tratamiento pedagógico de la diversidad en la escuela y el aula de educación primaria desde el enfoque intercultural. Su intención es contribuir a la gran tarea educativa que es, por supuesto, responsabilidad de todos, en tanto colabora en el desarrollo profesional de los docentes para el logro de una educación enfocada a la ulterior construcción de una sociedad plural e incluyente en que se vean reflejados todos los rostros culturales de México.<sup>33</sup>

- *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México (2007).*

El presente documento, [...] establece el marco político, filosófico, conceptual y pedagógico para la implementación de la educación intercultural bilingüe en los diferentes niveles y modalidades del SEN. [...] permitirá que profesores, académicos, investigadores, comunicadores, padres de familia y alumnos tengan a su alcance las herramientas necesarias para la práctica de la educación intercultural.<sup>34</sup>

- *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena (2010).*

---

<sup>32</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, p. 6. México: 1999.

<sup>33</sup> El enfoque intercultural en educación. *Orientaciones para maestros de primaria*. p. 9. México: 2006. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/968592743X.pdf>

<sup>34</sup> Ahuja Sánchez, Raquel., Gallardo Gutiérrez, Ana Laura., Schmelkes, Sylvia. et al. *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México*, p. 14. SEP – CGEIB, México: 2004. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>

Este material [...] pretende establecer conceptos, metodología y propuestas didácticas que permitan valorar los diversos conocimientos de los pueblos, promover vínculos que permitan la atención práctica de las lenguas indígenas y como objeto de estudio. También promueve la búsqueda de relaciones epistémicas entre el conocimiento de los pueblos y los aprendizajes esperados de las distintas disciplinas que componen los programas de estudio del currículo 2011.<sup>35</sup>

- *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (2013).*

En este documento se establecen los parámetros curriculares para la creación de la Asignatura de Lengua Indígena, los cuales especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones didácticas.<sup>36</sup>

Es por ello que para los fines de esta investigación, el modelo oficial actual de educación indígena será entendido como el conjunto de documentos que dan sustento a la política de la SEP, a fin de coadyuvar a los docentes en estos contextos, ya que, parte de estos documentos, son precisamente los que usan los docentes.

Como se mencionó anteriormente, en el proceso de entrevistas realizadas para analizar el modelo alternativo se usaron cinco categorías de análisis. Estas mismas categorías se entenderán de la siguiente manera a partir del modelo oficial:

#### Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe

Lineamientos generales para la educación intercultural	[...] el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas
--	--

<sup>35</sup> SEP. *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena.* p. 18. México: 2010.

<sup>36</sup> SEP. *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.* p. 5. [En línea] Disponible en: [http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua\\_indigena\\_06.pdf](http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf)

<p>bilingüe para las niñas y los niños indígenas.</p>	<p>diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.<sup>37</sup></p>
<p>Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.</p>	<p>La EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas. La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. [...] La segunda, implica replantear la relación con los <i>otros</i> e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Ello supone reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de <i>lo cultural</i> y, por tanto, aceptar la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas.<sup>38</sup></p>
<p>El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.</p>	<p>[...] la EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia.<sup>39</sup></p>

<sup>37</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, op. cit.*, pp. 23-24.

<sup>38</sup> *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México, op. cit.*, pp. 49-50.

<sup>39</sup> El enfoque intercultural en educación. *op. cit.*, p. 25.

## Contenido escolar contextualizado

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.	Los contenidos escolares, [...], son entonces: los conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen, así como las actitudes y valores que pretende que interioricen y manifiesten, y con ello lograr ciertos propósitos educativos. <sup>40</sup>
El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.	En cuanto a los contenidos, un planteamiento intercultural implica, necesariamente, la revaloración de las diferentes expresiones culturales para que la escuela no se convierta en un lugar excluyente sino que, por el contrario, integre en sus actividades lo que se podría llamar la cultura local. <sup>41</sup>

## Estrategias Didácticas

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.	[...] los enfoques didácticos globalizadores toman especial importancia ya que tienen como principio fundamental la modificación de la práctica docente, en donde las niñas y los niños sean el eje alrededor del cual giren todas las actividades educativas, propiciando la flexibilización de los programas, las técnicas, los métodos, el uso de los materiales, y todo aquello que los lleve hacia la adquisición de lo que les será útil para la vida. <sup>42</sup>
El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para	La planeación didáctica se refiere a un docente que ordena sus ideas para decidir qué, cómo y cuándo enseñar, además de cómo se desarrollarán las tareas, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula y los recursos disponibles. Es un instrumento imprescindible para potenciar las capacidades de los alumnos, determinar sus

<sup>40</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, op. cit., p. 39.*

<sup>41</sup> *El enfoque intercultural en educación. op. cit., p. 43.*

<sup>42</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, op. cit., p. 55.*

maestros de alcances deseables, así como los medios, actividades y recursos que primaria. se emplearán para lograr este cometido<sup>43</sup>

---

## Enseñanza de la lengua indígena

---

<p>Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.</p>	<p>En el documento se plantean distintas acciones para cada nivel educativo, en el caso de la educación primaria se propone que:</p> <p>[...] que las niñas y los niños desarrollen sus competencias para comunicarse en forma oral y escrita, tanto en lengua indígena como en español.</p> <p>Las niñas y los niños que asisten a la primaria indígena tienen una lengua materna como medio de comunicación, ya sea una lengua indígena o el español, por lo que a lo largo de su educación primaria se debe procurar que desarrollen su primera lengua -ampliando sus posibilidades y recursos comunicativos- así como que aprendan una segunda lengua.<sup>44</sup></p> <p>Por lo que se plantea como necesario:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollar y ampliar los ámbitos de uso de la lengua oral. [...];</li><li>2. Habilitar a las niñas y los niños en la lectura y escritura como instrumentos fundamentales que los prepara para la vida y como medios estratégicos para la adquisición de otros aprendizajes. [...];</li><li>3. Despertar el interés de las niñas y los niños por la lectura y promover sus posibilidades creativas a través de la escritura, introduciéndolos a la literatura. [...];</li><li>4. Reflexionar sobre las características comunicativas de la lengua y otras actividades de esta índole. [...].</li></ol> <p>Para la enseñanza de la segunda lengua se procurará:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. El desarrollo de las competencias básicas en la comunicación oral. [...];</li><li>2. El conocimiento y reflexión de la estructura de la lengua. [...];</li><li>3.</li></ol>
--	---

---

<sup>43</sup> El enfoque intercultural en educación. *op. cit.*, p. 73

<sup>44</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, *op. cit.*, p. 62.

	<p>El vocabulario. [...]; 4. La lectura y escritura. [...]; 5. Propiciar el aprendizaje de conocimientos socioculturales propios de la segunda lengua, [...]<sup>45</sup></p> <p>[...] se debe considerar la educación bilingüe como una educación que permite el desarrollo armónico del individuo, la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y <i>tener acceso a la cultura nacional</i>, por lo que el bilingüismo que se recomienda desarrollar en educación indígena es aquel que permita el desarrollo de las lenguas indígenas y del español, a efecto de poder interactuar sin que una lengua domine a la otra, [...]<sup>46</sup></p>
<p>Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar la práctica de las lenguas maternas, utilizadas como vehículo de comunicación y enseñanza, así como materia de aprendizaje. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá como segunda lengua desde el ingreso al nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español en un contexto indígena, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje. [...]</li> <li>• Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje.<sup>47</sup></li> </ul>
<p>El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.</p>	<p>Se propone una forma de trabajo;</p> <p>a) “Cuando el docente no habla la misma lengua que sus alumnos</p> <p>- Talleres con hablantes: padres, hermanos, personas de la comunidad. El maestro, junto con los padres de familia o bien con algún miembro invitado de la comunidad que hable la lengua de los alumnos, puede organizar talleres dentro o fuera del horario de clases, en donde los adultos emprendan actividades empleando dicha lengua con sus hijos y</p>

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 63-65.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.60. (El subrayado es mío)

<sup>47</sup> *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México, op. cit.*, pp. 54-55.

los demás niños: juegos, canciones, diálogos, lectura y narración de cuentos y costumbres de la región de pertenencia (éstos podrían grabarse para estar disponibles cuando deseen escucharse), e incluso ejercicios de escritura.

- Uso de materiales multilingües de la biblioteca de aula. Las nuevas Bibliotecas de Aula cuentan con materiales multilingües que ofrecen a los niños de México la oportunidad de leer textos escritos en distintas lenguas, así como de valorar la riqueza de pertenecer a un país multicultural y plurilingüe.

**b)** Cuando el docente es hablante de la lengua de sus alumnos

Es preciso que empiece por alfabetizar en la lengua materna para luego transitar paulatinamente hacia el aprendizaje de la segunda lengua, hasta lograr el bilingüismo equilibrado.

- Talleres con hablantes: padres, hermanos, personas de la comunidad. El maestro puede invitar a los padres de familia, a los hermanos de los alumnos y a otras personas de la comunidad a realizar un taller que, con base en la propia lengua, tenga como objetivo dialogar, producir textos escritos y estudiar sus características, contextos y formas de uso, valorando y legitimando de esta manera su utilización tanto fuera como dentro de la escuela.

- Uso de materiales multilingües de la Biblioteca de Aula. Es fundamental despertar en los niños gusto y placer por la lectura. Las bibliotecas multilingües propician el interés de los niños por conocer y usar la propia lengua.

**c)** El trabajo con el español

El aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse en exclusiva a la enseñanza de los aspectos fonológicos o morfosintácticos, pues ante todo debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales y no verbales que los individuos utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

Los niños requieren, sin detrimento de su lengua materna, respecto de su valor y utilización, desarrollar las habilidades comunicativas orales y escritas en español que les permitan desempeñarse adecuadamente fuera y dentro de la escuela.<sup>48</sup>

## Relación escuela-comunidad

El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.	[...] es fundamental emprender acciones encaminadas a sensibilizar a los padres de familia acerca de la composición multicultural de la sociedad y de la escuela, así como sobre las ventajas que esto aporta si se trabaja adecuadamente. [...] No se trata solamente de lograr que apoyen las acciones de la escuela, sino que participen en la definición del rumbo de las actividades escolares. Tanto los padres como los demás miembros de la comunidad tienen expectativas particulares y necesidades específicas en relación con la escuela [...] <sup>49</sup>  Es recomendable también que los padres impartan talleres dedicados a los alumnos, maestros y directivos, sobre temas específicos tales como: lengua, tradición oral, procesos de cultivo, artes y oficios, etcétera [...] <sup>50</sup>
---	--

<sup>48</sup> El enfoque intercultural en educación. *op. cit.*, pp. 78-80.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 40

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA - LA DESCOLONIZACIÓN COMO MARCO DE ANÁLISIS**

El interés por hacer un análisis desde el enfoque descolonizador en esta investigación nace a partir del recorrido histórico de la educación dirigida a la población indígena en México, y a partir de conocer el modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”. Problematizar ambos modelos; el oficial y el alternativo, desde dicho enfoque permitirá identificar elementos que tiendan o sugieran el trabajo por generar y reconocer otros conocimientos, otras metodologías u otras prácticas educativas. Por tanto dicho enfoque resulta ser el más idóneo para llevar a cabo el análisis que tendrá lugar en el capítulo IV.

Como respuesta al modelo educativo del Estado dirigido a la población indígena, y a partir de momentos específicos en los que dicha población ha alzado la voz para hacerse escuchar, han surgido, a veces desde la academia y otras veces desde la praxis educativa planteamientos enfocados a la liberación, a fin de generar condiciones de posibilidad y de convivencia en un país tan diverso como lo es México.

### **El enfoque de la descolonización en el ámbito educativo**

“No pedimos que se nos haga;  
pedimos solamente que se nos deje hacer”<sup>51</sup>

La colonización en el quehacer educativo surge como consecuencia de la invención de América, lo cual implicó:

[...] la invención de la naturaleza y de las culturas indígenas a través de las narrativas de esta época; de tal forma que la colonialidad de las lenguas y las

---

<sup>51</sup> Hurtado, Javier. *El katarismo*. La Paz, Hisbol. 1986.

imágenes fueron parte fundamental en el control sobre los pensamientos-culturas de los pueblos invadidos.<sup>52</sup>

De esta manera, y a partir de ese momento, se introdujeron elementos culturales diferentes a los que se tenían en ese entonces, superponiendo de esta manera, los nuevos conocimientos sobre los previamente adquiridos, enmarcando así, el comienzo de una *colonización de las perspectivas cognitivas*.<sup>53</sup>

Desde el siglo xvi la atención educativa que se brindó a las poblaciones indígenas ha tenido elementos colonizadores, en tanto que, responden a un cierto ideal del ser y estar en el mundo. Al respecto, Freire sostiene:

[...] en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se construyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas [...] funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros 'invasores'.<sup>54</sup>

En México, la colonización tuvo lugar a partir de la llegada de los españoles. Con ellos llegaron otras maneras de pensar, de ser, y de estar; lo que inminentemente provocó un choque cultural con las poblaciones indígenas de ese tiempo. A partir de ese momento, surgieron múltiples procesos de dominación cultural y epistémica por parte de los españoles hacia las poblaciones indígenas.

Sin embargo, algunos historiadores como Navarrete, sostienen que “[...] lo que llamamos la conquista española fue una exitosa rebelión de la mayoría de los altepetl [...] encabezada por los españoles”<sup>55</sup> ya que a su llegada, se *alieron* con los pueblos dominados por los mexicas, viendo en las entidades políticas

---

<sup>52</sup> Eudave Eusebio Itzá. Encubrimiento y Colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo xvi. En *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad*. Editorial Akal., p. 210.

<sup>53</sup> Cfr. Quijano, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. [En línea] Disponible en: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

<sup>54</sup> Freire, Paulo. La invasión cultural. Extracto del capítulo IV “La teoría de la acción antidialógica y sus características: la conquista, la división, la manipulación, la invasión cultural” En *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.

<sup>55</sup> Navarrete, Federico. *op. cit.*, p. 42.

indígenas un medio ideal para poder gobernar dando reconocimiento a los altepetl<sup>56</sup> y a la propiedad sobre la tierra por parte de los grupos indígenas; de esta manera los *aliados indígenas* “se consideraron aliados del nuevo poder [...]”<sup>57</sup>

Así mismo, sostiene que “[...] la lógica de las relaciones interétnicas prehispánicas era una lógica aditiva, [...] lo nuevo podía añadirse a lo viejo sin destruirlo, [...]”<sup>58</sup> así mismo, “[...] las culturas e identidades particulares podían interactuar y combinarse con identidades y culturas más amplias sin renunciar a su particularidad”.<sup>59</sup> Sin embargo, a partir de la llegada y expansión de los españoles en el territorio, dichas identidades “[...] fueron integradas a un sistema político, económico y religioso muy diferente [...]”.<sup>60</sup>

Desde esta perspectiva puede apreciarse que las relaciones interétnicas, incluso antes de la llegada de los españoles han sido complejas y no siempre armónicas; sin embargo, a partir de la invasión europea, las relaciones interétnicas se vieron mayormente tensionadas al definir ciertas categorías y atribuciones a los distintos sectores que para ese entonces ya convergían:

La colonización es sinónimo de dominación y de explotación de los poderosos a los débiles, proceso que se refleja en: aprovechamiento del trabajo por la acumulación de riquezas, carácter político e ideológico que impone una estructura de gobierno y de administración, colonización étnica y cultural basada en la discriminación, el racismo, la alienación, la enajenación y las marcas machistas<sup>61</sup>

Los procesos descolonizadores están directamente ligados a los procesos históricos de las independencias de los países dominados. Como se ha

---

<sup>56</sup> Antes de la colonización de lo que ahora conocemos como México, los grupos indígenas que vivían en ese entonces tenían un sistema de organización conocido como *altépetl*. Cada *altépetl* tenía a su cargo determinados territorios y una identidad que les hacía velar por sus intereses. Sin embargo, también existían *altépetl* más grandes que *governaban* a muchos de estos señoríos locales. Cfr. *Las relaciones interétnicas en México. op. cit.*,

<sup>57</sup> Navarrete, Federico. *op. cit.*, p. 42.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>61</sup> Apaza Apaza, Ignacio. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia. *Revistas Bolivianas. Estudios Bolivianos*, n.17 La Paz 2012 [En línea] Disponible en: [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000200009&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000200009&script=sci_arttext)

mencionado, en América Latina con la llegada de los europeos y más que “conquista”, la colonización de los unos sobre los otros, se dieron procesos de dominación, explotación y segregación. Por tanto, la descolonización se plantea como:

[...] la deconstrucción y el desmontaje del camino, los engranajes, maquinarias y prácticas de la colonialidad. Esto también *implica la desconstitución de subjetividades sumisas, domesticadas y sometidas*, así como *la estructuración de subjetividades de resistencia y emancipación* abiertas a distintos posicionamientos del sujeto liberado, en sus condiciones individuales, grupales, colectivas, comunitarias y multitudinarias. La descolonización *comprende, asimismo, transiciones múltiples: institucionales, políticas, económicas, sociales y culturales.*<sup>62</sup>

Actualmente siguen existiendo rasgos coloniales no sólo en la sociedad, sino en el ámbito educativo: instituciones, contenidos, estrategias, entre otros, y una de las poblaciones educativas en las que se hacen más evidentes dichos elementos colonizadores, es la población indígena.

Por tanto, abordar la descolonización como marco de análisis en esta investigación es importante ya que se problematiza y reflexiona acerca de las relaciones de poder entre dominantes y dominados, “[...] busca la transformación de estructuras de pensamientos para construir modos y modelos de poder, saber y ser relacionados con lo propio, lo ajeno y diferente”.<sup>63</sup> Así pues, “[...] es una necesidad prioritaria para que los pueblos sometidos a la fuerza [...] recuperen sus derechos en el marco de esta compleja realidad que vive el mundo”.<sup>64</sup>

En el ámbito educativo, cuando se habla de descolonizar la educación, “[...] no se trata solamente desarrollar teorías, discursos, contenidos traducidos, copias o adaptaciones hechas a las realidades de los pueblos originarios de lógicas

---

<sup>62</sup> Prada Alcoreza Raúl. ¿Qué se entiende por Colonialismo, descolonización y colonialidad? en *Descolonización y transición*, p. 26. Las cursivas son mías. [En línea] Disponible en: <http://rosalux.org.ec/attachments/article/782/Descolonizacionpdf.pdf>

<sup>63</sup> Apaza Apaza, Ignacio. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia, *op. cit.* p. 17.

<sup>64</sup> *Ibid*, p. 17.

extrañas impuestas a sangre y fuego desde 1492”.<sup>65</sup> Sino que supone el análisis y reflexión de las acciones, los contenidos y las metodologías, que se siguen llevando a cabo y que, por tanto, perpetúan las relaciones de poder, dominación, discriminación, entre otras, hasta interiorizarse en la subjetividad de las personas y de algunos movimientos sociales que tratan de impulsar proyectos educativos alternativos o autónomos.

El elemento central para la descolonización es visibilizar aquello/aquellos (as) que han sido invisibilizados/as desde los tiempos de la colonización, y con ello estaban ausentes con todo y sus prácticas, saberes y culturas. De este modo, De Sousa Santos<sup>66</sup> distingue algunos modos de la producción de ausencia o de *no-existencia*.

Uno de los elementos para la descolonización en lo educativo tiene que ver con recuperar aquellos conocimientos y saberes que fueron negados al no ser considerados válidos, o en palabras de De Sousa *la monocultura del saber*, pues desde la visión occidental “Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente”.<sup>67</sup> Es en este sentido el reclamo y alzamiento de voz de algunas comunidades, pues en sus escuelas “[...] enseñan todo lo que es de acuerdo a la malla curricular que está planteada foráneamente y no de acuerdo a las prácticas culturales que existen en cada comunidad”.<sup>68</sup> Lo que deriva muchas de las veces en un choque epistémico, y con ello la ‘catalogación’ de que los alumnos y alumnas de dichas escuelas ‘no aprenden nada’, cuando en realidad se trata de algo más complejo que la simple adquisición de los conocimientos oficiales.

---

<sup>65</sup> Sarango, Luis Fernando. “Hacia la Descolonización de la Educación, el Conocimiento y la Ciencia” En *Boletín digital de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*, número 6. Ecuador, 2006 [En línea] Disponible en: <http://www.llacta.org/notic/2006/not0930c.htm>

<sup>66</sup> Ver De Sousa Santos, Boaventura. “Epistemologías del Sur” En *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, Venezuela: 2011. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>

<sup>67</sup> *Ibid*, p. 30.

<sup>68</sup> Navarro, Mónica. (Editora). *Seminario - Taller: Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural*, p. 5. Cochabamba: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.uchile.cl/documentos/estrategias-para-una-educacion-superior-descolonizadora-intra-e-intercultural\\_110597\\_2\\_0422.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/estrategias-para-una-educacion-superior-descolonizadora-intra-e-intercultural_110597_2_0422.pdf)

[...] descolonizar el saber para hacer posible que los subalternos puedan contar su propia historia y asumir su propia identidad, sin supeditación a los códigos eurocéntricos del saber y sin tener que verse como el reflejo imperfecto del primer mundo, siempre frustrados en una carrera por alcanzar la modernización (u occidentalización) en la que, desde el inicio, le estaba vedada la posibilidad de ser como su modelo europeo, primero, y norteamericano, después.<sup>69</sup>

Sin embargo, es importante mencionar que no se debería caer en un etnocentrismo, mismo que “[...] consiste en considerar explícita o implícitamente a una cultura o a un área cultural [...] como el parámetro general a partir del cual se valoran a las otras culturas [...]”,<sup>70</sup> donde ahora el eje rector sean los saberes y prácticas de los pueblos indígenas, pues se estaría cayendo en la misma situación que se dio con la colonización al no considerar la diversidad de personas y con ellas sus culturas, saberes y prácticas. Así pues, el concepto de etnocentrismo “[...] describe la actitud de los grupos sociales que, identificados con una cultura, no sólo tienen una imagen positiva de ella sino que niegan, desconocen, encubren o desprecian a las otras”.<sup>71</sup>

Tampoco se trata de “redimir” los años de malestar e indiferencia a las minorías indígenas, llenándolos de programas compensatorios condicionados y demás acciones que poco aportan y que, además no a todos les llegan. Es decir, no por crear acciones o condiciones que recuperen la memoria histórica de dicha comunidad se está solucionando la problemática. Así pues, se puede observar que estas problemáticas apuntan hacia tensiones que de alguna manera impiden que el modelo educativo del Estado interactúe mejor con las comunidades, y que por tanto las mismas comunidades intervengan de manera escasa o nula, en la definición de los contenidos.

---

<sup>69</sup> Mazorco Irureta, Graciela. “La descolonización en tiempos del Pachakutik” p. 27. En *POLIS Revista Latinoamericana*, 2010. [En línea] Disponible en: <http://polis.revues.org/873>

<sup>70</sup> Chiriguini, María., Mancusi, Mariana. “El etnocentrismo: una clase particular de sociocentrismo” p. 80. En Chiriguini, M.C. (compil.): *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Proyecto editorial, Buenos Aires, 2008.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 80-81.

El siguiente modo de producción de la no-existencia es la *monocultura de la naturalización de las diferencias*, que se sustenta en la lógica de la clasificación social y “[...] la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías”<sup>72</sup> donde raza y género son las características predominantes. En este sentido *las diferencias* son entendidas desde la lógica occidental donde ellos (europeos) son superiores y por tanto tienen el derecho de mandar, y los otros, los diferentes (la homogenización cultural) al ser inferiores, se dedican a obedecer. Este punto es importante ya que traspolándola al ámbito que a esta investigación compete, pareciera ser la cuestión educativa (y no sólo ella) actúa desde esta lógica, en el sentido de que no son los miembros de las comunidades quienes intervienen en la creación de proyectos educativos o en la creación y elección de los contenidos, estrategias, y metodologías, (considerándoles entonces como inferiores cognoscitivamente) sino que son foráneos (entendiéndose entonces que cognoscitivamente son superiores) los que diseñan y deciden qué van a aprender, cómo lo van a aprender y cuándo lo van a aprender, dejando así a las poblaciones indígenas en una posición de meros receptores, anulando su capacidad organizativa y creadora.

De Sousa también hace referencia a la *monocultura del tiempo lineal*. “Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado”.<sup>73</sup> Este argumento de lo atrasado respecto de lo moderno, se dio con la colonización europea al considerar arcaicas las prácticas de los nativos americanos. En la actualidad, dicha modalidad de no-existencia se sigue dando al elaborar por ejemplo, contenidos curriculares iguales o similares para toda la población, asumiendo que todos los niños y las niñas conocen lo mismo y que tienen acceso a las mismas cosas. Así pues, al no contar con similares beneficios y conocimientos se les tacha de *atrasados* como personas y con respecto a sus conocimientos.

---

<sup>72</sup> De Sousa Santos, Boaventura. “Epistemologías del Sur” *op. cit.*, p. 30.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 31.

Profundamente relacionada con la *monocultura del tiempo lineal*, se encuentra la lógica de *la escala dominante*, donde la no-existencia “[...] es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global”.<sup>74</sup> Esta lógica se basa en la idea de que los conocimientos de las comunidades indígenas (conocimientos locales) son sólo válidos dentro de ellas. Algo así como: ‘Sí está bien que lo sepas aquí en tu comunidad, pero si sales de ella no te vas a poder desenvolver’. El ejemplo más claro de esta categoría es el uso de la lengua indígena pues sólo existen este tipo de libros para el estudiantado que se considera indígena pero no para los mestizos también. El aprendizaje de las lenguas indígenas está bien ahí en la comunidad pero la necesidad de aprender español siempre es más fuerte.

Por otro lado, los materiales que abordan ciertos elementos de algunas culturas indígenas, surgen desde el modelo oficial, lo que propicia que haya poca apertura o participación para que las mismas comunidades indígenas creen y desarrollen sus materiales de trabajo, incorporando los elementos que crean necesarios. De esta manera se contribuye a la naturalización e interiorización en las subjetividades de las personas (indígenas o no), que hay un conocimiento que está por encima de los otros, que es el válido y universal, por lo tanto los otros están bien sólo en la esfera local, familiar, etcétera.

Desde el modelo oficial existen intentos encaminados a recuperar e incorporar elementos de las comunidades indígenas en la práctica escolar; sin embargo en pocos se ha tenido la participación de integrantes de las propias comunidades indígenas ya que en su mayoría dichos intentos han sido definidos por agentes externos a las comunidades y por tanto a sus prácticas culturales. Empero un caso diferente es el del documento ya citado: *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, en el cual se señala que se realizaron reuniones con representantes de organizaciones y academias de hablantes de la mayor parte de

---

<sup>74</sup> *Ibid.*, p.32.

lenguas indígenas que se hablan en el país, y se conformó un equipo diverso, con representantes de distintas poblaciones indígenas del país:

[...] alrededor de 30 maestras y maestros bilingües de diversos pueblos (chol, chontal, huichol, hñahñu, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, purépecha, tutunakú, tseltal, yaqui, zapoteco y zoque-popoluca), representantes de organizaciones y academias de lenguas indígenas y un grupo de expertos, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional que asesoraron el proceso.<sup>75</sup>

## **Hegemonía, reproducción social y cultural en la educación**

A través de la historia puede notarse que la educación ha fungido como el medio idóneo por el cual el Estado ha intentado conservar el orden y los propósitos establecidos. México no ha sido la excepción y cuando se habla de la educación dirigida a la población indígena no se puede hacer caso omiso de que ésta ha transitado por distintos fines; sin embargo, como se verá más adelante, han surgido enfoques que tratan de recuperar los conocimientos de las culturas indígenas, aunque, no siempre fue así. Basta con recordar que desde la Colonia la población indígena fue considerada como un *problema* que obstaculizaba el desarrollo de la Nación, por lo que se iniciaron prácticas educativas homogeneizantes, es decir, “[...] se buscaba la condición de igualdad en los destinatarios de la educación a través de programas escolares similares en el país”.<sup>76</sup> Sin embargo las cosas no sucedieron así pues “[...] en lugar de fomentar la igualdad social, las desigualdades han crecido con base en el modelo de vida y trabajo que se refiere —en los programas escolares— a los universos urbanos y mestizos”.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> *Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Op. cit., p. 5.*

<sup>76</sup> Baronnet, Bruno. “Del malestar en la educación bilingüe: el magisterio indígena frente al éxodo rural masivo” En Bokser Liwerant, Judit., Velasco Cruz, Saúl. *Identidad, sociedad y política*, p. 296. UNAM, México: 2008.

<sup>77</sup> *Ibid.*, 296.

[...] los esfuerzos de homogeneización y construcción de culturas nacionales, se trató aquí de mexicanizar, es decir "mestizar" a la población nacional y acabar con las lenguas autóctonas y las culturas populares, identificadas como arcaicas, *haciéndolas parecer como obstáculos al desarrollo local* y nacional bajo el modelo industrializador.<sup>78</sup>

Es por ello que en este capítulo se pretende dar un panorama acerca de la función de la escuela y del currículum, a veces reproductora y hegemónica, y otras veces libertadora o tendiente a ello. De esta manera, cuando se habla de currículum es imposible no hablar de contenidos escolares, en el sentido de que son elementos complementarios. Según Gimeno Sacristán;

El currículum determina qué contenidos se aborda y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será que entenderemos por *progresión escolar* y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad<sup>79</sup>

Para De Alba, por currículum “[...] se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa [...]”.<sup>80</sup> Sostiene que existen dos dimensiones en él; por un lado, “[...] las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes [...]”,<sup>81</sup> y por el otro, “[...] las particulares [...] se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no así a otros”.<sup>82</sup>

De esta manera el currículum desempeña un papel de suma importancia en el quehacer educativo, ya que es por medio de este que se establecen los contenidos escolares, y cuando se aterriza el análisis de los contenidos del currículum destinado a la población indígena, puede notarse que en su mayoría se enfocaban a la reproducción de los contenidos establecidos y todo lo que ello

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, 296. (Las cursivas son mías)

<sup>79</sup> Gimeno Sacristán, José., Feito Alonso Rafael., Clemente Linuesa María. p. 27. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Segunda edición, Ediciones Morata, Madrid: 2012.

<sup>80</sup> De Alba Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. p. 75. Argentina: 1998.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 78.

conlleva, así “[...] numerosos alumnos, que asistieron a la escuela rural en las últimas décadas, han aprendido a interiorizar los criterios dominantes oficiales y han llegado a reprimir y menospreciar sus propios orígenes culturales”.<sup>83</sup> Por tanto, la práctica escolar sin reflexión sigue reproduciendo la discriminación y el racismo no sólo socio-cultural, sino estructural, de manera tal que:

En el transcurso del siglo pasado, la desigualdad se notó en la escasa cobertura escolar, las carencias en las infraestructuras educativas, la *falta de maestros suficientemente capacitados* y, sobre todo, *en la negación y la marginación de los saberes locales y de los contenidos curriculares vinculados a la experiencia cultural del ser indígena*.<sup>84</sup>

Giroux sostiene que “[...] las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia”.<sup>85</sup> Es decir, en el ámbito escolar convergen múltiples identidades y culturas diversas, por ello cuando el curriculum está dirigido a cierto tipo de alumnos se excluye y subordina a aquellos que no entran en ese perfil, dando como resultado además una violencia simbólica<sup>86</sup> para aquellos que no tienen el mismo capital cultural, social y económico que aquellos en quienes está pensado (muchas veces idealizado) el curriculum.

*Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya*

---

<sup>83</sup> Baronnet, Bruno. Del malestar en la educación bilingüe: el magisterio indígena frente al éxodo rural masivo, *op. cit.*, p.98.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 297. (Las cursivas son mías)

<sup>85</sup> Giroux, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Traducido por Graciela Morzade, p. 4. [En línea] Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)

<sup>86</sup> Ver Bourdieu, Pierre., Passeron, Jean- Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, segunda edición 1996.

*reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)*<sup>87</sup>

La historia de la educación en México también muestra modelos y procesos de resistencia, pues desde hace poco más de tres décadas en México han surgido proyectos en diversas comunidades indígenas con la intención de modificar los contenidos y los procesos educativos para dar lugar a los conocimientos y saberes de la propia comunidad, para así aplicarlos a su realidad. Tal es el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)<sup>88</sup> que si bien surgió como resistencia política<sup>89</sup> en el transcurso de dicha resistencia ha desarrollado su propio Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH), que se desarrolla en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, y cuenta con Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas de los Altos de Chiapas, y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista "Primero de enero", también cuenta con el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista.<sup>90</sup>

Otro ejemplo es el de “El proyecto: Sp’ijubtesel bajtik yu’un yach’il kuxlejaltik/ Educándonos para nuestra nueva vida Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea)”.<sup>91</sup> Dicho proyecto es para el nivel

---

<sup>87</sup> Bourdieu, Pierre., Passeron, Jean- Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op. cit., p. 95. (Las cursivas son mías)

<sup>88</sup> Levantamiento el 1 de enero de 1994.

<sup>89</sup> “[...] dijeron que nunca habían vivido como seres humanos; pero que había llegado el momento en que los pueblos indígenas comenzaran a tener conciencia de su realidad por medio de su reflexión y el análisis, así como por el estudio de la palabra de Dios; de ese modo empezaron a reclamar sus derechos; comenzaron por la persistencia y resistencia contra el mundo inhumano que los oprimía.” En Domínguez Tapia, Lucía. “El EZLN como movimiento político reivindicador al margen de los partidos políticos institucionalizados” En Revista *Espacios Públicos*. Vol. 8. UAEMEX, México: 2005. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67681509.pdf>

<sup>90</sup> Ver *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH)* [En línea] Disponible en: <http://www.serazln-altos.org/>

<sup>91</sup> Cfr. Comboni Salinas, Sonia. *Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la Selva Lacandona del estado de Chiapas*, Revista Casa del tiempo, México: D.F, 2009, p. 26-32. [En línea] Disponible en: [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_26\\_32.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf)

primaria y se desarrolla en algunas comunidades tzeltales<sup>92</sup> de Los Altos de Chiapas, “[...] quienes en 1997 iniciaron la construcción de una propuesta de educación primaria comunitaria de carácter alternativo, frente a la falta de respuestas por parte del Estado”.<sup>93</sup> El Programa ECIDEA es el trabajo conjunto de educadores comunitarios indígenas que fueron elegidos por sus comunidades, principalmente en Ocosingo y algunas partes de los municipios de Chilón y Sitalá, Chiapas.

El carácter innovador de este proyecto se sustenta en la revalorización de la lengua y cultura indígena, de sus valores, conocimientos y prácticas en los procesos de producción y reproducción social y biológica. Por ello, su método educativo intenta facilitar la reapropiación teórico práctica de esos valores, conocimientos y prácticas para articularlos con otros conocimientos de la cultura occidental que favorezcan un manejo integral, diversificado y socialmente integrado de los bosques, las selvas y de otras alternativas de mejoramiento de su nivel de vida.<sup>94</sup>

Esquema que representa la metodología PUY<sup>95</sup>



<sup>92</sup> Los tzeltales se definen a sí mismos como “los de la palabra originaria”, batzil k’op. Cfr. Gómez Muñoz, Maritza. Tzeltales. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo, p. 5. CDI: PNUD, 2004. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tzeltales.pdf>

<sup>93</sup> Comboni Salinas, Sonia. *Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autónomo en la Selva Lacandona del estado de Chiapas*, Revista Casa del tiempo, México: D.F, 2009, p. 26. [En línea] Disponible en: [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_26\\_32.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf)

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 26. (Las cursivas son mías)

<sup>95</sup> Imagen tomada del texto de Comboni Salinas, Sonia. *Lumaltik Nopteswanej: op. cit.*, p. 30.

Trabajan con la metodología *PUY*, misma que está desarrollada a partir de su propia cosmovisión pues parten de “[...] la *relación en espiral de construcción de saberes, en el centro [...] se encuentra la comunidad que establece el principio y punto de partida del trabajo cognitivo, [...]*”<sup>96</sup> basado en la información del medio y de su entorno social y cultural.

Otro proyecto, es el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi<sup>97</sup> en donde se imparte educación secundaria intercultural, y cuenta con la modalidad de educación abierta para adultos; en dicho proyecto convergen tanto los contenidos nacionales como los propios de la comunidad wixárika, conocida también como huicholes, y quienes habitan en “[...] la región conocida como el Gran Nayar [...] su territorio tradicional abarca porciones de cuatro estados: Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas”.<sup>98</sup> El proyecto tiene como propósito:

[...] *afirmar tanto la lengua e identidad como las costumbres y formas de organización de la misma*, con lo que se promueve el arraigo de los jóvenes a sus lugares de origen, se valora su identidad y la autonomía de la etnia, y se busca establecer una relación armónica con el entorno.<sup>99</sup>

La necesidad de creación de dicho proyecto surgió a partir de la misma comunidad, debido a la escasa presencia de escuelas y al querer ofrecer a sus hijos la posibilidad de continuar con sus estudios, “[...] sin tener que salir de la región ni enfrentar el riesgo de perder sus tradiciones y costumbres”.<sup>100</sup> Por ello, “[...] la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi pretende ser una escuela de los huicholes para los huicholes”.<sup>101</sup>

En 1993, autoridades huicholas solicitaron a la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), la colaboración para la creación de una escuela

---

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>97</sup> Ver Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi [En línea] Disponible en: <http://tatuutsimaxakwaxi.blogspot.mx/>

<sup>98</sup> Neurath, Johannes. Huicholes. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo, p. 6. CDI: PNUD, 2003. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/huicholes.pdf>

<sup>99</sup> *Tatutsi Maxakwaxi: Proyecto Educativo Wixárika* En Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1. p. 132. (Las cursivas son mías)

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 132.

secundaria, donde *la educación debiera contemplar la conservación y rescate de la cultura wixárika y, al mismo tiempo, el cuidado de la naturaleza y el entorno*. El trabajo inició con la consulta a investigadores que trabajan sobre el tema y algunas autoridades wixaritari, y con la localización de diferentes propuestas alternativas de educación indígena. [...] Las autoridades seleccionaron a los maestros huicholes y comenzó un proceso de formación y capacitación sobre los contenidos de las materias a impartir y creación conjunta entre maestros huicholes y asesores del plan de estudios de la secundaria. El 29 de septiembre de 1995 se inauguró la escuela que recibe el nombre de Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi. [...] <sup>102</sup>

Las materias que se imparten en todos los grados tienen similitudes y diferencias con los programas que la SEP establece: Diario Personal (en español y en wixárika), Taller de Números (Matemáticas), Español, Gramática Wixárika (lecto-escritura), Cultura Wixárika, Derechos Indígenas y Humanos, Taller de Actividades Artísticas (Teatro, Música, Danza, etcétera), Taller de Actividades Comunitarias (Historia, Geografía y Civismo), Taller de Ciencias (Física, Química, Biología y Agroecología), y diversos talleres complementarios que surgen a partir de las necesidades de formación de los alumnos. <sup>103</sup>

A través de la breve reseña de estos proyectos, puede notarse que los proyectos educativos que surgen desde abajo, es decir desde la población misma, nacen principalmente como respuesta a la poca o nula atención educativa que brinda el Estado a sus comunidades o regiones; o bien porque cuando se brinda esa atención, es tensionada respecto de lo que las comunidades quieren y lo que se *les da*, es ahí cuando empiezan a surgir procesos de resistencia que generalmente tienen que ver con la idea de: “Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas”. <sup>104</sup> Así pues, dichos proyectos hacen un cambio en la manera en cómo se han venido transmitiendo los saberes y la elección de los mismos, así como el fortalecimiento de sus identidades y prácticas comunitarias, son proyectos en constante tensión y resistencia contra las prácticas hegemónicas y

---

<sup>102</sup> Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, *op. cit.*,

<sup>103</sup> *Tatutsi Maxakwaxi: op. cit.*, p. 132.

<sup>104</sup> Baronnet, Bruno. *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*, p. 7. Tesis doctoral. México: 2009. [En línea] Disponible en: [http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz\\_886.pdf](http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf)

reproductoras heredadas. De esta manera, dependiendo de su naturaleza llegan “[...] a asumir implícita o explícitamente una posición política frente a la propuesta escolar e intercultural del Estado, y establecer los límites y alcances de su relación con este”.<sup>105</sup>

Y es en este sentido que se desarrollan múltiples proyectos que van desde los que están reconocidos oficialmente “[...] aunque reconfigurados de acuerdo con contextos, intereses, expectativas y formas locales, como iniciativas educativas no reconocidas [...] y desarrolladas al margen de sus instituciones y sus recursos [...]”<sup>106</sup> como es el caso del modelo alternativo que se aborda en esta investigación.

La creación de proyectos educativos desde la misma comunidad, tiene que ver con una “[...] propuesta etnopolítica orientada a la formación de cuadros intelectuales propios que contribuyan al control autonómico de los procesos de desarrollo local regional con el aval comunitario”.<sup>107</sup> Lo que significaría, ser capaces de desarrollar los conocimientos propios y no sólo reproducir lo que viene de fuera, para así poder tomar el control de sus procesos educativos, organizacionales y territoriales.

En este sentido, Sarzuri sostiene que se tienen que crear elementos que “[...] permitan ‘pasar’ de una educación alienante a una educación comunitaria y productiva. [...] Una de las formas más sutiles [...] de la reproducción [...] colonial es [...] un sentido histórico”.<sup>108</sup> En tanto que, pertenecientes a un territorio determinado, se transmite y construye una memoria histórica que ha venido invisibilizando a los “otros”, perpetuando así las condiciones de opresión y discriminación cultural, social y epistémica. Afirma entonces, que se ha de trabajar la educación desde la “[...] resistencia y subversión al orden hegemónico, desde

---

<sup>105</sup> González Apodaca, Erica., Rojas Cortés, Angélica. “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.” P. 386. En *Estado del conocimiento: Multiculturalismo y Educación (2002-2011)*.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 392.

<sup>108</sup> Sarzuri-Lima Marcel. “Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural” p, 127. En *Revista Integra Educativa*, V.4 Número 3, Bolivia: 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v4n3/v4n3a05.pdf>

esos espacios donde la heterogeneidad explota y no se amolda a la supuesta homogeneidad del discurso de la modernidad, [...]”<sup>109</sup>

También aporta una serie de elementos a considerar para la descolonización de la educación, que si bien están pensados para el contexto boliviano, estos no distan de la realidad mexicana. Dichos elementos no son dados como una receta metodológica a seguir, sino como elementos a problematizar y reflexionar desde cada uno de nuestros escenarios. A continuación se enumeran los que tienen que ver con las categorías de análisis de la investigación:

1.- “[...] cuestionar los conceptos hegemónicos que hacen al Estado nacional, aquellos conceptos que homogeneizan e invisibilizan lo heterogéneo, que ocultan lo diverso y conflictivo de las sociedades.”<sup>110</sup> En este punto se puede encontrar relación con el concepto de otredad. Donde en un mismo concepto se encasillaron a las diversas culturas existentes en los tiempos de la colonización, soslayando así sus particularidades.

En el marco del análisis que más adelante tendrá lugar, puede observarse que éste es un elemento de suma importancia pues con él se advierte la problematización de los contenidos; por ejemplo la historia, es decir, ¿se sigue enseñando como una sola o desde distintas visiones?, la relación con la naturaleza, entre otros, a fin de hacer evidentes los rasgos hegemónicos persistentes o no en ambos proyectos.

2.- Reconfigurar la historia desde otras perspectivas y con ella reposicionar las identidades subsumidas en la historia oficial, para así poder reconocerse como sujetos de derecho y no como sujetos incompletos que necesitan de ayuda paternalista, pues “[...] el discurso histórico se constituye en uno de los principales mecanismos de legitimación y reproducción de la dominación colonial.”<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>111</sup> Claros Terán, L. Colonialidad y violencia cognitivas. Ensayos político-epistemológicos. La Paz: Muela del diablo, 2011

No se puede seguir relatando la historia de que nosotros fuimos los pobres indígenas colonizados por los abusivos españoles, debemos salir de una posición lastimera y victimizadora. El primer paso [...] es 'mirarnos con nuestros propios ojos', contar una historia que nos reconstituya como sujetos, que nos devuelva nuestra condición humana, que cuando 'miremos atrás' veamos personas con capacidad de *resistencia y lucha*. Y ello sólo es posible si contamos nuestra historia desde nosotros.<sup>112</sup>

3.- Reflexionar acerca de la práctica descolonizadora, sostiene el autor que no se trata sólo de recuperar ciertos elementos de las culturas indígenas sino de analizar y reconfigurar los elementos que provocan la perpetuación de dicha colonización.

No realizar una problematización de la condición colonial significaría la creencia de que tenemos todos los problemas resueltos solamente valorando las culturas "originarias"; muchos creen que se emprende proyectos descolonizadores recopilando información sobre historias de los pueblos originarios.<sup>113</sup>

Como se podrá observar más adelante en el capítulo de análisis, puede notarse que las tensiones entre el modelo oficial y los modelos alternativos siguen vigentes y muchas veces son difusas. Así, para poder abordar el objeto de estudio de esta investigación se ubicaron categorías de análisis, que a partir del enfoque de la descolonización pueden dar cuenta si en alguno o ambos modelos educativos hay intentos de configurar nuevas maneras de crear conocimiento y reconocer en qué medida el modelo alternativo se apoya del modelo oficial, los momentos en que se aleja, y los momentos en que se va reconfigurando.

### **Categorías de análisis**

A continuación se presentan las categorías de análisis utilizadas para esta investigación, a fin de tener una mejor comprensión del texto cuando se haga referencia a ellas, ya que; "A veces hacemos de las cosas algo complicado para

---

<sup>112</sup> Sarzuri-Lima Marcel. Descolonizar la educación, op. cit., p. 129- 130.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 130.

entender su obvia sencillez; en otros casos aparentan ser sencillos y perdemos de vista su complejidad”.<sup>114</sup>

### ***Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe***

En México el enfoque de la EIB surge desde el Estado en atención a la cuestión educativa de las poblaciones indígenas, la cuestión principal es el desarrollo y adquisición de la lengua indígena y del español respectivamente. Así pues, es “[...] una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal.”<sup>115</sup> Es “[...] impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito”.<sup>116</sup>

En ese sentido e institucionalmente se reconoce que la EIB es:

[...] el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales [...]” (Lo cual supone a partir de las lenguas indígenas y del español) [...] el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes.<sup>117</sup>

A partir del enfoque de la descolonización, la educación intercultural bilingüe supondría no sólo el diálogo, sino la activa participación de los miembros de la sociedad en los distintos ámbitos de convergencia, ya que de otra manera, se estaría reproduciendo la idea de que “[...] el término intercultural [...] fue asumido

---

<sup>114</sup> *Diseño, desarrollo e innovación del currículum. op. cit., p. 25.*

<sup>115</sup> Zúñiga, Pozzi-Escot Y López. En López, Luis., Küper, Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 20. [En línea] Disponible en: <http://rieoei.org/rie20a02.htm>

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México, op. cit., p. 49.*

no como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena.”<sup>118</sup>

### **Contenido escolar contextualizado**

En educación básica se trabaja con contenidos nacionales, y como se apuntó anteriormente, entran en tensión con los contenidos contextualizados, en tanto que están planteados desde una óptica que pone “[...] en circulación la marcha del sujeto educativo del sistema, aquél opuesto al indio [...]”<sup>119</sup>

Para poder definir el contenido escolar contextualizado, primero partiré de lo que se entiende por contenido escolar: “[...] conjunto de formas culturales y de saberes que forman parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno [...]”<sup>120</sup> Por tanto, no sólo se trata de revisar los planes y programas de estudio, sino que los contenidos escolares son también la manera en cómo son entendidos por los propios docentes, en relación con las interacciones con los alumnos y con el modelo mismo.

De esta manera se podría definir al contenido escolar contextualizado como; los valores, habilidades, prácticas, y conocimientos de una comunidad, que se seleccionan a fin de ser abordados en la práctica escolar con la finalidad de potenciar el desarrollo de las y los alumnos, y con ellos el desarrollo de la misma comunidad, ya que; “Para que los estudiantes puedan asimilar y reconstruir el contenido es preciso contextualizarlo en situaciones sociales concretas que puedan tener significado para ellos”.<sup>121</sup> Es por ello que;

---

<sup>118</sup> Walsh, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. p. 5. [En Línea] Disponible en: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf).

<sup>119</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*. op. cit., p. 69.

<sup>120</sup> Imbernon, F., Antúnez, S., Zabala, A., et. al. *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, p. 118. Barcelona: Grao, 1999.

<sup>121</sup> Suárez, Virginia. “Transformación de contenidos en el aula. Modelo para su determinación en el aprendizaje significativo” En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo, Argentina: 2009. [En línea] Disponible en:

[...] refieren a contenidos que *no se presentan a los alumnos como definiciones o enunciados generales propios del saber acabado, sino que se presentan en situaciones concretas de la realidad* donde se visualizan los conceptos y relaciones a enseñar, y que son *posibles de ser analizados e interpretados por los alumnos*.<sup>122</sup>

Así pues, los contenidos escolares contextualizados son aquellos que si bien recuperan elementos propios de las comunidades en la práctica escolar, éstos no se reducen a hechos aislados, sino que se parte de su realidad tangible, de lo que conocen, de la cultura propia, para llegar a comprender otros conocimientos, Permiten deconstruir y construir nuevos saberes, así como descolonizar *la única visión* presentando diversas historias, lenguas, visiones, etc., además de analizar y visibilizar las relaciones y procesos de poder.

Esta categoría permite observar en ambos modelos educativos las formas en que se abordan los contenidos escolares, es decir, si quedan al margen de contenidos nacionales o si a partir de las condiciones de posibilidad se implementan contenidos escolares contextualizados.

### ***Estrategias didácticas***

Es importante mencionar que las estrategias didácticas están directamente subordinadas a los contenidos escolares; y en la presente investigación, el vehículo para observar la descolonización en ambos modelos educativos son precisamente los contenidos escolares contextualizados, por tanto es importante analizar las maneras en que estos se transmiten a fin de identificar posibles rasgos.

[...] La estrategia didáctica es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede

---

[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=1307&id\\_libro=125](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=1307&id_libro=125)

<sup>122</sup> *Ibid.* (Las cursivas son mías)

utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.<sup>123</sup>

Para Salazar, las estrategias didácticas se conciben como “[...] un proceso integral que organiza y desarrolla un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito pedagógico”.<sup>124</sup> Es decir, el conjunto de situaciones, actividades, prácticas y/o experiencias que tengan por objeto fortalecer los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Dichas prácticas, actividades, con y/o situaciones, se dan entre alumnos y docentes con la intención de generar un ambiente de trabajo participativo y de comprensión de los contenidos escolares. Sin embargo, las estrategias didácticas “[...] requieren poner atención a los objetivos de aprendizajes esperados, las acciones que desarrolla tanto el docente como el estudiante, la naturaleza y dificultad del contenido y los métodos para la enseñanza y para su evaluación”.<sup>125</sup> Así como los diferentes períodos formativos de los alumnos y alumnas. Por tanto, desde un enfoque descolonizador, las estrategias didácticas o las maneras en que se plantean las actividades, toman en cuenta lo que dicen las propias comunidades a fin de coadyuvar al desarrollo de la misma.

### ***Enseñanza de la lengua indígena***

La enseñanza de las lenguas indígenas en México está dirigida a población hablante de dichas lenguas, por medio de la Educación Preescolar y Primaria Bilingüe. Sin embargo, esta enseñanza no reemplaza al español, ya que también se aborda en las escuelas pero como una segunda lengua.

---

<sup>123</sup> Velasco, Martha., Mosquera, Fidel. *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*, pp. 1-2. [En línea] Disponible en: [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

<sup>124</sup> Salazar, Susan. *El conocimiento pedagógico del contenido como modelo de mediación docente*, p. 76. CECC-SICA, Vol. 55, Costa Rica: 2012. [En línea] Disponible en: [https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen\\_55\\_final\\_10-5\\_3](https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen_55_final_10-5_3)

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 72

“Saber que *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*”<sup>126</sup> Es en este sentido cuando se habla de la enseñanza de las lenguas indígenas se debe pensar en que esta actividad va encaminada a que sus hablantes potencien el uso y desarrollo de las mismas, para desde sus propias conceptualizaciones poder crear y comprender nuevos conocimientos. Así, dicha enseñanza “[...] es estratégica para mantener la cosmogonía de los pueblos, que se expresa en la lengua. Todas las prácticas sociales tradicionales están registradas en la memoria lingüística de sus miembros”.<sup>127</sup>

La lengua materna es, pues, un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela. El lograr la comprensión efectiva de los contenidos de la enseñanza no sólo hace crecer y ampliar el conocimiento, sino también le permite al educando ser más consciente de las cosas que hace tanto en la escuela como en su vida cotidiana [...].<sup>128</sup>

La enseñanza de la lengua indígena a partir del enfoque descolonizador, supone no sólo transmitirla y hacer uso de ella en la esfera local, sino también el reforzamiento sus identidades, culturas y conocimientos. Así, la importancia que conlleva el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar es que se conciben ambas lenguas como poseedoras y transmisoras de saberes colectivos.

---

<sup>126</sup> Freire, Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.*, p. 47. Siglo XXI editores, undécima edición. México: 2006. (Las cursivas son mías)

<sup>127</sup> Lonco Antileo, Elisa. “La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena” p. 47. En *Revista Docencia* N° 51, 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20131205182204.pdf>

<sup>128</sup> Girón López, Antonio. *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar.* [En línea] Disponible en: [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_06.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf)

## ***Relación escuela- comunidad***

“La escuela tiene sentido en tanto la comunidad *necesita* para su producción los saberes adquiridos en ella”.<sup>129</sup> De esta manera, la relación escuela-comunidad supondría un trabajo conjunto en vías de coadyuvar a la mejora de dicha comunidad, no sólo en el ámbito académico, sino social y económico, estableciendo vínculos solidarios entre sí.

Hay poblaciones indígenas que cuentan con una escuela propia, sin embargo, no porque haya una escuela en la comunidad quiere decir que estas estén verdaderamente vinculadas.

Tradicionalmente, vincularse con la comunidad ha sido, para la escuela, ‘llamar a los padres’ de los alumnos. Una institución escolar que reduzca su relación con la comunidad a la convocatoria de los padres de sus alumnos está en serios problemas, ya que se empequeñece el horizonte y por lo tanto las oportunidades.<sup>130</sup>

La relación escuela-comunidad supone un trabajo conjunto en vías de coadyuvar al desarrollo tanto individual como colectivo en la comunidad. Dicha relación va desde la participación respecto de alguna actividad escolar o extraescolar, hasta la intervención y toma de decisiones con relación a la integración y/o modificación de elementos pertinentes a la realidad existente. De esta manera el trabajo conjunto resulta ser de suma importancia ya que; “La escuela debe promover la adquisición de habilidades necesarias para una participación activa en la sociedad [...]”<sup>131</sup> en tanto que generalmente, es el segundo lugar después del hogar, donde los alumnos/as pasan más tiempo.

---

<sup>129</sup> *El entorno educativo: la escuela y la comunidad*, en “Programa Integral para la Igualdad Educativa” p. 14. [En línea] Disponible en: [http://firgoa.usc.es/drupal/files/comunidad\\_0.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/comunidad_0.pdf)

<sup>130</sup> Relación escuela-comunidad. Material para el Taller de Capacitación. 2003. (Este artículo forma parte de la publicación “Orientaciones para la planificación y la evaluación institucional” p.9. Programa Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria. Ministerio de Educación. Bs. As. 1994) [En línea] Disponible en: [http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET\\_FEDIAP-EscuelayComunidad.pdf](http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET_FEDIAP-EscuelayComunidad.pdf)

<sup>131</sup> Castells, et. al., En Salimbeni, Olivia. “Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar” En Revista *Tendencias pedagógicas*, número 17. UAM, España: 2011 [En línea] Disponible en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_17\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf)

En éste sentido y desde el enfoque descolonizador, la relación escuela-comunidad, supondría relaciones de horizontalidad en las cuales se haga participe a sus miembros, así como de los tipos de organización que permitan la participación de todos, por ejemplo; las asambleas, a fin de poder contribuir hacia la mejora educativa y por tanto comunal.

### **CAPÍTULO III. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA EN MÉXICO, Y EL PROYECTO EDUCATIVO CWII SCWELA CANTYJA'NAA<sup>n</sup>' CHIUU WAA NA NNCWANTO' TS'A<sup>n</sup> - UNA ESCUELA PARA LA VIDA**

Para comenzar a establecer la comparación entre el modelo educativo que el Estado ofrece a la población indígena y el modelo educativo alternativo, es necesario saber cómo surgen dichos modelos. Es por ello que el objetivo de este capítulo es describir contextualmente ambos modelos, y en aras de hacer dicha contextualización se recopilamos momentos importantes de la historia de la educación en México, como la manera y atención que se le otorgó a la educación básica indígena con el fin de comprender los procesos educativos que ahora ocurren en ella, y así poder comprender la constitución de ambos modelos y cómo han ido cambiando, además de tener un acercamiento más preciso de las tensiones históricas que siguen vigentes entre las comunidades indígenas y el Estado en el marco de la educación; en tanto hay comunidades que rechazan totalmente la escuela y el modelo oficial, o las comunidades que la aceptan en términos de una aculturación, o bien aquellas que resisten y resignifican creando puntos intermedios donde recuperan ciertos elementos y otros los innovan.

La educación brindada por el Estado a la población indígena a lo largo de la historia ha tenido diversos objetivos, sin embargo; “Hasta hoy, no siempre lo que el Estado ofrece o entrega es lo que los indígenas demandan [...]”<sup>132</sup> así estas tensiones resultan fundamentales a la hora de entender ambos modelos.

#### **La educación dirigida a la población indígena del México independiente hasta antes de la Revolución**

El nacimiento de la educación dirigida a los indígenas en México fue a partir de la colonización, pues como sostiene Gallardo Gutiérrez “[...] la educación para los indígenas, propiamente dicha y sistemática, se inició en la Nueva España durante

---

<sup>132</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 94.

el período colonial [...]”<sup>133</sup> con la invención del *indio*, pues esta era una figura que representaba *lo diferente*, respecto a lo español pero al mismo tiempo como algo homogéneo, en tanto que a pesar de la diversidad de culturas, todas fueron encasilladas en una misma categoría, desdibujando así sus particularidades.

Existían dos posturas importantes en tanto concepción del *indio*, por un lado “[...] los colonizadores, en su mayoría se identificaban como la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores[...]”,<sup>134</sup> y que además “[...] los veían como parecidos entre sí por su origen geográfico americano y por el hecho de que no eran católicos ni europeos, lo que justificaba su dominación y explotación.”<sup>135</sup> Por el otro lado los representantes de la Iglesia estaban “[...] convencidos de la capacidad de esta *raza* para adquirir nuevos valores culturales acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral [...]”,<sup>136</sup> por medio de la castellanización y la evangelización.

El momento de desarrollo de la educación destinada a la población indígena se dio con la Independencia de México, ya que con la eliminación de las Leyes de Indias en 1825:

[...]se abocó a la construcción del Estado nacional, reconociendo a todos sus ciudadanos iguales ante la ley, [...] Paralelamente a este principio se *inició la construcción de una identidad nacional homogénea, sin valorar que México, desde la época precolonial, estaba poblado por una diversidad de culturas y pueblos, con procesos históricos de más de 5 mil años.*<sup>137</sup>

Cabe recordar que al llegar la Independencia de México, “los mestizos – mezcla entre mujeres indígenas y hombres españoles- emergieron como el *nuevo grupo dominante de la nación* y se convirtieron en la encarnación de la identidad

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>135</sup> Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México, op. cit.*, p 17.

<sup>136</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p. 64.

<sup>137</sup> Nahmad Sittón, Salomón. “La situación actual de los pueblos indígenas de México y los derechos a una educación bilingüe e intercultural con autonomía.” En *Primer simposio internacional: La educación inicial y básica para niños de poblaciones rurales e indígenas*. México: 2010. [En línea] Disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=vT%2FT1HZnOME%3D&tabid=1795> (Las cursivas son mías)

mexicana<sup>138</sup> al tener por una parte la raíz indígena de estas tierras y por el otro lado la raíz española. Así en los esfuerzos por conformar el Estado nación, y con él la unidad nacional que no fue otra cosa más que “[...] la centralización del aparato estatal y en una instancia simbólica, y no en el acceso más o menos generalizado a la propiedad o a la participación política”<sup>139</sup> liberales y conservadores tenían claro que la educación era la una pieza angular para lograr dicho objetivo. Sin embargo, las diferencias tanto políticas como ideológicas dificultaron la pronta conformación del Estado nación y por ende la definición de políticas educativas.

Fueron los liberales quienes por primera vez proponían una libertad de enseñanza para terminar con el monopolio que la Iglesia tenía sobre la educación, proponiendo y quedando está en manos del Estado.

Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde el indio no ocupaba un lugar específico.<sup>140</sup>

La libertad de enseñanza estuvo por poco más de dos décadas en disputa, pues en 1833 Valentín Gómez Farías, entonces vicepresidente de México, promulgó una ley en la cual se estableció la libertad de enseñanza. Sin embargo, “[...] la reforma liberal de 1833 que impedía al clero intervenir en la educación, no pudo aplicarse pues en 1834 fue suprimida ante la respuesta adversa de los sectores conservadores”.<sup>141</sup> Años más tarde, con Santa Anna y el Plan General de Estudios de la República Mexicana, se establecía que los alumnos debían recibir principios religiosos. Así mismo, elaboró un Plan que quitaba la enseñanza de manos de los Estados. En 1846, Valentín Gómez Farías ahora como presidente, “[...] por

---

<sup>138</sup> Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México, op. cit.*, p. 10. (Las cursivas son mías)

<sup>139</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)” En *Revista Iberoamericana de Educación: Estado y Educación*. Número 1, 1993. [En línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

<sup>140</sup> Aguirre Beltrán, En Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. [En línea] Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 8.

decreto reconoció la facultad que tenían los Estados, que se les había quitado por la Constitución Centralista”.<sup>142</sup>

Fue José María Luis Mora uno de los principales liberales, creía que para que se diera un progreso se tendría que “[...] combatir a las corporaciones, refiriéndose tanto a la iglesia como a la figura de Comunidad indígena”.<sup>143</sup> Como sostiene Gallardo Gutiérrez, José María Luis Mora instó a que sólo se reconocieran diferencias económicas, para después sugerir la extinción de la palabra indio del lenguaje oficial, por tanto, la inexistencia de los mismos y así dar paso a la igualdad como principio del Estado nacional. Sin embargo, “[...] el mito de la igualdad desdibuja la diversidad cultural para intentar hegemonizar, vía la libre enseñanza, el carácter nacional de la educación”.<sup>144</sup> Cabe mencionar, como sostiene Navarrete, que los otros idiomas existentes en el país no se reconocían como válidos pues “Aunque promulgaban la igualdad de todos los mexicanos, las constituciones y todas las leyes de la nación fueron escritas en un solo idioma, el español”.<sup>145</sup>

Con Benito Juárez en la presidencia, se promulgó la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (2 de diciembre de 1867) que daba unidad a la enseñanza y declaraba gratuita y obligatoria la enseñanza elemental”.<sup>146</sup> Así mismo durante este gobierno, Gabino Barreda redactó la Ley de Instrucción Pública, la cual contemplaba la instrucción primaria como “[...] gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento”.<sup>147</sup>

A propósito y cómo puntualiza Gallardo Gutiérrez, la necesidad de una educación para la población indígena no dejaba de ser importante en la ya República

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>143</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p.68.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>145</sup> Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit. p. 71.

<sup>146</sup> Vidales, Ismael., et. al. *Cronología de la educación mexicana. Desde la época precortesiana hasta nuestros días*, p. 38. [En línea] Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/15CronologiaEdMex.pdf>

<sup>147</sup> Vázquez, Josefina A. *Nacionalismo y Educación en México*, p.56. El Colegio de México. 1979.

Restaurada, puesto que “[...] su ambición era arrancarlos de las garras de la Iglesia [...]”<sup>148</sup> y para lograrlo, la educación era el camino.

[...] nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con el presente, sus costumbres son humildes; sus necesidades escasas, sus idiomas producen aislamiento [...] para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres [...]”<sup>149</sup>

En la cita anterior puede notarse la postura discriminatoria hacia los indígenas, hacia sus cosmovisiones y culturas, viéndolos como instrumento de trabajo y como *bárbaros* que necesitan convertirse por medio de la educación en hombres para luego llegar a ser ciudadanos del Estado nación. En este sentido señala Ignacio Ramírez que:

Fuera de los conocimientos elementales, como lectura, escritura, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, canto y gimnasia, los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo de lo que les rodea, no como sabios, sino como hombres bien educados, [...] conocer la fisiología del animal, de la planta, de la tierra, del cielo, de la nación a que pertenecen; esto es, anatomía, botánica, geología, geografía, astronomía y las leyes generales y las de su municipio.<sup>150</sup>

Los contenidos curriculares fueron el medio por el cual la educación que impartía el Estado fungió como herramienta para satisfacer los intereses de dicha esfera, pues por medio del uso del reciente contexto heroico independiente “[...] las enseñanzas de corte patriótico y cívico jugaron precisamente el papel de apoyar la construcción de una legitimidad y la cristalización de fermentos de identidad

---

<sup>148</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p. 66.

<sup>149</sup> Ramírez Ignacio. En Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida. “La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva” p. 208. En Revista *Historia Mexicana*, vol. 17, número 2. México: 1967. [En línea] Disponible en:

[http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/RTTGDEV6K8735JYYJD92QVHD7JKQPH.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RTTGDEV6K8735JYYJD92QVHD7JKQPH.pdf)

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 208. (Las negritas son más)

colectiva. [...] la formulación del concepto de *patria*, [...].<sup>151</sup> Así “en 1861, el nuevo plan de estudios introduce las cátedras de instrucción cívica e historia patria para el nivel elemental debido a la necesidad evidenciada [...] de formar ciudadanos leales a la patria [...].”<sup>152</sup>

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se consolidó un sistema de instrucción oficial en el D.F. y territorios federales que iba desde el jardín de niños hasta la Universidad. “[...] sin embargo, esta organización educativa, por su contenido ideológico, se preocupó principalmente por formar un hombre individualista, al servicio del sistema imperante, y no atendió la instrucción popular en su etapas, rural, técnica y agrícola”.<sup>153</sup>

En el ámbito educativo y principalmente en materia indígena, cabe destacar que “[...] en algunas entidades de la república se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases”.<sup>154</sup> Intensificando así, el de por sí existente racismo y la discriminación hacia los indígenas, pues:

[...] los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas.<sup>155</sup>

El hecho de que dichas escuelas estuvieran distribuidas de esta manera, está vinculada con la idea del sentido de superioridad de un grupo específico de personas respecto de los demás. Es decir, los mestizos se encontraban en las escuelas céntricas de los estados, mientras que los indígenas, campesinos y

---

<sup>151</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)” *op. cit.*

<sup>152</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p.69.

<sup>153</sup> Solana, Fernando., Cardiel Reyes, Raúl., Bolaños Martínez, Raúl. (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, p. 126. FCE- SEP, México: 1982.

<sup>154</sup> Bertely Busquets, En Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p. 71.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 71.

negros, se encontraban en la periferia de los estados. De esta manera la atención que recibían los alumnos de escuelas periféricas no era de la misma calidad que la atención brindada a alumnos de escuelas céntricas.

Puede notarse entonces que desde el comienzo de la colonización se configuraron propuestas educativas dirigidas a la población indígena, enfocadas a la evangelización y castellanización. Después dicha educación se consagraría como “libre”, en tanto que la Iglesia ya no la tendría en sus manos. Más tarde, con la creación del Estado Nación, la educación fungió “[...] como medio de homogeneización social y cultural [...]”<sup>156</sup> ya que estaría encargada de formar la identidad patriótica y nacional, de “[...] transmitirla y eternizarla”.<sup>157</sup>

Una situación que merece analizarse es justamente la libertad de enseñanza, ya que como se ha explicado anteriormente, estuvo en disputa primeramente entre la Iglesia y el Estado, luego entre liberales y conservadores. Y es que, en aras de consagrarse la democracia como ideología dominante, los liberales propusieron la libertad de enseñanza, ya que como sostiene Hervada; “[...] la libertad de enseñanza no es, pues, un tema más o menos importante, sino un punto capital de la construcción y organización de una sociedad libre y de la estructuración política de una democracia en sentido moderno, es decir, de un régimen democrático de la libertad”.<sup>158</sup>

Así la disputa de la libertad de enseñanza cobra un sentido no sólo ideológico sino también político y económico, pues es por medio de la educación que se logra formar o reforzar ciertas características y pensamientos. Por tal motivo se llega entonces a la comprensión de la relevancia de la libertad de enseñanza, ya que

---

<sup>156</sup> Ossenbach Sauter, Gabriela. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)” *op. cit.*

<sup>157</sup> Castañeda Arratia, Jesús. *La educación en México durante los primeros años de vida independiente. Los institutos científicos y literarios*, p. 4. UAMEX, Boletín VIII. México: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin\\_agosto\\_2010.pdf](http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin_agosto_2010.pdf)

<sup>158</sup> Hervada, Javier. *La libertad de enseñanza: principio básico en una sociedad democrática*, p. 235. [En línea] Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/16056/1/ICXIX3706.pdf>

como se verá más adelante dicha libertad no sólo fue disputada en este período histórico, sino que sigue latente en la actualidad.

## **La educación dirigida a la población indígena de la Revolución a la creación de la SEP**

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, algunos estados de la República mexicana mostraban cierto interés por la educación de los indígenas, siendo así que “[...] en 1907 el Congreso de Chihuahua aprobó la iniciativa de ley del gobernador Enrique Creel para la –la civilización y el mejoramiento de la raza indígena–”,<sup>159</sup> (en este caso específicamente de los indígenas tarahumaras). En esta propuesta como sostiene Loyo, se encontraban dos posiciones contrarias, por un lado “[...] las culturas indígenas se consideraban –abyectas y bárbaras-. Pero la ley también expresaba la necesidad, no exenta de arrogancia y paternalismo de velar por su bienestar físico, intelectual y moral”<sup>160</sup> Dicha ley establecía para los indígenas “[...] revelarles sus derechos antes que sus deberes”.<sup>161</sup>

En Campeche también hubo cierto interés por la educación de los indígenas, pues en 1910 la legislación en dicho estado proponía “[...] procurar con empeño la difusión de la enseñanza primaria elemental entre la raza indígena”.<sup>162</sup> En 1908 en Xochimilco y Milpa Alta se dieron “[...] cursos de perfeccionamiento de la lengua nacional (español) para los indígenas que terminaban su educación primaria superior”<sup>163</sup> debido a la extensa diversidad de lenguas y variantes que había en ese tiempo, lo que significaba para el Estado en palabras de Pani “[...] una confusión casi babélica”.<sup>164</sup>

Esta preocupación por el idioma, se debió a que “[...] sociólogos, pedagogos y autoridades educativas coincidieron en que la unión nacional debía basarse en la

---

<sup>159</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, p. 13. México: COLMEX, 1999.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>164</sup> Pani, Alberto. *Mi contribución al nuevo régimen (1910-1933)*, México. Capítulo VII, p. 69. [En línea] Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2823/10.pdf>

unificación lingüística [...]”<sup>165</sup> y esta unificación no era más que la centralización del castellano y por ende el olvido de las lenguas indígenas. Sin embargo, hubo posturas divididas. Sostiene Loyo que a pesar de que algunas figuras importantes de ese tiempo favorecían la conservación de dichas lenguas, como Francisco Belmar, quien fuera lingüista y miembro de la Sociedad Indígena Mexicana, también había quienes no lo hacían -Justo Sierra uno de ellos- argumentando que la poliglosis era un obstáculo para la conformación de la conciencia de la patria, pues consideraba a las lenguas como “[...] simples documentos arqueológicos [...]”.<sup>166</sup>

La Revolución de México fue un proceso histórico relevante en materia indígena, pues eran justamente los campesinos, obreros y artesanos quienes buscaban por medio de la insurrección la mejora de las condiciones de vida, así como el reconocimiento de ciertos derechos que les habían sido negados, así:

Si la Revolución Mexicana busca la justicia social, es lógico pensar que la educación debe poseer esta característica y contribuir a formar a las nuevas generaciones dentro de esta filosofía; por consiguiente, el contenido educativo y su organización deben coincidir con los propósitos de la Revolución. Si está es popular, debe serlo también la educación [...]”<sup>167</sup>

Luego del triunfo de la Revolución, “[...] la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, [...] reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera”.<sup>168</sup> Esta lengua nacional, como se mencionó anteriormente, fue el castellano y con ella se anulaban todas las demás lenguas existentes en ese tiempo. Con la enseñanza de dicha lengua se pretendía crear una identidad

---

<sup>165</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928, op. cit.*, p. 15.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>167</sup> Solana, Fernando., Cardiel Reyes, Raúl., Bolaños Martínez, Raúl. (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, op. cit., p. 117.

<sup>168</sup> Martínez Buenabad, Elizabeth. *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanías*, p. 1. [En línea] Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)

nacionalista en los entonces llamados *indios*. Era, pues, una política asimilacionista que pretendía que los indígenas se incorporaran a *la nueva cultura*, entendiendo a esta como una visión colonizadora que a partir de la discriminación, asumía y superponía como valioso lo occidental, lo españolizado, por sobre todas las demás culturas originarias de ese tiempo. La llamada *nueva cultura* se volvió una aspiración.

Solana, *et al.*, sostienen que dicha preocupación por la educación popular no era real, sino una medida urgente ante la acción revolucionaria de los maderistas, y como el gobierno porfirista se negaba a dejar el poder, tuvo que demostrar al pueblo que en verdad le interesaba servir al país y que brindaba atención a la educación popular. Por tanto, la iniciativa de ley se tenía que aprobar urgentemente. Sin embargo, ante la inminente renuncia de Porfirio Díaz y su gabinete, tomó temporalmente la presidencia de México, Francisco León de la Barra, quien dio continuidad a la aprobación de dicha iniciativa de ley, misma que fue expedida el 30 de mayo de 1911, y en la cual se estableció que:

Art. 1° Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden.

Art. 2° Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto *enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.* [...]

Art. 6° La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley no será obligatoria; y se dará a cuantos analfabetas concurren a las escuelas sin distinción de sexos ni edades.

Art. 7° El Ejecutivo deberá *estimular la asistencia a las escuelas*, distribuyendo en las mismas, alimentos y vestidos a los educandos, según las circunstancias.

[...] <sup>169</sup>

---

<sup>169</sup> *Decreto del 30 de mayo de 1911 que establece la creación de las Escuelas Rudimentarias.* [En línea] Disponible en: <https://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf> (Las negritas son mías)

La educación que ahí se brindaba como su nombre lo dice, era una educación *precaria*, en donde si bien es cierto que se establecían en ellas ciertos conocimientos dirigidos a los indígenas, estos eran conocimientos asignados, es decir, se les enseñaba lo que un grupo de personas decidió que deberían saber, siendo estos conocimientos, lo mínimo necesario para poder tener ‘participación’ en *la nueva cultura*, por tanto la ley de las escuelas rudimentarias provocó diversas reacciones. Por ejemplo, en estados como Colima y Coahuila “[...] la consideraban una intromisión y una violación a su autonomía [...]”.<sup>170</sup> Así mismo, la idea de “estímulos” la ubicar en la actualidad con las becas alimentarias y del tipo económico, los uniformes escolares y la implementación de comedores escolares, pero como se ha visto no han hecho una gran diferencia, pues la deserción y el abandono escolar no sólo dependen de estos factores, y por tanto, siguen creciendo.

En el marco de aprobación de dicha ley se pretendía solucionar el “-problema nacional- que representaba -la raza indígena-”<sup>171</sup> por medio de la promoción de una cultura homogénea, Sin embargo había quienes se oponían a ella.

Alberto J. Pani [...] objetaba no sólo los métodos de la educación rudimentaria, sino el hecho mismo de difundir las primeras letras, lo que a su manera de ver resultaba no sólo inútil, sino nocivo, puesto que no contribuía al bienestar material sino que –iluminaba miserias- [...] *aconsejaba agregar al programa: historia, geografía, dibujo, trabajos manuales y otros conocimientos–útiles-* para que el pueblo adquiriera - los medios de mejoramiento económico que tanto necesita y que contribuirán tan poderosamente al desarrollo de la riqueza y prosperidad nacionales.<sup>172</sup>

Aunque la postura de Pani era interesante en tanto proponía otros conocimientos, no por ello dejaba de reflejar la visión nacionalista; es decir, no era que le preocupara tanto la situación educativa del pueblo o de los indígenas, sino que

---

<sup>170</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928, op. cit.*, p. 22.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 23.

proponía ir más allá de los conocimientos básicos, para que pudieran “contribuir” significativamente a la nación. Algunos puntos del estudio realizado por Pani y que después se publicarían a manera de encuesta reflejaban deficiencias tales como:

- a) La heterogeneidad étnica- lingüística de la población.
- b) Los bajos recursos financieros.
- c) La deficiencia técnica del programa.<sup>173</sup>

El primer punto se refiere a la existencia de diversos idiomas en el país, lo que complejizaba el acto educativo y “[...] consideraba que la heterogeneidad lingüística era un obstáculo casi insalvable para el éxito de las (escuelas) rudimentarias”.<sup>174</sup> En cuanto a los bajos recursos económicos, se refiere a que estos no eran suficientes y por tanto no se cumplían con los estímulos de vestido y alimentación a los estudiantes, por tanto:

[...] censuraba [...] la raquíta suma destinada a las escuelas, que solo permitía que quedaran “diluidas homeopáticamente” en el inconmesurado analfabetismo nacional. Objetaba la brevedad del programa, el que incluyera a los adultos, y pretendiera alimentar y vestir a los educandos, para lo cual –argumentaba– necesitaría todo el dinero de la federación.<sup>175</sup>

Y en cuanto a la deficiencia técnica del programa:

Le parecía absurdo enseñar a leer, escribir y hablar “bien” el castellano en dos cursos anuales en escuelitas “abandonadas a su propio esfuerzo” siguiendo métodos que eran verdaderas “antigüedades pedagógicas” como el silabario, cuando en las escuelas del Distrito Federal los educandos leían y escribían a partir de finales del segundo año [...].<sup>176</sup>

A pesar de que las escuelas rudimentarias no tuvieron mucho éxito, como lo hizo notar Alberto J. Pani, mencionan Solana, *et al.*, que fue a partir de éstas que se

---

<sup>173</sup> Cenovio Ramírez, Matilde. *Antecedentes de la educación en México. La educación durante la Revolución*, p. 2. [En línea] Disponible en: [http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion\\_media/online/MI-A-problemas-01.pdf](http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/online/MI-A-problemas-01.pdf)

<sup>174</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928, op. cit.*, p. 23.

<sup>175</sup> *Ibid.*, p.23.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p.23.

dio “[...] inicio al principio de la federalización de la enseñanza, fundamento que serviría para crear, en 1921, la Secretaría de Educación Pública”.<sup>177</sup> En este sentido, Loyo afirma que las escuelas rudimentarias “[...] en la práctica, estaban lejos de llegar siquiera al modesto ideal de sus creadores [...]”<sup>178</sup> aunado a esto, existieron denuncias de inspectores que revelaban que sólo se enseñaba el catecismo, así mismo que “[...] tuvieron [...] un calendario flexible, pero más por imposición de la comunidad que por convicción del maestro, pues los alumnos se ausentaban en los días de mercado o en las épocas de siembra o cosecha”.<sup>179</sup> Motivo por el cual los padres rechazaban la escuela, pues se perdían de la ayuda de sus hijos en las actividades del campo y del hogar, y “[...] para los niños campesinos la escuela era una institución ajena a sus necesidades[...]”<sup>180</sup> así que “[...] gran parte del éxito o no de dicha escuela dependía de la flexibilidad del maestro para adaptarse a la vida de la comunidad y vencer estas ideas”.<sup>181</sup>

Sin embargo, puede pensarse que no sólo era la adaptación del maestro la que contaba, también la adaptación y relación con la comunidad, pues si la comunidad seguía rechazando la escuela esta no iba a funcionar. Además, si se le consideraba como algo ajeno a sus necesidades era porque como se mencionó anteriormente, un grupo de personas decidió lo que los educandos de las escuelas rudimentarias tenían que saber, aunque esto no tuviera relación o un significado real para ellos. De esta manera puede notarse que esta tensión entre la escuela como representante del Estado y las comunidades indígenas, sigue siendo objeto de tensiones como lo fue desde sus inicios, pues como se mencionó anteriormente, la relación escuela-comunidad es de suma importancia; por tanto, es parte del análisis en esta tesis.

---

<sup>177</sup> Solana, Fernando., Cardiel Reyes, Raúl., Bolaños Martínez, Raúl. (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, op. cit., p. 132.

<sup>178</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, op. cit., p. 28.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 29.

La escuela rudimentaria y la escuela rural son ejemplos de la política incorporacionista, pues precisamente lo que se pretendía con ellas era incorporar a la sociedad a la población indígena por medio de una educación limitada y precaria.

La tendencia a la incorporación del indígena a la sociedad nacional surge desde el siglo XIX en los países latinoamericanos que nacen a la vida independiente, en esos tiempos en México no existe una política nacional indigenista definida sino con posterioridad a la Revolución de 1910.<sup>182</sup>

Al respecto, Aguirre Beltrán sostiene que el indigenismo “[...] se concibe como aquellas políticas que formula el grupo gobernante no indígena, con respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general designación de indígenas”.<sup>183</sup> Y es, a partir de la Revolución Mexicana que éste se convierte en el elemento idóneo para la construcción de la nación moderna naciente, ya que “la práctica indigenista contribuirá a la conformación del sentimiento nacional, proporcionando, ‘en lo indígena’ una identidad [...]”<sup>184</sup> como se podrá observar más adelante.

Como se mencionó al inicio del presente capítulo con la desaparición de la categoría de *indio* y de la *supresión* de las diferencias, inminentemente se provocó que los contenidos educativos se centrarán en el castellano y en la *nueva cultura* de entonces; los mestizos, y por ende, que dichos contenidos o la escuela misma estuviera lejos de satisfacer sus necesidades.

La ideología del mestizaje surgió en el siglo XIX como la reivindicación de un grupo subalterno en pleno ascenso y gradualmente surgió una noción de mexicanidad como una identidad simultáneamente opuesta a la indígena y a la española conquistadora, pero anhelante de la Europa no española.<sup>185</sup>

---

<sup>182</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad*. P. 9. MEXICO: UPN, 2013

<sup>183</sup> Aguirre Beltrán. En Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad*, op. cit., p. 69.

<sup>184</sup> Portal, A., Mariana; VALENZUELA, G.G., Verónica. “El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica” En Revista *Nueva Antropología*, vol. VI, núm. 21, p.137-146. México: 1983. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/159/15962111.pdf>

<sup>185</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 77.

El proyecto educativo de esta época estuvo enfocado en la cobertura educativa – dentro del D.F y las capitales de algunos estados-, “[...] castellanizar y enseñar a leer y escribir se convirtieron en tareas prioritarias que respondían al reclamo de educación del pueblo en armas y garantizaban el mínimo de homogeneidad indispensable para la unificación nacional”.<sup>186</sup> Es decir, que más que dar una verdadera solución a la problemática educativa respecto a los indígenas, se optó por mantener medianamente ocupada a dicha población, pues como sostiene Gallardo Gutiérrez, “[...] prevalece la metáfora de la educación nacionalista, para la unidad y consolidación del Estado. [...] configurándose así la normalización del sistema educativo mexicano hacia la asimilación de [...] los pobres, mujeres, los indígenas, etc., [...] desde su desdibujamiento vía la elitización del sistema”.<sup>187</sup>

Siguiendo a Gallardo Gutiérrez, el mestizaje en México supone en un principio la mezcla biológica entre españoles, indígenas y africanos. Sin embargo, debido al surgimiento del mito nacionalista –“conjunto de categorías, creencias y símbolos articulados en una narrativa coherente que explicaba el origen y el destino ineluctable de la nación”<sup>188</sup>- recompuso su significado, dejando de ser biológico para ser cultural; “[...] denotaba [...] la culminación de un proceso teleológico de “mejoramiento” que además conllevaba la creación de una nueva cultura y esta máxima impacto al sistema educativo”.<sup>189</sup>

El proyecto principal de los gobiernos posrevolucionarios se dirige a la educación rural en busca de lograr la homogeneidad lingüística y cultural, que permita lo que Torres Quintero consideraba indispensable para alcanzar la civilización y la formación del ‘alma nacional’.<sup>190</sup>

Así, bajo el mito del mestizaje es que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el fundamento del artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Inicialmente la SEP tenía tres departamentos:

---

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>190</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad*, op. cit., p. 73.

- a) el Escolar, que se encargaría de la educación en los distintos niveles: elemental, secundaria, técnica y superior. b) el de Bibliotecas, que contenía un amplio programa editorial y el proyecto de establecer por lo menos una biblioteca en cada cabecera municipal del país. c) el de Bellas Artes, que se encargaría de la promoción y difusión cultural; posteriormente fue creado el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Adscrita a la SEP quedó la Dirección de la Campaña contra el Analfabetismo y la Universidad Nacional.<sup>191</sup>

José Vasconcelos fue el primer titular de dicha Secretaría y tenía la visión de unificar a “[...] la heterogénea y dispersa población mediante un nacionalismo que integrase las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos.”<sup>192</sup> En este momento histórico “[...] el mestizaje se convirtió, al menos para las élites políticas y muchos sectores urbanos, en una categoría ‘natural’ para pensar el futuro del país y evaluar su presente [...]”<sup>193</sup> y que posteriormente se establecería en el “[...] referente cultural del futuro sistema educativo mexicano moderno”.<sup>194</sup>

A partir de esta idea, es que la educación dirigida a la población indígena va teniendo una finalidad más sólida, la castellanización. Por tanto, resulta importante ir viendo que acciones ha ido tomando la SEP desde su creación y hasta la actualidad, bajo la mirada del mestizaje y de la idea de la conformación de una nación homogénea.

## **El mito del mestizaje en la educación dirigida a la población indígena hasta la actualidad**

Algunos de las acciones educativas impulsadas durante la gestión de Vasconcelos fueron: la instalación de bibliotecas, la edición de libros de texto gratuitos, los

---

<sup>191</sup> Vidales, Ismael., et. al. *Cronología de la educación mexicana. Desde la época precortesiana hasta nuestros días, op .cit.*, p. 55.

<sup>192</sup> *Desarrollo Histórico de la Educación en México*, p. 13. [En línea] Disponible en: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/ledf/zarate\\_r\\_r/capitulo2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo2.pdf)

<sup>193</sup> De la Peña, En Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p. 79.

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 79.

desayunos escolares. En cuanto a la atención a la población indígena se impulsó la alfabetización, la escuela rural “como modelo a seguir para –compensar- su falta de civilidad. El período escolar obligatorio –de dichas escuelas- [...] sería de seis años con los dos primeros consagrados principalmente a ejercicios educativos preparatorios y a la enseñanza práctica del idioma español”.<sup>195</sup> También “se crearon [...] algunas normales rurales, las Misiones Culturales, grupos de maestros, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar en favor de la comunidad [...]”<sup>196</sup>

La Casa del Pueblo, que más tarde se convertiría en la Escuela Rural, “construidas con el esfuerzo conjunto como un verdadero hogar: con sus puertas permanentemente abiertas para acoger a niños y adultos para enseñarles el español, la lectura y la escritura, pero sobre todo, nuevas maneras de vivir”<sup>197</sup> son el claro ejemplo del intento de Vasconcelos por “recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y española [...]”<sup>198</sup> y contribuir a la integración nacional.

A propósito Aguirre Beltrán, sostiene que:

El mejoramiento integral de las comunidades Indígenas es el fin último de las casas del pueblo, porque las casas del pueblo son escuelas para la comunidad. La casa del pueblo [...] refleja el carácter eminentemente popular de ese movimiento –la Revolución- y la tendencia hacia la modernización económica, manifiesta en el hincapié que pone en el desarrollo integral de la comunidad.<sup>199</sup>

Jani Jordá sostiene que la preparación de los maestros era limitada, pues desconocían tanto el idioma como las formas de vida de los lugares a los que llegaban a dar clase. “La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la

---

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>196</sup> *Desarrollo Histórico de la Educación en México*, op. cit., p. 13.

<sup>197</sup> Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena” p. 103. En *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1. México, El Colegio de México. México: 1996. [En línea] Disponible en: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCIV8T8AMDVAHJP.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCIV8T8AMDVAHJP.pdf)

<sup>198</sup> Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, op. cit., p.

<sup>199</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, p. 90. SEP- Setentas. México: 1973.

educación primaria elemental de cuatro años [...]”<sup>200</sup> y para mejorar dicha preparación “[...] se instituyeron las misiones culturales itinerantes y las normales rurales”<sup>201</sup> siendo la de Tacámbaro Michoacán (1922) la primer normal rural en el país. Las misiones culturales se establecieron “con el fin de elevar el nivel educativo de la población analfabeta o en condiciones de rezago, y su principal objetivo fue capacitar a los maestros rurales. A partir de 1934, ofrecían dos programas principales: uno de orientación socialista y otro de entrenamiento profesional”.<sup>202</sup>

Algunos principios de las escuelas rurales, según Olivera Campirán eran:

- Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel intelectual o de madurez de los alumnos
- Organizar el periodo escolar no por años o grados, sino por la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos de preparación integral.
- Convertir a la escuela rural en centro de actividades múltiples.
- Organizar a los profesores de la escuela rural por actividades y no por grados escolares.
- Evaluar y dar seguimiento permanente a la labor docente.
- Las asignaturas que se impartan a los niños deberían centrarse en la acción de la agricultura y las industrias regionales.<sup>203</sup>

Debido a la limitada preparación docente: “Uno de los primeros esfuerzos que perfilaron una concepción distinta en cuanto a quienes tendrían que ser los maestros de los pueblos indígenas, fue la fundación de la Casa del Estudiante Indígena”.<sup>204</sup>

La Casa del Estudiante Indígena –también conocido como Internado Nacional Indígena- se creó en 1924, con el propósito de “someterlos –a los indígenas- a la

---

<sup>200</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. *Lengua e identidad*, op. cit. p. 77.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 78

<sup>202</sup> Olivera Campirán, Maricela. *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. [En línea] Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)

<sup>203</sup> *Ibid.*,

<sup>204</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. *Lengua e identidad*, op. cit. p. 83.

vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres.”<sup>205</sup> Sin embargo sólo funcionó hasta 1932, aunque en 1928 se transformó en Escuela Normal Rural e internado para indígenas. Una de las causas fue que los estudiantes ya no regresaron a sus comunidades de origen, aunado a esto, en un informe realizado por el Dr. Gabriel Gonzáles se describían las precarias condiciones en las que vivían los estudiantes, entre ellas, la falta de agua, ventanas, y el mal estado de la construcción así como la falta de mantenimiento.

Después del fracaso con una primera generación, esta se dirigió a:

[...] indios varones de raza pura, [...] que hablaran una lengua autóctona y contaran con inteligencia, vigor físico y salud. Los jóvenes seleccionados recibirían instrucción primaria y la enseñanza de un oficio manual, agrícola o industrial. Una vez concluidos sus estudios regresarían a sus comunidades como líderes y gestores del desarrollo, enseñando las formas de vida civilizada y moderna que las motivarían a salir del atraso en que se hallaban.<sup>206</sup>

Sin embargo, afirma Loyo, que aun con los requerimientos establecidos, “[...] muchos de los alumnos fueron mestizos, y 31 de ellos no sabían ninguna lengua india.”<sup>207</sup>

Cabe mencionar que había resistencia por parte de algunos padres para enviar a sus hijos a la Casa del Estudiante Indígena pues, “[...] si bien algunos padres lo veían como una ayuda para su difícil carga económica, la mayoría desconfiaba de las intenciones de las autoridades. Simplemente no querían que adquirieran ‘las maneras’ ni el idioma de sus explotadores”.<sup>208</sup>

Moisés Sáenz, quien fuera el cuarto secretario de educación pública:

---

<sup>205</sup> Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena” *op. cit.*, p. 104.

<sup>206</sup> Crespo Reyes, Sofía. La Casa del Estudiante Indígena, “Un experimento psicológico-social” (1926-1932). *Revista bicentenario* [En línea] Disponible en: <http://revistabicentenario.com.mx/index.php/archivos/tag/casa-del-estudiante-indigena/>

<sup>207</sup> Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena” *op. cit.*, p. 107.

<sup>208</sup> *Ibid.*, p. 106.

[...] se encargó de integrar los diferentes programas que atendía la secretaría en una gran estructura cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del -mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México-, es decir puso a circular el mito del mestizaje como meta final del sistema educativo mexicano [...] <sup>209</sup>

A propósito decía:

[...] no soy de los que, con exaltación romántica, desearían convertir a México en un paraíso indígena, de penachos, mecenas y teocalis, ni se me ha ocurrido jamás sustituir a Noel por Quetzalcóatl o enseñar el náhuatl en vez del castellano. *Pretendo, sencillamente, que el indio sea considerado como un dato, como un factor real o importante del problema de la integración de México.* <sup>210</sup>

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se modificó el artículo 3º Constitucional, en el cual se establecía la educación socialista y se obligaba a las escuelas particulares a seguir los programas educativos emitidos desde la SEP. “[...] la nueva orientación propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales”. <sup>211</sup> En el marco de estas ideas que se crearon “[...] escuelas regionales campesinas para formar maestros rurales y cuadros para la agricultura, se establecieron [...] centros educativos indígenas [...]” <sup>212</sup> con la finalidad de enseñar a los maestros, “[...] agricultura al mismo tiempo que se le formaba en la profesión docente”. <sup>213</sup> Ramírez Castañeda sostiene que: “Ante el fracaso de todos los métodos anteriores se decide no incorporarlo, sino integrarlo (al indio) [...]”. <sup>214</sup> Creándose así, el Departamento de Educación Indígena (1936), era un área que dependía de la SEP y pretendía “[...] examinar los problemas de los indígenas y las maneras de resolverlos [...]” <sup>215</sup> lo que se traduce en palabras de

---

<sup>209</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 80.

<sup>210</sup> Domínguez Chávez, Humberto. “La Reforma Educativa y la Autonomía Universitaria (1920-1940).” En *Programa de Cómputo para la Enseñanza: Cultura y Vida Cotidiana: 1920-1940*. [En línea] Disponible en: [http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMIIICultura\\_Vida/RiformaEducativa.pdf](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMIIICultura_Vida/RiformaEducativa.pdf) (Las cursivas son mías)

<sup>211</sup> *Desarrollo Histórico de la Educación en México*, op. cit., p. 14.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>213</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad*, op. cit. p. 85.

<sup>214</sup> Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*, p. 148. UNAM-PUIC. Primera reimpresión, México: 2014.

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. 148.

la autora anteriormente citada, en el antecedente inmediato del Instituto Nacional Indigenista (INI), además a dicho Departamento “[...] se incorporaron los internados indígenas con el nombre de *Centros de Educación Indígena* (1937), con la finalidad de “[...] encauzar racionalmente hacia el progreso material, económico y psíquico, la evolución cultural de los indios, mediante las escuelas de trabajo [...]”.<sup>216</sup>

En este marco “[...] se reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura”.<sup>217</sup> En 1939 surge el Proyecto Tarasco, en el que se trabajó la lengua indígena y se “[...] constató la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas”.<sup>218</sup> Sin embargo, sostiene Brice Heath, “[...] hay un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. Se prohíbe a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas [...]”<sup>219</sup> por lo que el Proyecto Tarasco se canceló.

Siguiendo a Gallardo Gutiérrez, en el primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940, Cárdenas “[...] acuñó la frase que se convertiría en la política integracionista del estado conocida como indigenismo: -No buscamos indianizar a México, buscamos mexicanizar a los indígenas-”<sup>220</sup> y para lograrlo se empezó con la formación de promotores culturales y maestros bilingües. De esta manera, en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual tenía como objetivo institucional al momento de su creación: “Inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación”.<sup>221</sup>

---

<sup>216</sup> González y Gonzáles, Luis., “Jornadas agraristas” *Revolución y sistema*, p. 329. México 1910- 1940. Lorenzo Meyer (coord.), México, Hermes, 1956.

<sup>217</sup> Martínez Buenabad, Elizabeth. *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanías*, op. cit., p. 2.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>220</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 81.

<sup>221</sup> Sosa Suarez, Margarita., Henríquez Bremer, Cristina. (Coords.) *Instituto Nacional Indigenista • Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948–2012*, p. 5. CDI. México: 2012. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>

No es, sino hasta 1963 que se “[...] propone una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco”.<sup>222</sup> Creándose para cumplir ese fin: el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la SEP. Y para 1964, con la *Sexta Asamblea Nacional de Educación* “[...] se aprobó como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües”<sup>223</sup> Así uno de los grandes cambios al modelo educativo en ese momento fue que “[...] a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental”.<sup>224</sup>

El recorrido histórico hasta ahora, es para dar cuenta de que el modelo oficial y las comunidades indígenas se han encontrado muchas veces tensionadas, en primera instancia al ser considerados los segundos como inferiores cultural, social y educativamente, y colocarlos como obstáculo para el progreso de la nación, hasta brindar un tipo de educación precaria en la cual los -otros- dictaban lo que se tenía que saber. Así mismo, cabe recordar que la política indigenista que operaba en la época, era la de la integración, en tanto que; lo que se pretendía era: “la integración del indio a la sociedad nacional *con todo y su bagaje cultural, proporcionando los instrumentos de la civilización* necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna”.<sup>225</sup>

Con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971, sostiene Bello Domínguez, vino a “[...] reformular el sistema de trabajo instrumentado hasta ese momento dándole el carácter institucionalizado al

---

<sup>222</sup> Martínez Buenabad, Elizabeth. *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanías*, op. cit., p. 2.

<sup>223</sup> Bello Domínguez, Juan. “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México” p. 5. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 9. Historia e Historiografía de la Educación*. México: 2009. [En línea] Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1589-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf)

<sup>224</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>225</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Obra polémica*, p.27. SEP/INAH, México, 1976.

servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües”.<sup>226</sup> Así, “[...] el discurso educativo se manifestó a favor de una educación para todos, con una política de revitalización [...] ingeniosa que folcloriza el sentido de las prácticas culturales de los pueblos originarios”.<sup>227</sup>

Aunque el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el terreno educativo se llevó a cabo durante el gobierno de Luis Echeverría, en la Ley Federal de Educación, capítulo primero, artículo 5º, fracción III, que a su letra decía: “Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”<sup>228</sup> Fue durante el gobierno de López Portillo, sostiene Jani Jordá que “[...] se concreta la nueva corriente del -indigenismo de participación-”<sup>229</sup> consolidándose por medio del programa del INI “Bases para la Acción 1977-1982”, en el cual se pretendía:

[...] lograr mayor participación de la población indígena en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional: se promueve la revaloración de las culturas autóctonas las que son consideradas parte de la identidad nacional y ya no un obstáculo para la consolidación de la nación<sup>230</sup>

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), un área específica de la SEP que tuvo como política principal, la incorporación y participación de las poblaciones indígenas en los procesos educativos para así fortalecer la política indígena bicultural, encargándose de:

[...] elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de

---

<sup>226</sup> Bello Domínguez, Juan. “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México” op. cit., p.6.

<sup>227</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 83.

<sup>228</sup> Ley Federal de Educación. 1973. [En línea] Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)

<sup>229</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. *Lengua e identidad*, op. cit. p. 100.

<sup>230</sup> Barre, Marie-Chantal en Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. *Lengua e identidad*, op. cit.

atención especial (DGEI, 2008). Aunque, como señalan Zolla y Zolla Márquez (2004:245) “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación.”<sup>231</sup>

Como se puede observar, las principales tensiones entre las comunidades indígenas y el modelo oficial en este periodo, era que no siempre lo que se pedía era lo que se *otorgaba*. Es decir, las comunidades indígenas pasaron de ser habitantes de una región con costumbres, lenguas y culturas propias, a ser *objeto* de evangelización y castellanización, después la atención educativa que se brindaba a dicha población, no estuvo pensada para potenciar las capacidades de dichos alumnos, sino para cumplir ciertas tareas. Al paso de variadas políticas educativas que poco se relacionaban con los contextos y demandas de las comunidades, se fue dando un mayor distanciamiento entre estas y el Estado. Así, con el indigenismo como política, aumentaron dichas tensiones y de alguna manera se potenciaron las posibilidades de creación de proyectos alternativos y/o autónomos por parte de varias comunidades indígenas, como forma de desacuerdo y resistencia tanto al modelo como a las políticas del estado.

Las tensiones que hasta este momento se han podido evidenciar, en la actualidad siguen latentes, sin embargo, no por ello han quedado estáticas, pues con el paso del tiempo se han ido reconfigurando y complejizando.

### ***Educación Indígena Bilingüe Bicultural***

Fue durante el sexenio de Miguel de la Madrid que surgió el modelo educativo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) “[...] como respuesta a las presiones que los maestros y los promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación [...]”<sup>232</sup> estas presiones se remitían a la creación de un sistema educativo dirigido a la población indígena, que incluyera la educación básica normal y universitaria. Dicho modelo (EIBB) tenía como objetivo “[...] estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano,

---

<sup>231</sup> Martínez Buenabad, Elizabeth. *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanías*, op. cit., p. 2.

<sup>232</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 83.

además de promover el uso de las primeras [...]”<sup>233</sup> así como “[...] rescatar las raíces culturales de los grupos étnicos, desarrollar su cultura y sus conocimientos desde una perspectiva amplia de liberación; [...] toma como ejes básicos a la cultura y a la lengua”.<sup>234</sup> En este modelo, la ‘biculturalidad’ claramente hace referencia a dos culturas que confluyen en la escuela, por un lado lo indígena y por el otro lo mestizo.

A propósito del modelo EIBB, sostiene Bertely Busquets, que:

En contraste con la educación para los indígenas en su dimensión bilingüe las corrientes pedagógicas, sociológicas y antropológicas que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que, en aras de asegurar aprendizajes escolares significativos, promovían la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes y mestizos. La *educación bicultural* [...] se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la reproducción social y sus conceptos de *arbitrario cultural* y *violencia simbólica*, como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la *escuela como el aparato ideológico del estado*<sup>235</sup>

Así, dicho modelo de educación bicultural resultó ser una paradoja, ya que el eurocentrismo que el modelo bicultural criticaba “[...] correspondió un etnocentrismo al revés, que pretendía excluir de la escuela los contenidos “ajenos” no incluidos en el universo vital y discursivo indígena”.<sup>236</sup>

Debido a que las condiciones de las escuelas en zonas rurales seguían sin recibir apoyos por parte del Estado, se decidió crear medidas compensatorias y asistencialistas, que de alguna manera mermaban la eficacia de la política educativa dirigida a esta población.

---

<sup>233</sup> Varese, Stefano. *Indígenas y educación en México*. Centro de Estudios Educativos. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. 1983.

<sup>234</sup> López Guzmán, Victoriano. *La educación indígena entre los nancue noñmdaa de Suljaa’: Una experiencia profesional (1992-2003)*, Tesina de licenciatura, UPN, México: 2004. *op. cit.*, p. 18.

<sup>235</sup> Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, *op. cit.* Las cursivas son mías.

<sup>236</sup> *Ibid.*,

Los cambios neoliberales en educación respecto de los indígenas plantearon programas asistencialistas y de compensación, tal es el caso del Programa para el Rezago Educativo (PARE) el cual mostró las precarias condiciones en que trabajaban las escuelas ubicadas en las comunidades campesinas e indígenas de nuestro país a finales del siglo XX.<sup>237</sup>

Siguiendo esta línea de medidas compensatorias y asistencialistas, fue durante el sexenio de Ernesto Zedillo que con la finalidad de asegurar la culminación y aumentar el aprovechamiento escolar de alumnos de zonas rurales, el gobierno impulsó “los medios” que les permitieran cumplir dicho propósito. “En este esfuerzo destacan los programas compensatorios, la educación indígena, la comunitaria, la que ofrece a personas con discapacidad, así como las becas educativas del PROGRESA (1997)”.<sup>238</sup>

Puede observarse que con el modelo de la EBB, más que coadyuvar a la población indígena, se tendió a cosificarlas, pues se “[...] retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista”.<sup>239</sup> De esta manera, sostiene Bertely; “Las propuestas curriculares dirigidas a la formación y capacitación de maestros indígenas, como la implantada en la Universidad Pedagógica Nacional, alimentaron por mucho tiempo estos marcos explicativos [...]”.<sup>240</sup>

### ***Educación Intercultural Bilingüe***

A partir del documento, Fundamentos para la modernización de la educación indígena en 1990, el término bicultural desapareció del discurso oficial. La propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, aparece por primera vez en 1999 bajo *Los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las*

---

<sup>237</sup> Ezpeleta, J. y E. Weiss En Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 86.

<sup>238</sup> *Desarrollo Histórico de la Educación en México*, op. cit.

<sup>239</sup> Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, op. cit.,

<sup>240</sup> *Ibid.*,

*niñas y los niños indígenas*. Dicha educación se definía como “el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no solo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura”.<sup>241</sup>

En dicho documento se entiende por educación intercultural:

[...] aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional, y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos.<sup>242</sup>

El *gran cambio* con este modelo, es que se *reconoce* la diversidad lingüística y cultural, y “la necesidad de propiciar, desde la escuela el dialogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto [...]”.<sup>243</sup>

Con estas modificaciones, la DGEI se establece como propósito:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas se intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. [...] se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación.<sup>244</sup>

---

<sup>241</sup> López Guzmán, Victoriano. *La educación indígena entre los nancue noñmdaa de Suljaa': Una experiencia profesional (1992-2003)*, op. cit., p. 23.

<sup>242</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 11.

<sup>243</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. “Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural” En Mesa redonda *La educación intercultural; experiencias y propuestas*, durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. México: 2004. [En línea] Disponible en: <http://red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>

<sup>244</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 7.

Para poder cumplir con dichas metas educativas, se crearon líneas de formación: “[...] para la identidad, la democracia, la solidaridad internacional, la salud, ecología, estética, científica y tecnológica”.<sup>245</sup> Se elaboraron cuadernos de trabajo por nivel, dichos cuadernos iban dirigidos a los docentes para poder aplicar los lineamientos antes mencionados en la “práctica docente intercultural bilingüe.”<sup>246</sup> Sin embargo, como sostiene Jani Jordá, dichos cuadernos de trabajo no abordaban el manejo de dos lenguas, lo que evidentemente dificultó el ejercicio pleno del modelo.

El 22 de enero de 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) misma que desde su fundación “se ha propuesto la construcción colectiva de una plataforma común que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB [...]”.<sup>247</sup> Así, sostiene Schmelkes, que con la creación de la Coordinación se plantea por primera vez la “educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos”.<sup>248</sup>

Sin embargo, a pesar de que finalidad de lo intercultural se planteaba bajo el postulado de la *educación en y para la diversidad*, lo que supondría “[...] tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes [...]”<sup>249</sup> en la práctica, dicho modelo se enfocó a la población indígena, reforzando así, una vez más el racismo estructural educativo, aun cuando estuviera planteado “[...] no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del SEN, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones

---

<sup>245</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 33.

<sup>246</sup> SEP. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. op. cit.,

<sup>247</sup> Ahuja Sánchez, Raquel., Gallardo Gutiérrez, Ana Laura., Schmelkes, Sylvia. et al. *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México*, op. cit., p. 9.

<sup>248</sup> Schmelkes, Sylvia. *La política de la educación bilingüe intercultural en México*, op. cit., p. 1.

<sup>249</sup> Ahuja Sánchez, Raquel., Gallardo Gutiérrez, Ana Laura., Schmelkes, Sylvia. et al. *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México*, op. cit., p. 49.

multiculturales del país.”<sup>250</sup> Y que dicho planteamiento coadyuvaría a “[...] establecer las condiciones idóneas a fin de que el SEN y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social”.<sup>251</sup>

Otro acontecimiento importante fue que en el marco de la reforma al artículo 7 fracción IV de la Ley General de Educación, se establecía como lengua nacional el español y las lenguas indígenas pasaban a segundo plano; con la reforma se estableció la promoción por medio de la enseñanza del conocimiento de la diversidad lingüística del país, así como el respeto por los derechos lingüísticos y sus hablantes, el 13 de Marzo de 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, misma que “tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas”.<sup>252</sup>

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.<sup>253</sup>

Este artículo es de suma importancia, ya que en él se establece que las lenguas indígenas, como el español, son lenguas nacionales. Esto quiere decir que tienen la misma validez y hablar una u otra, no será motivo de discriminación, obstaculización o segregación.

*Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y*

---

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>251</sup> *Ibid.*,

<sup>252</sup> Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Texto vigente, 2003. (Artículo 1) [En línea] Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>

<sup>253</sup> *Ibid.*, (Artículo 4)

*superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.*<sup>254</sup>

En materia educativa, este artículo es de suma importancia, ya que se establece que los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a una educación bilingüe e intercultural de manera obligatoria, esto quiere decir que recibirán las clases en su lengua materna y al mismo tiempo irán aprendiendo el español, esto supone un intercambio y transmisión de ciertos saberes, simbolismos y tradiciones que cada uno tiene, para lograr esto, en el artículo 13 de la Ley, establece que los docentes que atiendan a población indígena han de hablar y escribir (según sea el caso) la lengua de ese lugar, así como conocer la historia.

I. *Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;*

IV. *Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;*

V. *Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;*

VI. *Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate [...].*<sup>255</sup>

¿Por qué la importancia de que los profesores conozcan la cultura de lugar, que hablen y escriban la lengua? Desde mi punto de vista, varias cuestiones: Una, porque como históricamente ha pasado, si no se conocen las prácticas culturales, los simbolismos y significados de un lugar, se tiende a menospreciarlos, excluirlos

---

<sup>254</sup> *Ibid.*, (Artículo 11) p. 2-3. (Las cursivas son mías)

<sup>255</sup> *Ibid.*, (Artículo 13, frac. I, IV, V y VI) p. 3. (Las cursivas son mías)

y evitarlos (en este caso) en las aulas, lo que tiene como consecuencia un choque simbólico en los niños, pues es lo que ellos conocen y de alguna manera se les está negando al tener ellos que aprender otras prácticas y significados que les son ajenos y valga la redundancia, poco significativos.

Otro aspecto importante que se menciona en este artículo, es que tanto en las escuelas públicas como privadas se debe fomentar e inclusive implementar dicha interculturalidad, así como el respeto a la diversidad lingüística, para contribuir a la difusión y desarrollo de las lenguas indígenas. Sin embargo, a pesar de la incorporación de dicha perspectiva de la educación intercultural para todos, no se han notado grandes logros, quizá tenga que ver, entre otras cosas, con que dicho modelo educativo ha quedado confinado a las escuelas rurales, lo cual denota los rasgos de una sociedad colonizada.

Sostiene Schmelkes, que la educación intercultural para todos:

“[...] consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. [...] Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar”<sup>256</sup>

A través de este breve recorrido histórico, puede notarse que, actualmente, y a pesar de los múltiples cambios que ha habido en la educación dirigida a la población indígena, esta no siempre ha sido suficiente o lo que dicha población manifiesta necesitar, quizá tenga que ver con que se sigue teniendo la visión de que son *ellos, los otros, los no mestizos*, los que tienen que incorporarse a la cultura dominante para lograr desindianizarse, en este sentido sostiene Gallardo Gutiérrez:

---

<sup>256</sup> Schmelkes, Sylvia en Dietz, Gunther., Mateos Cortés Laura Selene. Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos., p. 140.[En línea] Disponible en: <http://www.interculturalidadygenero-colsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>

Pareciera entonces que la mejora de la educación indígena en el país sigue reproduciendo el racismo [...], es decir que los indios siguen sin incorporarse al mestizaje como referente y es que en las escuelas indígenas la combinación pobreza-indio sigue siendo vigente.<sup>257</sup>

El racismo se presenta a manera de contenidos nacionales, en la idea de que “[...] es lo básico común e igual para todos, no hacerlo así implicaba faltar al derecho de los niños de recibir la misma educación y pondría en desventaja a “los diferentes” porque con que vieran lo propio no era suficiente”.<sup>258</sup>

De esta manera puede observarse que no existe un curriculum específico para las poblaciones indígenas, lo que supone que al emitirse un contenido nacional automáticamente está operando la *mexicanización*. Como se verá más adelante, la manera de resistir a los contenidos nacionales en el modelo alternativo, es a través de las Unidades Didácticas Integradas, que a su vez recuperan lo propuesto por la DGEI en los enfoques Globalizadores.

Sostiene Bertely que la EIB “[...] tiene que ser sustancialmente transformada.”<sup>259</sup> Ya que “[...] una parte importante de la desigualdad con que opera nuestro sistema educativo se explica por la pobreza de operación y de resultados de los servicios educativos que ofrecemos a la población indígena”.<sup>260</sup> En este sentido, afirma Oehmichen que:

Indiscutiblemente en México se han producido un sinnúmero de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación escolarizada de las poblaciones indígenas. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo

---

<sup>257</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*, op. cit., p. 94.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>259</sup> Schmelkes, Sylvia. *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas*. [En línea] Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/>

<sup>260</sup> *Ibid.*,

a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza.<sup>261</sup>

Como se mencionó en el capítulo I de este trabajo, en la actualidad el modelo educativo dirigido a la población indígena es atendido por varias instituciones, entre las cuales se encuentran la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). De esta manera, en el Programa Sectorial de Educación 2006- 2012, en el objetivo 2 se apunta la necesidad de: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.<sup>262</sup>

Promover la colaboración del INALI; INEA, CONAFE, Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en la elaboración de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos relativos a la capacitación en lenguas indígenas.<sup>263</sup>

En la presente investigación se toman los documentos ya mencionados; *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. (1999), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. (2006), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. (2007), *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena*. (2010), y 3) *Parámetros curriculares para la lengua indígena*. (2013), como un conjunto que configura el modelo educativo oficial, en tanto que algunos siguen teniendo cierta vigencia en la práctica docente indígena, y otros, son referencias actuales de acuerdo a las reformas curriculares.

---

<sup>261</sup> Oehmichen, Cristina. EN *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* p. 125. En Revista Relaciones número141. 2015, pp. 103-131. [En línea] Disponible en: [http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05\\_Elizabeth\\_Martinez.pdf](http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf)

<sup>262</sup> *Programa sectorial de Educación 2007-2012*, Objetivo 2, p.31. [En línea] Disponible en: [www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 37.

De acuerdo a lo que se trabajó en el capítulo II, y en el cual se pudo observar que en México la historia de los proyectos alternativos al modelo educativo del Estado dirigido a la población indígena, no es reciente y existe una amplia variedad de ellos, teniendo como características principales la reivindicación y fortalecimiento de sus identidades, conocimientos y prácticas comunitarias, para potenciar así, el desarrollo de sus propias comunidades o poblaciones.

Los proyectos alternativos que se mencionaron con anterioridad son antecedentes del modelo que presentaré a continuación. Al señalarlos como antecedentes, no lo hago cronológicamente o porque haya una relación directa de aquéllos con éste, sino porque forman parte de la historia de los proyectos alternativos que de alguna manera motivan a otras comunidades indígenas a desarrollar un proyecto educativo propio y saber que es posible.

### **Una Escuela para la Vida**

El modelo alternativo “Una escuela para la Vida” está inscrito en el turno vespertino de la escuela primaria intercultural bilingüe *El porvenir*. Esta escuela se encuentra en el municipio de Xochistlahuaca o Suljaa’ (llanura de las flores) como los nn’an<sup>n</sup>cue ñomndaa/amuzgos le nombran, en el estado de Guerrero. Suljaa’ es un municipio que geográficamente se encuentra en la Costa Chica y colinda con el Estado de Oaxaca, y hasta el censo del año 2010 contaba con una población total de 28,089<sup>264</sup> habitantes.

---

<sup>264</sup> Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Xochistlahuaca Guerrero. SEDESOL-CONEVAL. México: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes\\_pobreza/2014/Municipios/Guerrero/Guerrero\\_071.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Guerrero/Guerrero_071.pdf)

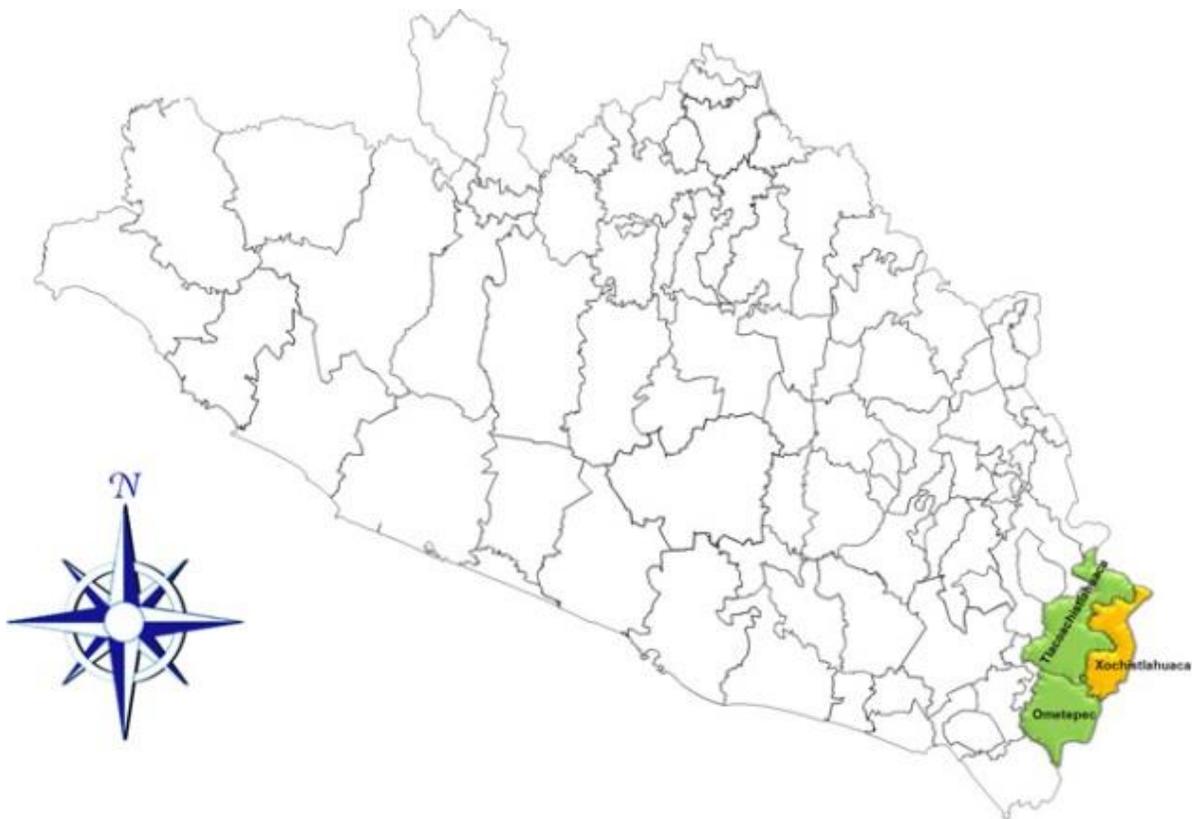


Imagen tomada de la página oficial del Ayuntamiento de Xochistlahuaca, Guerrero. [En línea] Disponible en: <http://xochistlahuaca.gob.mx/municipio/geografia>

“En el municipio conviven las *etnias*: amuzga, mixteca y nahua”<sup>265</sup> así como hispanohablantes. Siendo los amuzgos o nn’a<sup>n</sup>cue ñomndaa, la población predominante. El ñomndaa/amuzgo es una lengua tonal. “Esto quiere decir que se pueden distinguir palabras no sólo en términos de los sonidos que contienen, sino también por la melodía con que se pronuncian”.<sup>266</sup>

Las principales actividades de los nn’a<sup>n</sup>cue ñomndaa son:

*Nuestra cultura está muy ligado a la tierra, al agua, a los árboles, en general nuestra relación y vínculo con la naturaleza es notable, [...] El trabajo tradicional que realizan los hombres - yonom, es ts'iaa<sup>n</sup> jndaa, literalmente trabajo del*

<sup>265</sup> Ayuntamiento de Xochistlahuaca, Guerrero. [En línea] Disponible en: <http://xochistlahuaca.gob.mx/municipio/geografia>

<sup>266</sup> Tapia García, Fermín, *Tzon 'tzikindyi jñò ndá Tzjón Noà yo jñò tzko, Diccionario amuzgo-español el amuzgo de San Pedro Amuzgo, Oaxaca*, p. 12. Centro de Investigaciones y Estudios Sociales en Antropología Social, Plaza y Valdés, México, 1999.

monte, que consiste básicamente en el cultivo del maíz – nna<sup>n</sup> [...] En el caso de las mujeres – yolcu, su trabajo tradicional es ts'iaa<sup>n</sup> jnom, es decir trabajo de telar, hay mujeres ancianas que son especialistas en trabajar con tsma<sup>n</sup> – algodón, ellas mismas elaboran tsa<sup>n</sup> – hilo para amarrar y tejer su telar”<sup>267</sup>

A partir de esta cita se puede observar que lo importante para la comunidad son los saberes tradicionales y lo que sucede en su vida cotidiana. Por lo que, es lo que de alguna manera se pretende lograr en la escuela con el modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”, al intentar cerrar esa brecha entre lo que plantea el Sistema Educativo Nacional y lo que la comunidad demanda.

### **Antecedentes**

La primer escuela en Suljaa', según Jani Jordá, data desde 1945 con la creación de la primaria rural federal Escuadrón 201, sin embargo dicha escuela contaba con primer y segundo grado, por lo que aquellas personas que quisieran seguir estudiando tenían que trasladarse a otros lugares. Para 1960 se empezó a “[...] gestionar la creación definitiva de una escuela primaria”.<sup>268</sup> Sin embargo dicha escuela “tenía las características de aquellas escuelas rudimentarias –de peor es nada- y respondía a la política educativa que proponía la homogenización lingüística, por tanto, era monolingüe en español y continua funcionando de esta manera”.<sup>269</sup>

En los años setenta [...] se da una expansión del Servicio Nacional de Promotores Bilingües y de esta manera se establece la primera la primera escuela bilingüe en Cozoyoapan (municipio vecino de Suljaa') aproximadamente en 1974. [...] A partir de ese momento, funcionan los dos subsistemas el monolingüe y el bilingüe, tanto en Cozoyoapan como unos años después en Xochistlahuaca.<sup>270</sup>

---

<sup>267</sup> Valtierra Arango, David. “Nn'an ncué Ñomndaa” En González González, Floriberto., Santos Bautista, Humberto., García Leyva, Jaime., et. al. *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. [En línea] Disponible en: [En línea] Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/17.pdf>

<sup>268</sup> López Guzmán, Bartolomé. *Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero, y la práctica docente en el medio indígena*, p. 65. Tesis de licenciatura, UPN, México: 1994.

<sup>269</sup> Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa'*. *Lengua e identidad*, op. cit. p. 153.

<sup>270</sup> Ibid., p. 155.

Sin embargo, no había una diferencia real entre un modelo y otro pues, como aparece en una entrevista realizada a un profesor que fue alumno de esta escuela bilingüe:

Que yo recuerde no había diferencia entre la escuela Escuadrón (monolingüe) y la bilingüe nada, el nombre de bilingüe, pos era de nombre, porque no me han enseñado nunca a escribir la lengua, nos hablaron igual, además eran los mismos materiales que utilizábamos, los mismos libros y todo eso. Yo no noté diferencia, diferencia quizás en cuanto a que allí había una escuela albergue y como recibían, en aquel tiempo más apoyo del INI, nos daban cuadernos, colores [...] pero en cuanto a lo educativo no había gran diferencia [...] aunque si éramos mal vistos, todos lo que asistíamos a esa escuela de los indios, ustedes van allá y quién sabe qué, todo eso tipo de cosas.<sup>271</sup>

### ***Proyecto para una Educación Indígena Intercultural Bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero.***<sup>272</sup>

Hacia 1989, “algunos docentes de la entonces Academia de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, [...] (fueron) invitados a dar unas pláticas a Xochistlahuaca por estudiantes originarios de ese lugar. [...]”<sup>273</sup> y les pidieron que organizaran un curso que diera continuidad a dichas pláticas. Así entre 1990 y 1991, se llevaron a cabo dos seminarios taller. Aunado a esto, para 1993 de los 16 docentes de la escuela primaria *El porvenir*, “[...] cuatro estaban estudiando el bachillerato, dos lo habían concluido, tres contaban con la normal básica terminada, cuatro estaban realizando estudios superiores en la UPN y la Normal Superior, tres ya tenían la licenciatura [...]”.<sup>274</sup> Cuando regresaron a su comunidad,

---

<sup>271</sup> Entrevista a maestro Paco, En Jordá Hernández, Jani. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad*, op. cit., p. 156.

<sup>272</sup> López Guzmán, Bartolomé. *Educación indígena intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. UPN, México: 1999.

<sup>273</sup> Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” p. 65. En Revista Universitaria: *Tejiendo redes para compartir el mundo*. Número 1, UPN, México: 2009. [En línea] Disponible en: <http://www.upn.mx/index.php/comunidad/profesores/57-recursos/96-revista-upn>

<sup>274</sup> López Guzmán, Bartolomé. *Educación indígena intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*, op. cit., p. 23.

y luego de analizar su práctica docente, se dieron cuenta de las deficiencias que tenían, lo que derivó en la elaboración de “un proyecto que intentaba ofrecer una educación diferente”.<sup>275</sup> Partiendo de lo que tenían y de lo que podían ofrecer, teniendo siempre en mente que dicha propuesta no era un sustituto del plan y programas oficiales, sino que era un complemento.<sup>276</sup>

Es necesario mencionar que la reconstrucción teórica que hago del modelo educativo de esta escuela, es a partir del dialogo con dos integrantes de la comunidad; por un lado el profesor Bartolomé López Guzmán, quien ha estado presente en la configuración de dicho proyecto, así como de su antecedente, y que ha publicado sobre el tema; y por el otro lado, el profesor Victoriano López Guzmán quien es el actual director de “Una Escuela para la Vida”.

[...] aquí en este municipio empezamos a organizarnos para empezar a ofrecer una educación en las escuelas que atendieran la lengua, que atendiera la cultura, que atendiera el fortalecimiento de la identidad de los niños que asisten a esas escuelas porque anteriormente eran escuelas llamadas bilingües indígenas pero que trabajaban el español básicamente no se enseñaba la lengua, no se enseñaba el ñomndaa, no se enseñaba la historia de la comunidad, no se partía de los conocimientos o de la cultura propia [...].<sup>277</sup>

Dicho proyecto fue presentado a padres de familia y a la supervisión escolar, a fin de conseguir su aprobación; en este sentido, los docentes fungieron como mediadores entre la comunidad y el modelo oficial; estaba sustentado en los documentos oficiales tales como: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la Ley General de Educación. Se desarrollaron alrededor de diecinueve acciones, entre las cuales estaban:

1.- Se eliminaron las comisiones de higiene, puntualidad y asistencia; pasaron a ser responsabilidad de cada maestro con su grupo [...]

---

<sup>275</sup> Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” *op. cit.*, p. 67.

<sup>276</sup> López Guzmán, Bartolomé. *Educación indígena intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*, *op. cit.*, p. 26.

<sup>277</sup> Entrevista S. E.

2.- Consideramos a la evaluación como un proceso permanente que nos permite revisar en su totalidad el proceso educativo,

3.- [...] hemos considerado que no siga siendo el examen tradicional el único criterio para acreditar al niño, sino establecer otros criterios como la disciplina y la responsabilidad en la realización de tareas, y el trabajo en clase, así como, el examen oral en su lengua materna.

[...]

5.- Se realiza una evaluación diagnóstica a los alumnos de cada grado al inicio del ciclo escolar para detectar sus características lingüísticas, auditivas, visuales y de aprovechamiento, para organizar grupos con características lingüísticas semejantes.

6.- Los grupos de 1° y 2° grados son atendidos por un solo maestro, dado que los programas son integrados, [...] decidimos trabajar de 3° a 6° grados en los grupos A y B por áreas y asignaturas, que cada uno atendiera de acuerdo con nuestros conocimientos y preferencias.[...]

7.- Organizamos el horario de trabajo de manera que se pudiera ajustar en lo posible a lo estipulado por la SEP, lo que fue un poco difícil de organizar, [...]

[...]

9.- La educación artística se lleva a cabo mediante talleres, a los que asisten los niños los lunes después del recreo [...] Los talleres que funcionan son: tejido y bordado, danza, artes plásticas, teatro, poesía y canto.

10.- De 3° a 6° grado, cada maestro destina una hora semanal de su clase con su grupo para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua amuzga a sus alumnos [...] en un intento por acercarnos a lo que debe ser una educación bilingüe [...]

11.- Las maestras de ciencias naturales destinan una hora de su tiempo al desarrollo del español oral en los cuatro grupos que atienden cada una, [...] de acuerdo a la situación lingüística de los grupos, con el apoyo en los materiales de la DGEI.

12.- Con la finalidad de valorar las lenguas amuzga y el español en la escuela, así como, también el fortalecimiento de la identidad étnica y nacional, estamos desarrollando los homenajes a la bandera de la siguiente manera: un lunes se hace totalmente en amuzgo incluyendo el Himno Nacional y al siguiente lunes se hace complemente en español.

13.- [...] en el 3er grado se está enseñando la historia y geografía local, municipal, regional y estatal, con el apoyo del libro *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*, elaborado por maestros amuzgos, [...] También se utiliza el libro de historia y geografía estatal editado por la SEP. [...]

15.- Los maestros continúan su formación profesional en instituciones formadoras de docentes como la UPN, el CAM.

16.- El consejo técnico sesiona de manera colegiada cada bimestre, para evaluar los trabajos que se desarrollan con el fin de ir corrigiendo los errores [...]

17.- Se realizan reuniones generales de padres de familia, así como a nivel grupo para comprometerlos más en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos. [...]

18.- Otro acuerdo tomado con los padres de familia fue el de utilizar como uniforme de la escuela en los lunes, tanto para niños como maestros, un diseño especial del traje típico del hombre y la mujer amuzga, esto con el fin de valorar la vestimenta de la mayoría de los niños en la escuela.

19.- [...] el personal docente por unanimidad acordó el cambio de director cada año, [...] Funge durante un ciclo escolar y tiene la obligación de impulsar el proyecto de trabajo de la escuela.<sup>278</sup>

Para la enseñanza del amuzgo, y debido a la aceptación entre alumnos y padres de familia, López Guzmán afirma: “Lo que hemos intentado hacer es trabajar paralelamente, al mismo tiempo que aprendemos a leer y escribir, intentamos producir, junto con los niños, textos literarios, mismos que pueden servir para fomentar la lectura y escritura de la lengua amuzga [...]”.<sup>279</sup> Y en cuanto a la enseñanza del español, sostiene que no se atendía “[...] el desarrollo de la expresión oral del español, ya sea como segunda o como primera lengua,”<sup>280</sup> debido a que no se comprendía “[...] que la oralidad es la base del desarrollo de la escritura de cualquier lengua”.<sup>281</sup> Y para poder reforzar este conocimiento “[...] las maestras se apoyan en los materiales editados por la DGEI, en los diferentes niveles del español que necesitan desarrollar los niños”.<sup>282</sup> Así, los niños vieron favorecido su nivel de bilingüismo, participando en concursos de poesía, oratoria, canto y obras de teatro escolares y municipales. Dentro del proyecto se implementaron talleres para las y los alumnos, con la finalidad de “desarrollar la expresión artística de los niños, supliendo la atención por grupo de parte de cada

---

<sup>278</sup> López Guzmán, Bartolomé. *Educación indígena intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero, op. cit.*, pp. 27-37.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>280</sup> *Ibid.*, p.41.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p.41.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p.41.

maestro [...]”.<sup>283</sup> Los talleres eran: tejido y bordado, danza, artes plásticas, teatro, canto y poesía, se desarrollaban una hora a la semana, y periódicamente se hacía una exposición de lo realizado en ellos.

En cuanto a la metodología de trabajo, debido a que los docentes del sistema bilingüe en Suljaa’ no tenían una formación docente, algunos de ellos asistieron a cursos de inducción<sup>284</sup> que duraban de 1 a 6 meses, y otros sólo entraban así sin tener algún tipo de formación docente, por lo que al no tener dicha preparación, iban aprendiendo a ser maestros en la práctica, recordando cómo les enseñaban a ellos cuando iban a la primaria, y así empezaban a trabajar con los alumnos.

Es por ello que una de las principales propuestas fue el trabajo por asignaturas:

[...] ese proyecto era *trabajo por asignaturas*, varios *maestros atendían un poco como se traba en la secundaria*, los maestros que tenían cierto perfil, vamos a suponer que estudia matemáticas, otro que de biología o de literatura o de español, porque muchos maestros estudiaron la normal superior, entonces tenían más o menos el perfil, entonces veíamos que se podía trabajar por asignaturas y aparte teníamos un taller de amuzgo, de ñomndaa; después ese proyecto cuando se divide la escuela, cuando se dividen los dos turnos, la mayoría de los maestros que estaban involucrados en ese proyecto se pasaron al turno vespertino y ahí es donde cambia podríamos decir el sentido, ¿se debe de trabajar por asignaturas? se trabaja con un solo grado pero ya con un enfoque globalizador y se trabajan los talleres en otra modalidad más fuera del trabajo por grado.<sup>285</sup>

---

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>284</sup> Impartido por la DGEI, mismo que dejó de funcionar en 2010 para abrirle paso a las licenciaturas de formación docente.

<sup>285</sup> Entrevista S. E.

***El modelo educativo alternativo: Cwii Scwela Cantyja'naa' Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'a' - "Una Escuela para la Vida"***



Fotografía tomada por el profesor Javier Pineda Morán. 20 de Enero de 2017

El proyecto inicialmente iba enfocado a fortalecer la metodología para la enseñanza de la segunda lengua; el español, debido a que lo que importaba era que los niños aprendieran a comunicarse en esta lengua, desplazando así el amuzgo. Lo que suponía la presencia del modelo estatal ejerciendo una acción hegemónica sobre la comunidad y sobre la escuela misma. Sin embargo, a partir de la colaboración de la maestra Jani Jordá, los docentes llegaron a la idea de que también era importante desarrollar las habilidades lingüísticas de la lengua materna de los alumnos.

[...] surgió en el año 2004 como una propuesta para enseñar una segunda lengua, en este caso el español a los niños que hablan el amuzgo, tuvimos la oportunidad

de tener en ese tiempo a la maestra Jani Jordá Hernández [...] en ese año, acudimos con ella con la intención de que nos apoyara para buscar una metodología de cómo enseñar una segunda lengua, [...] ya después [...] surgió el análisis de que no era nada más enseñar una segunda lengua, sino también desarrollar una primera lengua, que en este caso es el amuzgo. Entonces ahí ya empezó a surgir un proyecto más completo, más general, donde a partir del 2005 – 2006 ya implementamos este proyecto ya directamente con los niños, donde trabajábamos los talleres de primeras lenguas, los talleres de segundas lenguas, [...].<sup>286</sup>

El objetivo del modelo es que con ayuda de la escuela los niños puedan comprender y conocer su realidad, que los aprendizajes adquiridos les permitan desarrollarse y participar en la vida de su comunidad.

Nuestra escuela se propone contribuir a la formación de niñas y niños que logren el desarrollo de sus capacidades, competencias, actitudes y valores, que les permita conocer su realidad, comprenderla y actuar en ella para transformarla. En pocas palabras: una escuela para la vida.<sup>287</sup>

El Director del turno vespertino de la escuela primaria intercultural bilingüe *El Porvenir*, comenta que el cuerpo docente notó que las actividades que los niños realizaban en la escuela y los aprendizajes adquiridos en ella tenían que ir más allá, “[...] que [...] no quedaran en el aula, sino que trascendiera, trascendiera en el sentido con la familia, en la propia sociedad”.<sup>288</sup>

Todo lo que el niño está aprendiendo en el aula, lo pueda aplicar dentro de su vida cotidiana, por ejemplo, ciertos problemas matemáticos, lo veíamos en el aula, lo trabajábamos en el aula, pero que esto le sirviera al niño en el momento de que por ejemplo su papá vende panela, vende naranja, vende aguacate; estas operaciones matemáticas les sea aplicada en la vida cotidiana. Y también de que esto le funcione dentro de una sociedad, por ejemplo, si estamos viendo un tema de cómo tenemos que estar organizados con el pueblo o con la comunidad, esto también le sirva a él como ciudadano, de que apoye a la

---

<sup>286</sup> Entrevista D.

<sup>287</sup> Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” *op. cit.*, p. 67.

<sup>288</sup> Entrevista D.

comunidad, apoye a la gente de la comunidad para vivir de una manera diferente.<sup>289</sup>

Así, para en creación del proyecto fueron los docentes quienes tomaron la iniciativa pues también notaron que tenían dificultades en su práctica docente, la inquietud salió de ellos y después dieron a conocer el proyecto a los padres y madres de familia para poder involucrarlos, ya que había situaciones en las que tenían que participar.

[...] se dio la posibilidad de que se encontraran varios maestros ahí y empezaron a formar un grupo de maestros interesados en ofrecer una educación diferente, [...] empiezan a pedir apoyo para trabajar no la lengua materna, sino el español como segunda lengua, entonces a partir de esa necesidad, de esa petición con la maestra se empieza formular un proyecto de que no es nada más atender el español como segunda lengua, sino que también hay que atender el amuzgo como primera lengua y hay que ver cómo trabajar didácticamente a través de planeaciones [...]<sup>290</sup>

La importancia que se manifestaba en aprender el español como segunda lengua, es porque existía la premisa de que ello les permitiría salir de la comunidad y de esta manera lograr una mejor calidad de vida; de esta manera, dicha visión se alineaba a una ideología castellanizante. Este es un antecedente clave para la comprensión del modelo, pues surgió como respuesta al modelo estatal, y sin embargo en su andar ha ido separándose de él, a tal nivel que, pueden plantear elementos descolonizadores.

La aceptación del proyecto se dio en la mayoría de los padres y madres de familia, sin embargo también había quienes tenían la idea de que lo que se debía enseñar era el español, hubo una cierta resistencia en cuanto a la enseñanza del amuzgo/ñomndaa, “[...] por qué le vas a enseñar a leer y escribir su lengua materna, si ya lo habla, ya lo entiende, pero no entendían ellos que era necesario

---

<sup>289</sup> Entrevista D.

<sup>290</sup> Entrevista S. E.

que desarrollen bien esa primera lengua, [...] yo digo que tenían razón, por tantos años de discriminación [...]”.<sup>291</sup> Sin embargo, conforme el proyecto iba avanzado, los padres y madres de familia fueron comprendiendo que era importante que se involucraran y “que entendieran que el desarrollo de una primera lengua iba a permitir a sus hijos, aprender una segunda lengua”.<sup>292</sup>

Es necesario mencionar que no siempre estuvieron de acuerdo los docentes, ni todos los que empezaron son los que están actualmente “[...] algunos maestros que tenían dificultades o que no estaban muy convencidos con el proyecto pidieron cambio, otros que estaban interesados en trabajar en ese proyecto y llegaron a la escuela y así se conformó el equipo de “Una Escuela para la Vida”.<sup>293</sup>

Así, conforme el modelo alternativo se ha consolidado, ha ido desplazando al modelo estatal; en tanto que pasó de ser referencia a ser complementario. Y es esta complementariedad una de las tensiones entre ambos modelos, por tanto no se puede hablar de un modelo autónomo.

### Los ejes rectores del proyecto

El modelo alternativo es una manera que desarrollaron los docentes del turno vespertino de la escuela primaria intercultural bilingüe *El porvenir*, junto con la maestra Jani Jordá para organizarse internamente, lo que quiere decir que no es un proyecto reconocido oficialmente. Esto ha representado momentos de tensión desde su creación, y ha provocado que dicho modelo sea alternativo, y ahora con el profesor Bartolomé como supervisor, se tiene un cierto espacio de poder que permite que el proyecto se siga desarrollando y al mismo tiempo retrabajando la alternatividad.

De acuerdo a las entrevistas realizadas se puede afirmar que los principales ejes que guían al proyecto son:

---

<sup>291</sup> Entrevista D.

<sup>292</sup> Entrevista D.

<sup>293</sup> Entrevista S. E.

1) Talleres de formación pedagógica (autoformación). Era considerado como el principal pilar a pesar de que ya no se lleva a cabo tal cual.

[...] fuera del horario de clases, (los docentes) se reúnen, revisan planeaciones, revisan problemas que van encontrando en el desarrollo de su trabajo, realizan lecturas que les van permitiendo conocer más, [...] profundizar más en el proyecto [...].<sup>294</sup>

En los primeros años del proyecto los docentes tenían talleres de formación pedagógica con la maestra Jani Jordá, con la finalidad de externar las dificultades y complicaciones de la práctica docente, “[...] cada quince días teníamos talleres de formación donde mejorábamos nuestra planeación, presentábamos problemas que habíamos presentado con los niños [...]”<sup>295</sup> En dichos talleres, según comentan algunos docentes, la maestra Jani entraba a los grupos mientras los docentes daban clase y los grababa con la finalidad de que en taller de formación pudiesen notar su práctica, cómo se desenvolvían frente a grupo, si tenían control del grupo, si le hacían caso a todos niños o sólo se enfocaban en ciertos alumnos.

[...] cuándo estaba Jani, tenía cuando menos ese apoyo, ese respaldo de que estoy yo trabajando y ella al final decía a ver vamos a platicar de esto que estuviste haciendo [...] por ejemplo ella llegaba y filmaba, y después decía van a ver el trabajo del compañero y ya decíamos no pues faltó esto, [...].<sup>296</sup>

A partir de la ausencia de la maestra Jani, los docentes dejaron de hacer esta actividad, ya que según comentan, sería difícil tomar otro día a parte del de consejo técnico (último viernes de cada mes), a pesar de que en la conciencia de algunos docentes “[...] esta parte de la videograbación era muy útil [...] porque

---

<sup>294</sup> Entrevista S. E.

<sup>295</sup> Entrevista Ma. 3

<sup>296</sup> Entrevista Mo. 4

realmente te podías ver, desde cómo te dirigías a los niños, el tono de voz que empleabas [...]”<sup>297</sup>.

[...] ahorita ya tenemos un calendario para trabajar el consejo técnico, así que para trabajar eso, taller de formación tenemos que tomar otro día y ya sabemos que ahorita mucha gente de la actualidad que desconocen realmente lo importante que es nuestra lengua, es nuestra cultura así que ya no podemos tomar otro día, sino el día que tomamos es para consejo técnico.<sup>298</sup>

## 2) Talleres de primera y segunda lengua

[...] primera como ñomndaa y segunda como español, o ya sea segunda como ñomndaa y primera como español, que la primera como español se trabaja con los libros de texto, pero ya para primera como amuzgo hay materiales también en ñomndaa que se están trabajando y ellos han elaborado materiales también para su propio trabajo [...]”<sup>299</sup>.

Los/as alumnos/as llevan dos talleres, uno de primera lengua y el otro de segunda lengua. El taller de primera lengua, está enfocado a desarrollar y potenciar las habilidades lingüísticas de su lengua materna, Es decir, aquellos niños que tengan como lengua materna el ñomndaa, tendrán como taller de primera lengua el ñomndaa, y aquellos que tengan como primera lengua el español, tendrán como taller de primera lengua el español. En este sentido, los talleres de segunda lengua parten principalmente desde la oralidad de la lengua, y después dependiendo del avance se va introduciendo la escritura y la lectura del ñomndaa o del español, según sea el caso.

La organización de los grupos para los talleres de primera y segunda lengua no depende, o no está designado por las edades de los alumnos, sino que están organizados de acuerdo a nivel de conocimientos sobre las leguas; es decir, pueden estar en el mismo grupo un niño de 8 años y otro de 11 años. Los grupos

---

<sup>297</sup> Entrevista Mo. 4

<sup>298</sup> Entrevista Ma. 3

<sup>299</sup> Entrevista S. E.

se dividen en: inicial, medio y avanzado para los talleres de primera y segunda lengua. Esta asignación se da a partir de una evaluación diagnóstica que se aplica a los y las alumnas en su lengua materna, con la finalidad de detectar los avances y dificultades de cada niño.

El día en “Una Escuela para la Vida” empieza con la entrada para los alumnos a las 9:00 am, a partir de ese momento y hasta las 10:00 am tienen el taller de primera lengua (según sea el caso, español o amuzgo), a partir de las 10:05 am aproximadamente y hasta las 11:30 toman las Unidades Didácticas Integradas, UDIS (se explicará en el siguiente punto) de 11:30am a 12:15 pm tienen receso, y en el cuál por una mínima cooperación pueden desayunar en la escuela. Luego de 12:15 pm a 01:00 pm tienen nuevamente UDI, de 01:00 pm a 01:45 pm toman el taller de segunda lengua (según sea el caso, español o amuzgo) y para finalizar la jornada escolar, en un horario de 01:45 pm a 02:03 pm tienen las líneas de trabajo, con excepción de los lunes, pues en ese horario hacen el homenaje escolar.

### 3) Las Unidades Didácticas Integradas (UDIS)

Las UDIS son un ejercicio de planeación bajo un “[...] enfoque globalizador, donde a partir de un tema de interés se engloban todas las asignaturas y se planean las actividades”<sup>300</sup> pero que involucra directamente la reorganización de los contenidos. Es por ello que resulta importante “[...] conocer la cultura, conocer la lengua, conocer la historia para poder incorporar todos esos contenidos a sus planeaciones y a sus trabajos cotidianos [...]”.<sup>301</sup>

Así mismo las UDIS son una forma de trabajo similar al propuesto por la DGEI; los Enfoques Didácticos Globalizadores, que establecen:

[...] las niñas y los niños sean el eje alrededor del cual giren todas las actividades educativas, propiciando la flexibilización de los programas, las

---

<sup>300</sup> Entrevista D.

<sup>301</sup> Entrevista S.E.

técnicas, los métodos, el uso de los materiales, y todo aquello que los lleve hacia la adquisición de lo que les será útil para la vida.<sup>302</sup>

#### 4) El conocimiento de la comunidad/Los contenidos escolares.

Las materias que llevan los/as alumnos/as son las establecidas en el currículo oficial, sin embargo el enfoque didáctico las transforma, incorporan talleres de primera y segunda lengua así como líneas de trabajo, mismas que quedaron como herencia de cuando la escuela estuvo inscrita en el programa de Escuela de Tiempo Completo (ETC)<sup>303</sup>, pero que por cuestiones administrativas ya no continuaron. Dentro del programa ETC, abordan líneas de trabajo educativo, y se proponen:

Desafíos Matemáticos, Lectura y Escritura, Arte y Cultura y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), esta última con un carácter transversal para facilitar el aprendizaje en todas las asignaturas. En el caso de escuelas indígenas, se incorpora también una Línea de Trabajo Educativo más: Lectura y Escritura en Lengua Indígena. A cada una de ellas se destinan 30 minutos diarios, trabajando al menos dos líneas por día, excepto las actividades relacionadas con TIC, debido a que se pueden emplear en todas las asignaturas y en cualquier momento de la clase sin carga horaria específica.<sup>304</sup>

Aun cuando la escuela, y específicamente el proyecto “Una Escuela para la Vida” ya no continúo en el programa ETC, las líneas de trabajo siguen en funcionamiento, la diferencia es que estas líneas son contextualizadas a las necesidades de la comunidad, y de los/as alumnos/as, por lo que quedan de la siguiente manera: “computación, activación física, permacultura, telar de cintura,

---

<sup>302</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 55.

<sup>303</sup> Es un programa federal dirigido a escuelas públicas para optimizar [...] el uso efectivo del tiempo escolar con el objetivo de reforzar las competencias: Lectura y escritura, Matemáticas, Arte y Cultura, Recreación y Desarrollo Físico, así como los Procesos de la Inclusión y Convivencia Escolar. También, extienden la jornada escolar para ampliar las oportunidades de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, con el objetivo de mejorar los resultados educativos, fortalecer el desarrollo del currículo, propiciar el logro de aprendizajes mediante una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la educación. Cfr. Conoce más sobre las Escuelas de Tiempo Completo [En línea] Disponible en: <http://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-mas-sobre-las-escuelas-de-tiempo-completo>

<sup>304</sup> Escuelas de tiempo completo [En línea] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

danza y otro grupo trabajamos sobre las tareas, donde los niños que tienen dificultades para hacer sus tareas en sus casas, ahí lo hacen con los maestros, [...]”.<sup>305</sup> Así mismo, cabe mencionar que los alumnos y las alumnas pasan por la mayoría de las líneas de trabajo, ya que “[...] un ciclo escolar lo dividimos en semestres, o sea un semestre una línea y otro semestre otra línea, así que por ciclo escolar trabajan dos líneas”.<sup>306</sup>

A partir de anterior, puede notarse que las tensiones se siguen complejizando en tanto que, en un primer momento el modelo alternativo se alineó al modelo oficial al integrarse a las ETC, y aunque salieron de él mantienen la idea del modelo oficial -líneas de trabajo-, es decir hay una articulación entre ambos modelos.

#### Los retos que ha tenido el modelo alternativo

Dentro de la escuela *El porvenir* hay dos turnos; el vespertino que trabaja con el proyecto “Una Escuela para la Vida” y el matutino, que trabaja con el proyecto 50 – 50 de doble inmersión, desarrollado por la Mtra. Joan Marie Feltes, investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana (UIA).<sup>307</sup> Dicho proyecto, en Guerrero tiene su historia a partir del análisis realizado por Schemelkes, Mosso y Reyes a la escuela primaria intercultural bilingüe “El progreso” ubicada en la comunidad de Cabeza de Arroyo Nuevo, municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, [...].<sup>308</sup>

En otoño de 2010, después de examinar las observaciones y recomendaciones de este estudio, los maestros y el director de la escuela primaria intercultural bilingüe El Progreso tomaron un rol de liderazgo y reunieron a todos los

---

<sup>305</sup> Entrevista D.

<sup>306</sup> Entrevista D.

<sup>307</sup> Informe sobre “El proyecto 50-50, Guerrero: hacia una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de bilingüedad y el diálogo intercultural en las escuelas públicas de la región amuzga. [En línea] Disponible en: [http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion\\_ciudadana\\_2014/5\\_RESPUESTA\\_COMPROMISO\\_CUMPLIDO.pdf](http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/5_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf)

<sup>308</sup> Miranda López, Francisco., Cervantes Jaramillo, Iris A. (Coords.) Gestión y calidad de educación básica: casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas. SEP/SEB-FLACSO. [En línea] Disponible para consulta en: <http://www.benv.edu.mx/pdf/librorgce.pdf>

maestros de su sector [...] para discutir las implicaciones y próximos pasos. [...] enviaron un oficio a Escuelas de Calidad (PEC) para solicitar asesoría en el desarrollo de ambientes de aprendizaje intercultural y bilingüe de calidad para sus estudiantes. La solicitud resultó en la presentación de varios diseños de programas educativos de educación bilingüe por [...] Joan Marie Feltes, una maestra bilingüe de Estados Unidos quien se encontraba haciendo sus estudios doctorales con la doctora Schmelkes en la Universidad Iberoamericana. Tomaron entre todos la decisión de empezar a implementar el Proyecto 50-50 Guerrero durante el ciclo escolar 2011-2012.<sup>309</sup>

Aunque coexisten dos modelos en la escuela primaria intercultural bilingüe *El porvenir*, en la visión de la mayoría de los docentes se expresa que:

[...] la única diferencia está de que *el proyecto 50 - 50 es un proyecto que viene de arriba, es un proyecto financiado desde allá arriba con recursos y con personas*. Podríamos decir que no es de aquí, que *no es de la comunidad*, esa es la diferencia, *nosotros estamos creando un proyecto de nosotros* y ellos están tratando de hacer un trabajo como parecido como el que estamos haciendo nosotros pero todavía dependiendo de allá [...].<sup>310</sup>

Algunas de las complicaciones al inicio del proyecto fue la resistencia por parte de los maestros, así como la resistencia de las escuelas, pues se pretendía que el proyecto se extendiera a otras escuelas a parte de *El Porvenir*, “pero había escuelas que no aceptaban este proyecto, como que sentían que era una imposición”.<sup>311</sup> Aun dentro de la escuela misma, hubo esta resistencia por lo que se decidió que el modelo “Una Escuela para la Vida”, estaría trabajando en el turno vespertino, sin embargo, el horario se tuvo que modificar debido a que salían muy tarde de la escuela, y no daba tiempo de que los/as niños/as ayudaran a sus padres y madres en las labores cotidianas. Ahora el “turno vespertino” sólo es de nombre, porque en realidad las clases son a partir de las 9:000 am, es decir, los dos turnos; matutino y vespertino comparten la escuela por algunas horas. Sin

---

<sup>309</sup> Reese, Leslie., Feltes, Joan Marie. “La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas” En *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. [En línea] Disponible en: [http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643\\_la\\_implementacion\\_de\\_programas\\_de\\_doble\\_inmersion\\_en\\_escuelas\\_multigrados\\_rurales\\_indigenas](http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643_la_implementacion_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas)

<sup>310</sup> Entrevista S. E.

<sup>311</sup> Entrevista D.

embargo cada turno tiene sus salones, baños y dirección, lo único que se comparte es el patio y/o cancha de juego.

Actualmente hay una escuela en la colonia *La Mira* que también es perteneciente al municipio de Xochistlahuaca, esta escuela trabaja bajos los lineamientos y guía del modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”. Inicialmente dicha escuela empezó como una extensión del proyecto ya mencionado, es decir; dependía tanto del presupuesto asignado a él, como de los docentes, pero después de casi siete años de gestión, y con la obtención de su clave, ya son independientes administrativamente, sólo trabajan juntos para los consejos técnicos, y en la cuestión pedagógica.

Como se mencionó antes, Suljaa’ colinda con el estado de Oaxaca, por lo que hay presencia de personas mixtecohablantes, lo que en el ámbito del modelo alternativo ha sido un reto, pues si bien él se plantea el desarrollo de una primera y de una segunda lengua, se parte del referente amuzgo – hispano.<sup>312</sup> Por lo que los niños y niñas mixtecos que asisten a dicha escuela, aprenden el español y quizá el amuzgo por la convivencia, pero no desarrollan su lengua materna: el mixteco. Dentro del proyecto no existe un profesor (a) mixtecohablante para poder atender esa pequeña pero no menos importante población escolar, por lo que citando a la maestra Jani Jordá, el director afirma que: “[...] es una tarea pendiente, lo ideal es que deberíamos tener un maestro que hable el mixteco”.<sup>313</sup>

A través de este capítulo y de las entrevistas realizadas, puede verse que la cultura nn’an<sup>n</sup>cue ñomndaa/amuzga está presente en el modelo alternativo, así mismo, pueden encontrarse elementos que marcan una cierta afinidad con el modelo estatal, pero al mismo tiempo una resistencia a él porque está decidido desde su propia visión (nn’an<sup>n</sup>cue ñomndaa) y no desde alguien que trata de interpretarla para luego implementar elementos. De igual manera se ha podido ver

---

<sup>312</sup> A partir de este momento usaré esta connotación porque así mis informantes lo han referido, en el entendido que hispano hace referencia a los hablantes del español/castellano.

<sup>313</sup> Entrevista D.

que este modelo alternativo establece diversos tipos de tensión con el modelo estatal, pero al mismo tiempo con otros modelos *alternativos*, como es el caso del “Proyecto 50-50” de doble inmersión, debido a que aunque este último es alternativo al modelo oficial, de igual manera surge desde el Estado.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

¿ESCUCHARON?

Es el sonido de su mundo derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.

El día que fue el día, era noche.

Y noche será el día que será el día

Comunicado del EZLN 21.12.2012

La necesidad de desarrollo y sobre todo de aplicación nuevos planteamientos en torno a la educación en general se hace urgente, ya que si no existe el respeto a lo diferente, a lo no conocido, se seguirá reproduciendo el racismo, además de afianzar las relaciones de poder, exclusión y discriminación no sólo en lo educativo, sino también en las relaciones sociales, ya que “[...] a mayor distancia del referente cultural, mayor es la marginación de los beneficios del sistema”<sup>314</sup> en tanto que su cultura no está reflejada en los contenidos nacionales.

Luego del breve recorrido histórico de la educación dirigida a la población indígena en México, de la breve historia del modelo alternativo a partir de las entrevistas realizadas a alumnos, docentes, madres de familia, director y supervisor escolar (como antecedente histórico) se procederá a identificar y analizar las tensiones entre el modelo alternativo y el modelo educativo oficial dirigido a la población indígena en México. Para dicho análisis como se mencionó con anterioridad, se tomaron como categorías principales: el enfoque de la educación intercultural bilingüe, los contenidos escolares, las estrategias didácticas, la enseñanza de la lengua indígena y la relación escuela-comunidad, ya que a partir de éstas se pudo acceder a la comparación de elementos entre ambos modelos.

---

<sup>314</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano, op. cit.*, p. 95.

Este apartado tiene el siguiente orden en cada una de las categorías: lo que dice el modelo oficial, lo que dice el modelo alternativo y el análisis comparativo entre ambos.

## **Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe**

Se reconoce oficialmente mediante el documento: *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, que la educación bilingüe es “[...] aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimina la imposición de una lengua sobre otra”.<sup>315</sup> En este sentido dicho enfoque “[...] debe favorecer que las niñas y los niños logren [...] las competencias comunicativas, en lengua indígena y en español, que les permitan desarrollarse integralmente como individuos y como miembros de la sociedad”.<sup>316</sup> Por tanto, se incita a que en los servicios concernientes a la educación indígena “[...] se impulsen equitativamente el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan y demanden de cada lengua [...]”.<sup>317</sup>

En el mismo documento se indica que la educación intercultural bilingüe (EIB) “[...] debe *respetar y desarrollar plenamente las capacidades lingüísticas de las niñas y los niños*, agregando a sus competencias en lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua”.<sup>318</sup> Se propone además que los aprendizajes de la segunda lengua sean a la par de la lengua materna.

[...] de tal manera que, en los primeros grados, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan sobre la segunda lengua, se trabaje y desarrolle tanto la competencia oral como la escrita. *El aprendizaje de la segunda lengua se inicia al mismo tiempo que se va consolidando la materna, tanto en el aspecto oral como en el escrito.* La segunda lengua se aprende inicialmente en su forma oral

---

<sup>315</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>317</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>318</sup> *Ibid.*, p. 61.

cuando se ha alcanzado un nivel de comprensión y producción en la lengua hablada y escrita que permita la comunicación cotidiana.<sup>319</sup>

Sostienen López y Küper, que la dimensión intercultural en dicha educación se refiere:

[...] tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios, [...] y aquellos desconocidos y ajenos, a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida.<sup>320</sup>

En el proyecto Una Escuela para la Vida, la EIB es vista por los docentes como la “[...] Igualdad y equidad a los niños [...]”<sup>321</sup> como “[...] una manera de conocer, intercambiar conocimientos o culturas dentro de los mismos niños [...]”.<sup>322</sup> En general, como la igualdad de oportunidades, la convivencia, el respeto y el aprendizaje e intercambio de las diferentes lenguas y sus conocimientos:

[...] la forma en como los niños puedan adquirir primeramente su entorno; su lengua, sus costumbres sus tradiciones, sus conocimientos de la comunidad y después los conocimientos de los otros que están en otro espacio geográfico y después conjugar eso para que vaya en una forma paralela, (el conocimiento de los niños) [...]”<sup>323</sup>

[...] cuando nosotros respetamos las lenguas porque dentro de esta escuela existen varios alumnos hablantes del mixteco, amuzgohablantes, hispanohablantes, quiere decir que aquí dentro de la escuela respetamos [...] percibo o entiendo que en esta forma estamos recibiendo la interculturalidad de la educación.<sup>324</sup>

Así pues, coinciden en que la interculturalidad se lleva a cabo en el proyecto cuando: 1) se trabaja con diversas lenguas y culturas; “Aquí en la escuela

---

<sup>319</sup> *Ibid.*, p. 61. (Las cursivas son mías)

<sup>320</sup> López, Luis., Küper, Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” *op. cit.*,

<sup>321</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>322</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>323</sup> Entrevista Mo. 1

<sup>324</sup> Entrevista Mo. 2

trabajamos la interculturalidad porque atendemos a tres lenguas, otro tipo de culturas diferentes a la nuestra”.<sup>325</sup>

[...] tenemos a los niños amuzgohablantes, hispanohablantes, entonces de trabajar la lengua y darle respeto ya se está trabajando la interculturalidad, [...] trabajamos lo de fuera para que los niños se relacionen con esas otras culturas que ellos desconocen [...].<sup>326</sup>

2) cuando se da la igualdad de oportunidades: “[...] aquí todos somos iguales y tenemos el derecho de aprender las mismas cosas como los demás”.<sup>327</sup>

No obstante, es importante recordar que aunque en el proyecto coexisten tres culturas diferentes; amuzgos, hispanos y mixtecos, son éstos últimos los menos atendidos, debido a que en el contexto sociocultural de la escuela no se cuenta con personal preparado para atender a esta población, que aunque es menor no es menos importante. Es en este sentido que si los docentes del proyecto entienden la interculturalidad como la atención “[...] a tres lenguas, otro tipo de culturas”<sup>328</sup> en realidad no se estaría cumpliendo con dicho planteamiento, pues las niñas y los niños mixtecos no están realmente involucrados en el proyecto, ya que no hay un reforzamiento de su identidad ni se desarrolla su lengua, al contrario se va perdiendo al tratarlos como hispanos, “[...] la desventaja se vuelve a ver en los mixtecohablantes porque ellos no tienen quien los atiende en su lengua entonces son atendidos como hispanohablantes cuando la realidad no debe de ser así”.<sup>329</sup> En la mejor de las situaciones su lengua se conserva en el seno familiar. Aunque los docentes son conscientes de dicha problemática, no se han creado estrategias o un plan de acción para poder dar atención a esta población.

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales,

---

<sup>325</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>326</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>327</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>328</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>329</sup> Entrevista Mo. 3

ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias [...].<sup>330</sup>

Otra cuestión importante para el desarrollo de la educación en los ámbitos indígenas tiene que ver con la adquisición de los recursos. Por ejemplo en el proyecto tendría que ver con dos cuestiones importantes: por un lado, al no estar reconocido oficialmente, ya que;

[...] siempre ellos (SEP) se han caracterizado que los proyectos deben surgir de allá arriba, de arriba debe llegar a la parte baja, y ellos como que no aceptaban que el proyecto surgiera de acá abajo, de la base, de los maestros. Lo presentábamos varias veces ante la secretaria de educación aquí en el estado, siempre nos decían que sí estaba muy bien pero nunca tuvimos apoyo, económico, ningún tipo de apoyo. Los apoyos que hemos nosotros adquirido [...] es a través de organizaciones, fundaciones civiles, [...].<sup>331</sup>

Y por el otro, es que muchas veces los recursos materiales y económicos están condicionados por cuestiones partidistas, es decir; se prioriza a escuelas simpatizantes de quienes se encuentran en el poder en ese momento, dejando así a las escuelas no simpatizantes excluidas de dichos recursos.

[...] nosotros durante 12 años, [...] vivimos un periodo de conflicto político con las autoridades municipales que gobernó durante todo ese tiempo [...] y durante todos esos años la escuela no recibió ningún apoyo, ningún beneficio, ninguna construcción ni nada. En el periodo pasado cambia el gobierno, gana otro grupo político, otro partido [...] y pues ahora les construyeron aulas [...].<sup>332</sup>

## Contenido escolar contextualizado

En el marco de la EIB, el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* se define el “[...] ‘contenido escolar’ como los elementos de la cultura que se seleccionan para ser

---

<sup>330</sup> González Varas, En Molano L, Olga. “Identidad cultural un concepto que evoluciona” En *Revista Opera*, Numero 7. 2007 [En línea] Disponible en: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/viewFile/1187/1126>

<sup>331</sup> Entrevista D.

<sup>332</sup> Entrevista S. E.

estimulados, transmitidos o adquiridos por medio de la experiencia educativa en la escuela”.<sup>333</sup>

[...] son: los *conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura* para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen, así como las *actitudes y valores que pretende que interioricen y manifiesten*, y con ello lograr ciertos propósitos educativos.<sup>334</sup>

Así mismo, “[...] resulta indispensable que los contenidos escolares que se seleccionen, *consideren tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de cada cultura comunitaria indígena*”.<sup>335</sup>

En el modelo oficial no existe como tal la categoría de contenidos escolares contextualizados, sin embargo, en el documento *Marco Curricular* se habla de un desarrollo curricular local a fin de brindar atención pertinente a la diversidad étnica, lingüística, social y cultural, de esta manera se abre la posibilidad de:

[...] poner a disposición de la comunidad lo que debe esperar de la escuela indígena [...] la general, en caso de que reciba migrantes indígenas o no indígenas, haciéndola coparticipar y responsable del currículo al realizar inclusión de: [...] Los conocimientos locales, [...] diversificación tanto de los procesos educativos, como de los resultados.<sup>336</sup>

Así pues, y a partir de la definición de contenido escolar bajo el enfoque de la EIB, podría entenderse como contenido escolar contextualizado a aquellos saberes que se eligen de una cultura específica para llevarlos a la práctica escolar; sean estos, valores, habilidades, y/o prácticas culturales. Sin embargo, el modelo oficial hace hincapié en que dichos contenidos han de estar incluidos los saberes nacionales establecidos a fin de lograr las competencias marcadas en los planes y programas de estudio.

---

<sup>333</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 39.

<sup>334</sup> *Ibid.*, p. 39. (Las cursivas son mías)

<sup>335</sup> *Ibid.*, p. 41. (Las cursivas son mías)

<sup>336</sup> SEP. *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante*. Op. cit., p. 28.

A continuación se presentan algunas de las competencias básicas que supone el modelo oficial deben adquirir los/as niños/as indígenas, a partir de los contenidos escolares, las habilidades y destrezas, etc., adquiridas en la práctica escolar.

- 1) Competencia para comunicarse oralmente en lengua indígena y español de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.
- 2) Competencia para comunicarse por escrito en lengua indígena y en español – lo cual implica la escritura y la lectura- de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.
- 3) Competencia para comunicarse efectivamente por medio de signos convencionales no alfabéticos.
- 4) Competencia para interactuar con el mundo social reconociendo, valorando y respetando la unidad y diversidad culturales.
- 5) Competencia para interactuar con el mundo social a partir de reconocerse y ser reconocido como miembro de un grupo social y de la nación mexicana.
- 6) Competencia para interactuar con el mundo social a partir de reconocer el sentido histórico de los fenómenos y procesos sociales: local, regional, nacional y mundial.<sup>337</sup>

Las asignaturas que llevan los/as alumnos/as de “Una Escuela para la Vida” son las materias establecidas oficialmente de acuerdo cada nivel educativo por la DGEI–SEP, ya que dicho proyecto está inmerso en una escuela incorporada al Sistema Educativo Nacional y por tanto está sujeta a los planes y programas de estudio oficiales.

Así mismo llevan talleres de primera y segunda lengua (ñomndaa/amuzgo – español) según sea el caso, y líneas de trabajo, a saber: telar de cintura, activación física, danza, computación, y permacultura, es preciso mencionar que las líneas de trabajo no son vistas como asignaturas, sino como actividades extra clase que les aportan a los/as niños/as diversas habilidades y conocimientos que ocupan en su cotidianidad. Un aspecto importante a la hora de abordar los

---

<sup>337</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. *op. cit.*, pp. 41–51.

contenidos es que se parte de los conocimientos previos de los/as niños/as, es decir “[...] de lo que conocen de su comunidad, y después conocen lo de otros pueblos, lo de otros estados y así hasta de su país”.<sup>338</sup>

En relación a la pertinencia de los contenidos oficiales plasmados en los libros de texto, pude encontrar dos posturas que si bien no son totalmente contrarias si hay puntos de divergencia:

1) Docentes que aseguran que no encuentran grandes conflictos en cuanto a la cosmovisión amuzga<sup>339</sup> y su relación con los contenidos oficiales, pero sí en cuanto a la descontextualización de dichos contenidos. Manifiestan que muchas veces es difícil abordar ciertos temas con los alumnos pues los referentes simbólico-culturales con que cuentan, son diferentes a los planteados en los libros de texto: “[...] el libro pues viene para niños de las ciudades, los niños que conocen ese tipo de lugares, de cosas; y entonces ellos (los alumnos del proyecto) solamente se las imaginan [...]”.<sup>340</sup>

[...] por ejemplo donde viene trabajar los semáforos pues aquí no tenemos semáforos, [...] aquí como es un pueblo pues casi en la carretera de aquí no tenemos muchas señales y entonces es difícil hablar las señales de transporte con los niños, [...] hay dificultad pero se busca la forma cómo se trabaja.<sup>341</sup>

2) Por otro lado están los docentes que aseguran que si han tenido dificultad a la hora de abordar contenidos<sup>342</sup> pues muchas veces son contrarios a lo que los alumnos conocen, es decir a su cosmovisión:

¡Ah sí! hay varios temas que si es muy difícil, es como si confrontaras a los mismos niños con su medio, con lo que ellos tienen de conocimiento de su medio a lo que dice la ciencia, a lo que ellos están aprendiendo en los libros, a lo que

---

<sup>338</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>339</sup> Este grupo de docentes, en su mayoría no tienen el amuzgo como lengua materna.

<sup>340</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>341</sup> Entrevista Mo. 2

<sup>342</sup> Docentes que tienen como lengua materna el amuzgo.

dicen los libros y si es difícil contradecir, contradecir a lo que sus abuelos, sus papás les enseñen en casa, es muy difícil, [...].<sup>343</sup>

En esta segunda postura se puede encontrar una tensión muy fuerte respecto a las epistemologías, donde la cosmovisión de los/as niños/as se enfrenta con otra diferente y que por ende entran en conflicto al tratar de elegir quedarse con uno o con otro conocimiento, pues uno se presenta en los libros de texto como el conocimiento válido y universal, el otro como el conocimiento válido pero local.

Derivado de esto, los docentes resaltan e insisten en la importancia de recuperar los conocimientos previos de los niños para después llegar a una comprensión de los temas sin que esto genere rupturas simbólico-culturales en ellos; “[...] así que ellos mismos comparan y llegan a una conclusión; no pues el resultado es esto o lo mejor es esto, y así estamos, ellos mismos son los que se aclaran las dudas.”<sup>344</sup>

[...] nosotros trabajamos de acuerdo a lo que el niño sabe, primeramente empezamos partiendo con el conocimiento para después llegar con el tema que viene en el libro porque a veces no coincide porque nosotros [...] tenemos una cultura diferente a lo que se vive en las ciudades.<sup>345</sup>

Los docentes han encontrado dificultad con los padres y madres de familia debido a la forma en que trabajan con los libros de texto, ya que éstos son vistos como elementos de apoyo para el aprendizaje de los alumnos, es decir, que no son el eje de la práctica docente y además no se abordan secuencialmente, sino de acuerdo al tema planteado en las UDIS: “no le damos un uso principal, como una herramienta primordial o única para trabajar con los niños [...]”.<sup>346</sup>

[...] cuando no entienden si reclaman: ¿Por qué maestra usted salta una página y deja tarea de una página tal y luego se salta hasta no sé cuántas páginas? les digo, miren si se fijan y checamos la información que ahí viene se parece y la tarea que le deje primero con la que viene hasta páginas después, entonces si

---

<sup>343</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>344</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>345</sup> Entrevista Ma. 3

<sup>346</sup> Entrevista Mo. 1

ustedes la comparan se van a dar cuenta que estamos hablando del mismo tema y dicen: ¡Ah sí es cierto, ah bueno!<sup>347</sup>

Además, con la intención de que los/as niños/as relacionen los saberes adquiridos en la escuela con su realidad tangible, los docentes toman ejemplos de la vida cotidiana como ir a la tienda o a la plaza:

[...] si no lo llevas a los niños a compararlo con lo cotidiano y decirle: esto sirve porque es para esto, esto porque es para esto y entonces así pues es diferente; entonces yo digo que eso es lo que queremos despertar precisamente, que los niños ocupen todos los conocimientos de la escuela y que sean útiles para la vida, por eso es que nuestra escuela lleva ese nombre: una escuela para la vida, que lo que aquí aprendan sea realmente útil, entonces no nos vamos con lo abstracto, [...] partimos de lo real, no trabajamos con que vamos a imaginarnos gentes de otros lugares, [...] poner ejemplos reales de lo que se vive. [...] ejemplos prácticos.<sup>348</sup>

[...] aquí se le da importancia en la vida real, [...] si nos damos cuenta en otras escuelas no se rescatan esos saberes locales, si se abordan los contenidos, los trabajos que realizan las personas pero realmente el niño no le encuentra el valor que tiene lo que hace su papá, si es campesino y siembra pues el niño simplemente dice mi papá trabaja en esto, pero si en la escuela el realiza una actividad de siembra, no sé si realizamos un huerto escolar el niño le encuentra sentido a lo que hace su papá; entonces todo lo que se ha hecho aquí en la escuela, todos los contenidos que se rescatan, lo que hacemos los amuzgos pues el niño lo valora y comprende mejor.<sup>349</sup>

En cuanto a la pertinencia de los contenidos, existen dos posiciones; 1) los docentes que creen que dichos contenidos coadyuvan a la vida cotidiana de los/as niños/as. “Es el objetivo y el fin de este proyecto que los niños puedan resolver sus problemas o los problemas que se le presenten dentro de su comunidad [...]”<sup>350</sup> y, 2) los docentes que aunque no contradicen esta postura, si creen que aún les falta trabajar el proyecto para poder cumplir dicho cometido (coadyuvar a la vida cotidiana de los/as niños/as):

---

<sup>347</sup> Entrevista Mo. 1

<sup>348</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>349</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>350</sup> Entrevista Ma. 2

[...] es una cosa que yo siento no se ha logrado, pero poco a poco estamos mejorando, poco a poco se va avanzando a ese tipo de situaciones de que los niños puedan aportar y contribuir a solucionar algunas cosas que hay en la comunidad, pero creo que nos hace falta.<sup>351</sup>

No en su totalidad, pero si van hasta ahorita lo que hemos observado a los alumnos, [...] la mayoría ya dialoga con su lengua materna y también los hispanohablantes hacen intento de hablar amuzgo, o sea como que ya no hay esa discriminación dentro de las dos lenguas y otra, estamos rescatando lo que ya se está perdiendo el traje típico, el vestuario, [...].<sup>352</sup>

Estas dos posturas hablan de que existen intentos y se trabaja por tratar de lograr que dichos contenidos tengan un impacto significativo no sólo en los/as alumnos/as, sino en la comunidad misma.

En cuanto a la opinión de los niños/as, afirman que las materias que ven dentro del proyecto les agradan, y pude notar que hay una cierta inclinación hacia las matemáticas debido a que la mayoría de los pobladores se dedican a la venta de productos, entonces los/as niños/as las ocupan cotidianamente como compradores o como vendedores. De esta manera relacionan y aplican lo aprendido en la escuela con la vida diaria, comprenden que las materias que llevan sí les sirven para afrontarse a la realidad en que viven. Por ejemplo una niña comenta que a ella le sirve la línea de trabajo de telar de cintura para hacer manteles (y posiblemente venderlos) o aquella niña a quién le sirven las matemáticas para ayudar a su abuelita en la tienda: “[...] matemática me gusta mucho porque esa para mí es más fácil, a veces ayudo a mi abuelita allá en la tienda, a veces ella se confunde, a veces yo la ayudo los sábados y domingos”.<sup>353</sup> Así mismo existe la visión de que con los aprendizajes adquiridos en la escuela, pueden trabajar y desempeñarse mejor cuando sean mayores; “[...] cuando esté

---

<sup>351</sup> Entrevista Mo. 1

<sup>352</sup> Entrevista Mo. 2

<sup>353</sup> Entrevista A. 4

más grande podría trabajar [...] porque sé, conozco letras, puedo leer, puedo hacer así operaciones más altas”.<sup>354</sup>

También ubican elementos de su comunidad en la escuela, por ejemplo: la danza, la música y el telar de cintura, como conocimientos de gran importancia para ellos y para la vida cotidiana en Suljaa' (Xochistlahuaca), mencionan la computación como un elemento tecnológico necesario en la realidad actual de la comunidad.

[...] el telar de cintura, la danza, la educación física y la computación, eso es lo que yo creo que es más importante, porque en el telar de cintura ahí te enseñan cómo hacer una servilleta o un huipil y la danza puedes ir a otros pueblos o ciudades para participar, y la computación para cuando trabajes o hagas algo ya sabes dónde meterte, dónde escribir, donde guardar carpetas y archivos, eso es lo que yo sé que es importante aquí.<sup>355</sup>

Hacen uso de lo aprendido fuera de la escuela, cuando por ejemplo sus padres les ponen ejercicios en sus casas, en el cibercafé cuando buscan alguna información; “[...] a veces vamos al ciber nosotras y como el maestro [...] me enseña un poquito ahí podemos practicar, o sino también ahí con mi papá me deja unas divisiones y yo las intento resolver”.<sup>356</sup> Para comunicarse con las personas y ayudarles a comunicarse cuando por ejemplo van las personas de los programas gubernamentales:

Yo tengo una tía que no sabe tanto leer y escribir y [...] a veces llegan unas personas que hablan español como los de oportunidades<sup>357</sup> (prospera)<sup>358</sup> [...] y ella como no sabe tanto hablar español yo también la ayudo un poco y escribo,

---

<sup>354</sup> Entrevista A. 2

<sup>355</sup> Entrevista A. 2

<sup>356</sup> Entrevista A. 4

<sup>357</sup> “El Programa de Educación Salud y Alimentación (Progesa), inició el 8 de agosto de 1997 con una cobertura de 300 mil familias y sólo operaba en el ámbito rural, [...] A mediados del 2002, el Programa adquiere el nombre de Oportunidades y aumenta su cobertura a los 32 estados del país, [...] El 5 de septiembre de 2014, Oportunidades crece, se fortalece y se transforma en PROSPERA Programa de Inclusión Social, [...]” Cfr. Programa PROSPERA. [En línea] Disponible en: [https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees\\_PROSPERA](https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees_PROSPERA)

<sup>358</sup> Cuyo objetivo institucional es: “Contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza a través de acciones que amplían el desarrollo de sus capacidades en alimentación, salud y educación y el acceso a otras dimensiones de bienestar para coadyuvar a la ruptura del ciclo intergeneracional de la pobreza.” Cfr. Programa PROSPERA, *op. cit.*

yo hablo a veces, pues yo la ayudo, por eso vengo a la escuela a aprender amuzgo y español, voy a ir ayudando a algunas más personas que no saben tanto por eso creo que es importante.<sup>359</sup>

Las madres entrevistadas están de acuerdo con las asignaturas y con las actividades extra clase que llevan sus hijos/as, así como con la manera en cómo se abordan, pues son elementos importantes para su contexto y comunidad.

Aprenden de todo un poco y lo más elemental también [...] en esta escuela les enseñan lo que es más importante, porque hay muchas cosas que la verdad estando en esta comunidad, no, como que no nos sirven, y aquí sí lo más importante sí se los han dado porque platico con mis hijos. [...] en otras escuelas lo que he visto que hacen preguntas en unos exámenes que vi, de que cuántas veces vas al cine, cuántas veces vas al zoológico, al parque y esas cosas que no tenemos aquí en nuestra comunidad.<sup>360</sup>

Así mismo notan ciertos rasgos culturales de la comunidad en la escuela como; la vestimenta y la música; consideran que es importante que en la escuela se transmitan porque ayuda a conocer y saber dónde están viviendo; “[...] para que conozcan más su comunidad porque muchos nada más vivimos y no conocemos realmente en dónde estamos viviendo”.<sup>361</sup> Algunas madres están conscientes de que dichos conocimientos no se transmiten meramente en la escuela, sino que: “[...] primero tiene que ser dentro de la casa y luego de la escuela para que no se pierda por ejemplo; la vestimenta, [...] los padres tienen que enseñar a sus hijos [...]”.<sup>362</sup>

Los contenidos escolares contextualizados que se trabajan en el proyecto coinciden con la idea del modelo oficial en tanto que son habilidades, hábitos y conocimientos de la cultura nn’a’ncue ñomndaa/amuzga que se recuperan en la práctica escolar. Sin embargo, mientras que en el modelo oficial establece que es la escuela quien selecciona dichos contenidos, en el proyecto, fue la comunidad y la escuela (en este caso los integrantes del proyecto) quienes decidieron los

---

<sup>359</sup> Entrevista A. 2

<sup>360</sup> Entrevista S. 3

<sup>361</sup> Entrevista S. 3

<sup>362</sup> Entrevista S. 1

contenidos que eran deseables para transmitirse y/o reforzarse conjuntamente, con la finalidad de contribuir a la mejora y desarrollo de la misma comunidad, y con el reforzamiento de sus identidades, pues cuando abordan los saberes de la comunidad en la escuela, “[...] por ejemplo: el trabajo del campo, las artesanías, la gastronomía, la música, y muchas cosas más”.<sup>363</sup> Se les está brindando un valor que históricamente no han tenido.

Como se mencionó anteriormente, los contenidos oficiales sí se abordan pero también se abordan conocimientos locales, por ejemplo en una clase de 5° grado mientras veían el tema de “los croquis” empezaron a nombrar las calles en que vivían y el docente pregunto si sabían el porqué del nombre, algunos niños contestaron que el nombre de su calle se debía a un personaje de la comunidad pero no sabían qué había aportado dicho personaje, así que el docente les dejó investigar el porqué de los nombres de sus calles. Con esta actividad pude notar que la historia local se hace presente en la escuela, y me parece importante en tanto que con dicha práctica se brinda valor e importancia a las historias de las comunidades indígenas, las historias no contadas de personajes que también han aportado significativamente a ellas, y sobre todo porque de esta manera se reconoce que *La historia* en México no es sólo una.

Se asume la importancia de la contextualización pero esa filosofía encuentra pocas facilidades para proyectarse sobre las prácticas escolares cotidianas. Los sistemas de aseguramiento de la calidad y las evaluaciones internacionales están provocando un modelaje de las prácticas educativas muy condicionado por estándares internacionales.<sup>364</sup>

Esto quiere decir que, por un lado, aunque en el modelo oficial se hace hincapié en recuperar los saberes y demás elementos de la comunidad en la práctica escolar, se siguen aplicando pruebas estandarizadas que no entran en esa lógica,

---

<sup>363</sup> Entrevista Mo. 1

<sup>364</sup> Zabalza Beraza, Miguel. “Territorio, cultura y contextualización curricular” p. 10. En *Revista Interações*, vol. 8, número 22, PP. 6-33. Brasil: 2012. [En línea] Disponible en: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534/1225>

pues al medir el “logro educativo” por ejemplo en lenguaje y comunicación, se toma como lengua base de dichas pruebas al español dejando de lado a las poblaciones indígenas, sus lenguas y sus saberes. Y por el otro, cuando se crean proyectos educativos alternos estos no son reconocidos. En este marco, resalto la importancia de los contenidos escolares contextualizados en tanto que: “Lo que permite la contextualización es deconstruir los grandes principios y discursos educativos [...]”.<sup>365</sup> Así:

[...] cuando las instituciones optan por abrirse a su entorno y contextualizar su oferta formativa, [...] el entorno se hace mucho más presente, la cotidianeidad se convierte en un referente básico de aprendizajes y los profesores crean ambientes de aprendizaje en el que se combinan los elementos y situaciones académicas con otras que pertenecen a la vida real.<sup>366</sup>

La contextualización está presente en el modelo alternativo de manera directa al tomar los saberes que son significativos para la comunidad en la escuela, y al hacer partícipes a los miembros de ésta en algunas actividades escolares. El modelo oficial maneja una flexibilización de contenidos, lo que supone incorporar elementos de la comunidad en la escuela, sin embargo, no existe como tal el planteamiento de contenido escolar contextualizado.

Así pues, desde un enfoque descolonizador, puede notarse que en ambos modelos educativos se mencionan intentos por llevar a cabo prácticas distintas a lo establecido históricamente en la educación dirigida a la población indígena, siendo este el punto donde convergen, empero, al interior de cada modelo la tensión se agudiza epistemológicamente al tratar de dilucidar cuál es el conocimiento válido. Es decir, si los alumnos de escuelas indígenas no abordan los contenidos oficiales *no tendrán las mismas oportunidades que los demás alumnos de escuelas primarias regulares*, terminarán la educación básica *sin saber nada*, cuando la realidad apunta a que los alumnos de primarias regulares

---

<sup>365</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>366</sup> *Ibid.*, pp. 18-19.

terminan la educación primaria sin tener grandes conocimientos. Perviviendo de esta manera, un cierto miedo a “[...] que no aprendan lo nacional, lo científico; en su trasfondo, se puede afirmar un miedo a que no sepan ser mestizos”.<sup>367</sup> Lo cual vislumbra una vez más, elementos coloniales en la sociedad en general.

## Estrategias didácticas

“Una cosa es saber, y otra saber enseñar.”

Marco Tulio Cicerón

En el documento ya citado, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, se hace mención de los Enfoques Didácticos Globalizadores, mismos que:

[...] tienen como *principio fundamental la modificación de la práctica docente*, en donde las *niñas y los niños sean el eje alrededor del cual giren todas las actividades educativas*, propiciando la *flexibilización de los programas, las técnicas, los métodos*, el uso de los *materiales*, y todo *aquello que los lleve hacia la adquisición de lo que les será útil para la vida*. [...] no son las niñas y los niños quienes se adaptan a los programas, contenidos, materiales, métodos y formas de trabajo, sino que, *la práctica educativa adapta éstos a los intereses y necesidades de las niñas y los niños*.<sup>368</sup>

A continuación, se enmarcan algunos de los principios fundamentales de los Enfoques Didácticos Globalizadores:

*Las niñas y los niños son el centro de atención y sus características, necesidades e intereses son el eje que articula los procesos educativos*. [...]

*Las estrategias de aprendizaje parten de la percepción por totalidades*, [...] *se sustituye el trabajo educativo organizado en materias o asignaturas, por el sistema global de estudio de la realidad que circunda a las niñas y los niños*.

*Las actividades se organizan a partir de lo que sucede en la realidad de las niñas y los niños*, así como de sus intereses y necesidades.

---

<sup>367</sup> Gallardo Gutiérrez, Ana L. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*. op. cit., p. 163

<sup>368</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, op. cit., p. 55. (Las cursivas son mías)

[...] Con base en el desarrollo de la identidad personal, se lleva a las niñas y los niños a aceptarse como seres únicos e insustituibles, así como a adaptarse, a participar y a contribuir al medio social y cultural donde viven, y poder hacer frente a las circunstancias que se les presenten, [...].<sup>369</sup>

Con la creación de los enfoques ya mencionados, se pretende que se favorezca algunos elementos, tales como:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje que *eliminen la repetición mecánica innecesaria* y permitan lograr un aprendizaje efectivo.
- La *organización del trabajo educativo a partir de un problema, de un tema generador de una necesidad de la escuela o de la comunidad*, o de una inquietud colectiva, que genere una propuesta de trabajo cuya duración varíe en función de los propósitos y actividad es que el grupo proponga y el docente delimite.
- La *incorporación natural y espontánea de los elementos de la cultura* lo cual como contenidos escolares, al plantear experiencias de aprendizaje y materiales que se vinculen con el entorno inmediato.
- El *aprovechamiento de las capacidades, saberes y conocimientos de las personas*, corporaciones e instituciones presentes en la comunidad.
- La *realización de prácticas que posibiliten el desarrollo y uso de instrumentos* de observación, de medición, de comparación, de clasificación de recopilación, de registro, de organización y análisis de información; de interacción, de comunicación, de indagación y de evaluación.<sup>370</sup>

El planteamiento del modelo oficial respecto a los enfoques didácticos globalizadores como estrategia didáctica tiene elementos importantes como: ver a los alumnos como el centro de la práctica pedagógica, desarrollar temas a partir de las problemáticas o necesidades de la comunidad, la sustitución del trabajo por asignaturas por el trabajo globalizado, la incorporación de algunos elementos culturales, así como el aprovechamiento de los saberes y habilidades tanto de los miembros de la comunidad, como de las instituciones existentes. En teoría, con este planteamiento y con su respectiva aplicación quedarían resueltas la mayoría de las problemáticas entorno a la educación que se brinda a la población indígena en México a nivel básica. Sin embargo, en el mejor de los casos, con su

---

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 55. (Las cursivas son más)

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 57. (Las cursivas son más)

aplicación se modifican algunas de las prácticas escolares que posicionaban a las poblaciones indígenas y sus saberes como inferiores respecto de la *cultura nacional*.

En el modelo alternativo “Una Escuela para la Vida” se trabaja de una manera similar a como se establece en el modelo oficial (Enfoques Didácticos Globalizadores), sólo que en este caso se trabaja con las Unidades Didácticas Integradas (UDIS)<sup>371</sup> Las UDIS, es la manera en cómo los docentes planean y llevan a cabo sus clases, “[...] se basan en un interés de parte de los niños, pero también que nosotros como docentes debemos ver qué temas estén acorde a lo más cercano que va a vivir el niño”.<sup>372</sup> Dichas situaciones e intereses se convierten en un tema común para toda la escuela y se abordan de manera mensual, al final de cada UDI se realiza un evento o evaluación demostrativa para conocer los alcances obtenidos, en los cuales: “[...] los niños ante los padres de familia realizan actividades, realizan ejercicios poniendo en práctica lo que ellos saben [...]”<sup>373</sup> y aprendieron.

Cuando nos reunimos en nuestro consejo técnico ahí acordamos qué tema sigue, qué tema vemos, entonces dependiendo de las propuestas de los demás compañeros de las necesidades de cada grupo, entre todos platicamos y [...] elegimos, [...] el tema común para toda la escuela, nada más con diferente grado de dificultad, [...] entonces ahorita con la alimentación, [...] yo tengo que buscar un nombre para mi UDI, un nombre que sea interesante para los niños y entonces partir de eso que a los niños les gusta, partir de lo que ellos primero conocen, entonces de ahí nosotros empezamos a elaborar nuestras UDI [...] tengo que buscar los contenidos que voy a trabajar, qué habilidades voy a desarrollar, qué actitudes y valores, y luego [...] tengo que hacer; el día lunes... qué actividades voy a trabajar, qué recursos didácticos voy a usar, y cómo voy a evaluar eso que hice durante ese día. [...] y al final de esa planeación hemos

---

<sup>371</sup> Dentro de las UDIS se planean situaciones de aprendizaje en las que lo@s niñ@s (*sic*) son los actores principales: permitimos que expresen sus experiencias, ideas, lo que conocen mediante la palabra hablada y escrita, el dibujo. Ell@s (*sic*) elaboran carteles, recolectan objetos desechables para convertirlos en materiales didácticos, investigan, entrevistan a familiares y personas de la comunidad sobre lo que saben de las actividades del campo; observan la naturaleza que les rodea, el cielo. *Cfr.* Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” *op. cit.*

<sup>372</sup> ENTREVISTA MA.3

<sup>373</sup> Entrevista S. E.

tratado todos de hacer una evaluación, [...] para ver si alcanzamos los objetivos esperados en esa unidad didáctica, [...].<sup>374</sup>

Jordá señala que el uso de las UDIS, “[...] favorece que la acción pedagógica se centre en el niño, lo que es, siente, sabe, su entorno natural y social en pocas palabras en su cultura”.<sup>375</sup> Es decir, recuperar y brindar la importancia a aquello que los niños conocen y que van desarrollando en su cotidianidad.

No obstante, debido a poca formación que se recibe en el contexto indígena, y debido a que en el proyecto la mayoría de los docentes se formaron en la práctica, López Guzmán sostiene: “[...] se trabajaba como uno aprendió, como a uno le enseñaron, entonces lo que uno recuerda de sus maestros pues es lo que uno hace, [...]”.<sup>376</sup> Por tanto, esta forma de trabajo era compleja al inicio para los docentes puesto que no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera, pero a través del tiempo y a partir de las diferentes experiencias han notado la conveniencia de las UDIS tanto para los/as alumnos/as como para ellos mismos, porque les permite trabajar “[...] un todo [...]”.<sup>377</sup>

[...] a un principio me ha costado trabajo, [...] como a mí me formaron en esta manera de que por asignatura, [...] ahorita estoy a gusto trabajando de esa forma, veo que es un poco más fácil de trabajar con los niños y los niños no se dan cuenta en qué momento están en cada asignatura.<sup>378</sup>

Los docentes argumentan que el tiempo se hace más ameno y se pasa rápido, que de esta manera hay un mayor aprovechamiento escolar por parte de los niños, ya que con esta forma de trabajo no se aburren en las clases y son más participativos puesto que saben de qué se está hablando: “[...] como hay actividades variadas, entonces los niños digo yo que no se aburren y hemos visto con los compañeros que [...] los niños se adaptan a esa forma de trabajo”<sup>379</sup>; “siento que los niños reciben las unidades como algo familiar para ellos porque

---

<sup>374</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>375</sup> Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” *op. cit.*,

<sup>376</sup> Entrevista S. E.

<sup>377</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>378</sup> Entrevista Mo. 2

<sup>379</sup> Entrevista Ma. 1

son temas que ellos saben y conocen, y solamente hay que mejorar y hay que explicarles algunas cosas que ellos les hace falta conocer [...]”.<sup>380</sup>

En el modelo hay algunos docentes que ya habían trabajado en otras escuelas, de manera “tradicional” y son ellos quienes comparan su experiencia de trabajo en ambas escuelas:

[...] yo ya trabajé también por asignatura, es totalmente diferente ¿por qué? porque para trabajar por asignatura tienes que tener un horario, ni bien terminas un tema porque la hora ya te indica que debes de trabajar en español, o ciencias naturales, matemáticas; y para trabajar en la UDI es al contrario, yo como maestra parto mi clase a partir del conocimiento previo de los niños, llega la hora del recreo y ni cuenta nos damos porque los niños están emocionados de participar, de que yo conozco esto [...]”<sup>381</sup>

Mientras tanto, los/as niños/as manifiestan estar a gusto con la forma de trabajo por parte de los docentes:

Primero saludamos, entramos y tenemos el taller de primera lengua [...] luego en segundo ya es la clase normal que tenemos de quinto grado, tercer lugar es el taller de segunda lengua o sea que para mí es amuzgo y ya por último es la línea de trabajo que casi todos los de quinto están en computación.<sup>382</sup>

Las clases se desarrollan generalmente dentro del salón de clase, a excepción de cuando les toca educación física pues esta se lleva a cabo en el patio escolar; sin embargo pude notar en el trabajo de campo realizado, que son mínimas las veces que los/as alumnos/as salen a educación física. En el modelo alternativo, algunas veces los/as alumnos/as salen o han ido a visitar a miembros de la comunidad a fin de conocer sus oficios, y pocas veces han ido miembros de la comunidad a su escuela para platicar y compartir acerca de lo que ellos saben hacer.

[...] casi la mayoría estamos estudiando en el salón y cuando hacemos examen salimos afuera y también cuando íbamos en tercero fuimos donde un señor que

---

<sup>380</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>381</sup> Entrevista Ma. 3

<sup>382</sup> Entrevista A. 1

estaba por aquí en el auditorio, que nos enseñaba que tocaba el violín, como bailan las personas de una danza [...].<sup>383</sup>

La implementación de las UDIS en el proyecto beneficia tanto la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos/as, ya que como se explicó antes, parten del conocimiento previo para así abordar otros temas y poder llegar a la comprensión. Como los temas surgen a partir de alguna problemática en la comunidad, de un tema de interés por parte los docentes y de los/as alumnos/as, se vuelven más participativos ya que son cosas que conocen; además con el trabajo integrado se desarrolla un ambiente ameno pues un mismo tema se aborda desde las diferentes asignaturas, interconectando así los saberes que cada una aporta a dicho tema.

Una característica que me parece importante mencionar es que, en todos los salones del proyecto, las bancas están acomodadas en forma de “U” de manera tal que permite el contacto visual entre alumnos/as y docente a fin de interactuar con todos/as y no sólo con un sector de alumnos/as en el aula, esto no quiere decir que dicha medida garantice la atención por igual a todos/as los/as alumnos/as, sino que es un intento por mejorar dichas interacciones.

También es importante mencionar que algunos docentes manifestaron haber tenido dificultad a la hora de integrar las matemáticas en las UDIS, ya que no han encontrado estrategias adecuadas para involucrarlas en temas donde se les facilita ver por ejemplo: historia, geografía o ciencias naturales, lo que supone un punto de atención importante puesto que la tendencia en gusto de asignaturas por parte de los alumnos/as del modelo alternativo, son las matemáticas, posiblemente por el uso constante de ellas.

El uso de la estrategias didácticas en la práctica escolar resulta de gran importancia en tanto que estas coadyuvarán tanto al aprendizaje por parte de los alumnos, como a mejorar la práctica docente. Sin embargo, se deben tomar en

---

<sup>383</sup> Entrevista A. 2

cuenta algunos elementos importantes como el contexto, la complejidad del contenido y los recursos con que se cuentan.

De esta manera, los Enfoques Didácticos Globalizadores y las Unidades Didácticas Integradas, son ejemplos de iniciativas hacia una práctica docente distinta, en tanto que, en ambos, se plantea que los/as alumnos/as son el centro de la práctica pedagógica, se parte de lo que sucede en sus contextos, y el trabajo ya no se lleva a cabo por asignaturas, sino en totalidades.

## **Enseñanza de la lengua indígena**

En México se reconoce constitucionalmente el derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas a preservar sus lenguas:

Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural. [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. [...]<sup>384</sup>

Otro documento oficial que enmarca dicho derecho, se encuentra en el artículo 13 de la Ley General de los Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde se establece que:

[...] Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. *Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones*

---

<sup>384</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Artículo 2°) *op, cit.*

*tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...].*<sup>385</sup>

Así mismo en la Ley General de Educación se establece que: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”.<sup>386</sup> Y que se ha de promover el conocimiento de la pluralidad lingüística del país, y con ello el respeto a los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas.

En este sentido y debido tanto al reconocimiento como al mandato oficial de que la población indígena monolingüe o bilingüe tiene derecho a recibir educación en su lengua materna y que se impulse el desarrollo de la misma, así como a la adquisición de una segunda lengua, se crearon disposiciones a fin de garantizarlo: con el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe se pretende cumplir dicho mandato “[...] a efecto de poder interactuar sin que una lengua domine a la otra [...]”<sup>387</sup> y de poder comunicarse dentro y fuera de comunidad, aunado a esto, se creó la asignatura de Lengua Indígena impartida en las primarias con población mayoritariamente indígena, la cual tiene como propósito:

[...] incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.<sup>388</sup>

Al surgir esta asignatura las lenguas indígenas pasan a ser objetos de estudio, lo que deriva en el análisis respecto a la selección y organización de los contenidos,

---

<sup>385</sup> Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Texto vigente, 2003, *op. cit.* (Las cursivas son mías)

<sup>386</sup> Ley General de Educación. Texto vigente. (Artículo 7° fracción IV) 1993. [En línea] Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

<sup>387</sup> SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, *op. cit.*, p. 60.

<sup>388</sup> SEP. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, p. 60. México: 2011. [En línea] Disponible en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/10PlanEstudios2011.pdf>

así mismo se crean parámetros curriculares que “[...] establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena, [...] contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas”.<sup>389</sup> Éstos parámetros curriculares se complementan con otros materiales dirigidos a docentes y alumnos, los cuales son “[...] bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, [...] donde se trabajan metodologías para la *inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos* [...]”.<sup>390</sup> La concepción de bi-alfabetización corresponde al hecho de que “[...] los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa [...]”.<sup>391</sup>

*Los programas de estudio de Lengua Indígena* asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: *La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y Estudio y difusión del conocimiento.*<sup>392</sup>

Estas prácticas se llevan a cabo desde el escenario cultural de cada comunidad, es decir; desde los conocimientos, tradiciones, y demás prácticas culturales que se transmiten y que llevan consigo las distintas cosmovisiones “[...] ya que en ellas se difunden y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones”.<sup>393</sup> A continuación se presentan los *Propósitos de creación de la asignatura de Lengua Indígena*, establecidos en el *Plan de Estudios 2011*.

- Promover, como política educativa, el cumplimiento del mandato constitucional en relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar.

---

<sup>389</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>390</sup> *Ibid.*, p. 61. (Las cursivas son más)

<sup>391</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>392</sup> *Ibid.*, p. 46. (Las cursivas son más)

<sup>393</sup> *Ibid.*, p. 63.

- Generar acciones que permitan ampliar la participación social de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa y en la difusión del valor positivo de la diversidad lingüística y cultural.
- Legitimar las lenguas indígenas en las instituciones educativas de cualquier nivel, coadyuvando a su respeto y la ampliación de sus funciones sociales en el ámbito público y en las instituciones no tradicionales.
- Sentar las bases de una política lingüística escolar mediante programas de educación bilingüe de enriquecimiento.
- Poner en práctica una propuesta didáctica concreta capaz de generar experiencias, testimonios y resultados que muestren el valor de la diversidad como un beneficio para el logro de los aprendizajes esperados.<sup>394</sup>

En el *Plan* también se establece la distribución del uso de horas para la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua por niveles educativos, quedando de la siguiente manera:

Para el primer ciclo se proponen 9 horas semanales para lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional.<sup>395</sup>

Aunque no es un tema que abordaré, considero importante mencionar que para el nivel secundaria y a través de un largo proceso: “En 2011 a través del Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica, se señaló la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena como campo temático de la Asignatura Estatal, sin ratificar su carácter obligatorio”.<sup>396</sup> Dicha materia se lleva en el primer

<sup>394</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>395</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>396</sup> *Folleto informativo: Asignatura estatal. Lengua y cultura indígena. Primer grado- educación secundaria*, p. 4-5. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/folletoasignatura/FolletoAsignatura.pdf>

grado y el campo temático de Lengua y Cultura Indígena, sólo es aplicable de manera obligatoria en aquellas poblaciones cuyo porcentaje de la población indígena sea igual o superior al 30% respecto de los demás. En este campo temático “[...] se aborda el estudio, aprendizaje y reflexión sobre las lenguas originarias a partir de las prácticas, conocimientos y saberes de los pueblos”.<sup>397</sup> Con la finalidad de promover en los alumnos “[...] la valoración y el desarrollo de actitudes favorables respecto a la diversidad, en beneficio de los pueblos indígenas y de la sociedad en general”.<sup>398</sup>

La idea de la enseñanza de la lengua materna en el proyecto Una escuela para la vida, surgió a partir del trabajo conjunto con la maestra Jani Jordá, dicha enseñanza tiene que ver con el reforzamiento de la identidad de los niños, y en especial de la identidad nn’a’ncue ñomndaa (amuzga):

[...] el medio que estamos, la mayoría de las personas hablan amuzgo, pero a veces les da pena hablar su lengua, creen que su lengua no vale, creen que su identidad [...] no vale nada; y entonces por eso nació ese proyecto, de que tenemos que concientizar a los padres de familia primeramente, después a los alumnos que tan importante es aprender, escribir lo que uno habla: su lengua materna, porque como lengua de uno es valiosa como la otra lengua [...].<sup>399</sup>

Es por ello que la enseñanza de la lengua materna es pieza clave del proyecto, “[...] el niño debe de [...] leer y escribir en su lengua materna para poder comprender una segunda lengua y eso es lo que está haciendo el proyecto una escuela para la vida [...]”.<sup>400</sup> Los docentes han llegado a comprender que el hecho de que los niños puedan descifrar o juntar palabras, no quiere decir que haya una real comprensión, por lo que refirman una vez más la importancia de la relación entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua.

[...] es muy importante que el niño aprenda en su lengua porque lo comprende,  
[...] muchas veces teníamos la mala idea de enseñar el español, [...] nosotros

---

<sup>397</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.

<sup>398</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.

<sup>399</sup> Entrevista Mo. 2

<sup>400</sup> Entrevista Ma. 2

damos por hecho que el niño saber leer pero no es así, lo único que hace el niño es descifrar o decir lo que dice ahí pero no hay comprensión y es ahí donde nos damos cuenta de la importancia que tiene la lengua del niño ya sea el amuzgo o sea el español, de igual manera le pasa a los hispanohablantes cuando leen el amuzgo no comprenden, entonces ahí es la diferencia.<sup>401</sup>

Para atender dicha enseñanza se crearon los talleres de primer lengua “[...] donde los niños deben de aprender en su lengua materna a leer, a escribir, a comprender [...]”<sup>402</sup> y los talleres de segunda lengua donde se parte de la oralidad para después llegar a la comprensión, escritura y lectura de dicha lengua.

Dentro de los talleres existen tres niveles: básico, medio y avanzado. Para distribuir a los niños respectivamente, se les hace una evaluación diagnóstica tanto a niños de recién ingreso como a niños que ya están en otros grados, así dicha distribución no tiene que ver con las edades o grados escolares de los niños, sino con las habilidades y conocimientos de cada niño respecto de la lengua materna y la segunda lengua:

[...] entonces ahí nosotros vemos los avances de cada niño y quién necesita por ejemplo quedarse en el primer ciclo y no pasar al segundo porque tiene aún dificultades y se vuelve a quedar otro año más en el primer ciclo para ir fortaleciendo las dificultades que tiene, entonces así se va los del segundo y tercer ciclo.<sup>403</sup>

Para la enseñanza de la primera lengua los docentes rescatan algunos métodos de trabajo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), por ejemplo, el *Manual del instructor comunitario Niveles I y II Dialogar y descubrir*<sup>404</sup> pero también han tenido que elaborar sus propios materiales de trabajo<sup>405</sup>:

[...] hay una guía que los maestros de aquí elaboraron [...] tomaron el ejemplo de cómo se trabaja en CONAFE, de los materiales que hay en CONAFE, de las

---

<sup>401</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>402</sup> Entrevista Ma. 3

<sup>403</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>404</sup> *Manual del instructor comunitario Niveles I y II Dialogar y descubrir*. CONAFE- DIE, CINVESTAV. Segunda edición, México: 2011. [En línea] Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/primaria/primaria-manual-ic-n1-2.pdf>

<sup>405</sup> Ver Anexos

fichas y juegos, y todos esos materiales que tienen [...] entonces de ahí fueron adaptando esa guía al contexto de aquí de la escuela y a las necesidades de los niños de aquí, entonces con esa guía hay una de primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo.<sup>406</sup>

Para el taller de segunda lengua usan unos cuadernillos donde predominan los dibujos y pocas palabras se ven, ya que lo que se pretende con la segunda lengua es desarrollar principalmente la oralidad, sin embargo, con el fin de desarrollar dicha habilidad:

[...] hay un libro para el maestro y el cuaderno que [...] usan los niños que son de puros dibujos porque ahí la clase de la segunda lengua es, ... por ejemplo a mí me tocan los amuzgohablantes y les tengo que enseñar a hablar en español, entonces lo que más hacemos ahí es repetir y repetir lo mismo porque los niños vayan apropiándose de la oralidad de esa segunda lengua y vayan ellos consolidando o aprendiendo a pronunciar bien las palabras.<sup>407</sup>

[...] en el taller de segunda lengua solamente aquí los niños lo trabajamos de manera oral, es oral nada más porque cuando alguien no sea su lengua es muy difícil pronunciar, se le va a hacer difícil pronunciar así que estamos repitiendo, repitiendo las mismas cosas para que los mismos niños se vayan familiarizando y se les haga más fácil hablar una segunda lengua.<sup>408</sup>

La visión de los niños respecto a la importancia de los talleres se resume en que debido a su contexto, es necesario saber tanto el español como el ñomndaa/amuzgo para poder comunicarse con las personas, “[...] porque hay muchas personas que hablan amuzgo y si tu vendes nunca te van a entender si hablas español, tienes que hablar en amuzgo”.<sup>409</sup>

Por su parte, las madres de familia afirman estar de acuerdo en que se les enseñe la lengua materna por dos razones principales:

1) la necesidad de comunicación e interacción con otras personas de la comunidad; “[...] pues muchos jóvenes salen a estudiar pero regresan para

---

<sup>406</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>407</sup> Entrevista Ma. 1

<sup>408</sup> Entrevista Ma. 2

<sup>409</sup> Entrevista A. 3

trabajar aquí mismo y muchos no se pueden desenvolver en su trabajo ¿Por qué? porque no entienden ni hablan su lengua”.<sup>410</sup>

2) para que la lengua no se pierda (refiriéndose al amuzgo) “[...] para que no se pierda nuestro idioma así nada más, porque no ve que hay algunos niños que ya ni hablan.”<sup>411</sup> Sin embargo aún existe cierta prioridad al español, pues hubo una madre que aunque externó que primero se debe enseñar en la lengua materna a leer, escribir y hablar; y siendo el ñomndaa/amuzgo la lengua materna de sus hijos, estos llevan como taller de primera lengua el español y el de segunda lengua el amuzgo, “[...] mis hijos no hablan pero si entienden y les gusta pues [...]”.<sup>412</sup>

En el proyecto, la enseñanza de la lengua indígena es un elemento de suma importancia, ya que al incorporar la lengua de la comunidad en la práctica escolar se coadyuva a fortalecer sus identidades, además de qué al alfabetizar primero en su lengua materna brinda mayores posibilidades de adquirir una segunda lengua pues “[...] tiene un soporte en los procesos desarrollados en la primera lengua [...] También se transfieren capacidades cognoscitivas básicas, por ejemplo, la memoria verbal y la habilidad para pensar analíticamente”.<sup>413</sup>

Sin embargo, aún se encuentran con casos en que los padres de familia no aceptan que se les enseñe y desarrolle la lengua materna a sus hijos/as como primera instancia, sino que insisten en que deben aprender primero el español, llegando al punto de meterlos en grupos de niños/as hispanohablantes:

Aquí todavía existe esa idea de que es más importante el español, por ejemplo ahorita tenemos en el grupo de hispanohablantes tenemos a tres niñas que son amuzgohablantes, pero ¿Por qué? Porque las madres tienen esa idea de que la

---

<sup>410</sup> Entrevista S. 3

<sup>411</sup> Entrevista S. 1

<sup>412</sup> Entrevista S. 1

<sup>413</sup> Miguez Fernández, María. “Educación indígena bilingüe y género” p. 7. *En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación*. México: 2011. [En línea] Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>

niñas tienen que aprender el español [...] y es difícil a veces, por más que hemos tenido pláticas con ellas, les hemos explicado lo que es el proyecto, por qué es importante desarrollar su lengua materna [...].<sup>414</sup>

Aquí hay una situación importante. Anteriormente los grupos eran mixtos desde el primer grado y hasta sexto grado, lo que quiere decir que un mismo grupo convivían y compartían aprendizajes niños hispanohablantes, amuzgohablantes y mixtecohablantes. Sin embargo, en este nuevo ciclo escolar (agosto de 2016), se acordó que del primer grado y hasta el tercer grado se crearían dos grupos; un grupo para hispanohablantes (incluidos los mixtecohablantes) y otro grupo para amuzgohablantes, y a partir del cuarto grado y hasta el sexto grado serían grupos mixtos, lo que recuerda un poco a los años 60 cuando se planteó la educación bilingüe, a cargo de promotores culturales y maestros bilingües, en la que la característica principal fue precisamente que “[...] a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua [...]”.<sup>415</sup>

Esta estrategia ya había sido llevada a cabo hace un par de años atrás por dos docentes, la división de grupos se planteó para fortalecer sus identidades como amuzgos o hispanos y debido a que, como se mencionó anteriormente existe una preferencia por aprender el español y en el caso de algunos niños/niñas hispanohablantes, no existe una gran motivación por aprender el amuzgo/ñomndaa.

[...] queríamos ver si iba a haber un poco más de avance en relación a que los niños amuzgohablantes escriban su lengua, porque encontrábamos dificultades en el sentido de que estaban mezclados con los hispanohablantes como que preferían preferir escribir el español que el amuzgo [...].<sup>416</sup>

---

<sup>414</sup> Entrevista D.

<sup>415</sup> Bello Domínguez, Juan. “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México” *Op cit.*, p. 5.

<sup>416</sup> Entrevista D.

La maestra Jani no estaba de acuerdo con dicha propuesta y les hacía la observación “[...] que los niños amuzgohablantes van a tener más dificultad para hablar el español porque no se relacionan con hispanohablantes en el aula [...] cuando están con los hispanohablantes surge es necesidad de hablar el español [...]”.<sup>417</sup> Los docentes del modelo alternativo decidieron que era buena estrategia, pues “[...] el grupo que habíamos observado ahorita están en cuarto [...] la mayoría de los niños se inclinan por su lengua materna, entonces por eso lo volvimos a hacer en este ciclo escolar [...]”.<sup>418</sup>

En ese sentido, se pretende que al convivir amuzgos con amuzgos puedan desarrollar su lengua materna y fortalecer conjuntamente sus identidades, lo mismo con los hispanohablantes. Empero estos no fueron los únicos elementos que se tomaron en cuenta para tomar esta decisión, pues “[...] hay que reconocer que los compañeros que son hispanohablantes tienen más dificultad para trabajar el amuzgo [...]”<sup>419</sup> si lo hablan, pero tienen dificultad para escribirlo, de manera tal que los docentes encargados de estos dos grupos, son hispanohablantes y amuzgohablantes respectivamente.

La mayoría de los docentes está de acuerdo con la medida tomada, no obstante, algunos no están del todo convencidos de que al ya no ser grupos mixtos desde el primer grado, los/as niños/as no necesitan aprender la lengua del otro porque no tienen la necesidad de hacerlo, pues conviven con niños/as que sólo hablan su misma lengua. Esta idea entra directamente en tensión con el español y el mixteco, en tanto que queda al margen de la intracultura, es decir, por ellos y para ellos, tensionándose al mismo tiempo la interculturalidad.

La lengua materna juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje escolar y de la adquisición de una segunda lengua, sin embargo, su uso y enseñanza no ha sido del todo viable, pues muchas veces se ve a la lengua

---

<sup>417</sup> Entrevista D.

<sup>418</sup> Entrevista D.

<sup>419</sup> Entrevista D.

indígena como elemento transitorio para la adquisición del español y no como una lengua de uso común y de objeto de estudio.

Diversas investigaciones realizadas en el ámbito de la educación bilingüe demuestran que el uso y la enseñanza de esta lengua es muy limitado y sólo ha servido como medio de transición hacia la lengua española, lo que ha dado lugar que sólo se usa fundamentalmente en los primeros grados de primaria, donde la función que se le asigna es sólo la de facilitarle a los educandos su adaptación a las demandas educativas y lograr que se alfabeticen en castellano.<sup>420</sup>

Otro elemento importante para la enseñanza de la lengua indígena es el acceso a materiales que favorezcan y motiven su aprendizaje, así como que estén en la lengua indígena a la que va dirigidos; si no se cuenta con dichos materiales, la práctica docente y el desarrollo de la lengua materna se complejiza. Sin embargo, esta problemática genera en algunos casos que los mismos docentes diseñen materiales educativos para poder enseñar la lengua indígena de la región.

Los niños deben estar implicados y motivados para leer y aprender y esto sólo se consigue si entienden los materiales a su alcance y disfrutan con ellos. En muchos países en desarrollo, los únicos materiales de lectura que ven los niños son los libros de texto de la escuela, que a menudo son pocos. [...] En casi todos los países con ingresos bajos y medios, la mayoría de las escuelas de primaria no tienen biblioteca y los libros son un lujo que las familias no pueden permitirse.<sup>421</sup>

Como se ha apuntado anteriormente en el texto, la discriminación existente respecto de lo diferente y en este caso respecto a las poblaciones indígenas y sus culturas, siguen orillando a esta población a tomar medidas tales como dejar de hablar su lengua no sólo en público sino hasta en el seno familiar o comunal,

---

<sup>420</sup> Girón López, Antonio. *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar, op. cit.*, p. 8.

<sup>421</sup> Mackenzie, Pamela J., Walker, y Jo. *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación. Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión*, p. 7. Campaña Mundial por la Educación, 2013. [En línea] Disponible en: [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue\\_SP.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue_SP.pdf)

priorizando, en este caso la adquisición y desarrollo del español en lugar de la propia lengua materna.

Para gran parte de nuestra sociedad los niños indígenas no son valiosos. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados. Por ello, la mayoría de las veces niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes.<sup>422</sup>

La paradoja respecto a los pueblos y comunidades indígenas en México está en que como sostiene Oehmichen:

Son reconocidos como miembros de la nación, y en otros, son considerados como extranjeros. Son reconocidos como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos. Son incorporados como fuerza de trabajo, aunque generalmente en ocupaciones mal pagadas y carentes de derechos laborales. Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo de conflicto. Se les considera, en fin, extraños.<sup>423</sup>

## **Relación escuela-comunidad**

Como se mencionó anteriormente en el artículo 13 de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, la inclusión de los planes y programas oficiales, así como las acciones correspondientes para el desarrollo de las lenguas indígenas, será siempre “[...] contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]”.<sup>424</sup> Así, el multicitado plan de estudios hace referencia a que en el contexto de la educación indígena se crean *Marcos Curriculares*, con los cuales “[...] se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios [...] que atiende

---

<sup>422</sup> Oehmichen, Cristina. En *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* op. cit., p. 121.

<sup>423</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>424</sup> Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Texto vigente, 2003, op. cit.

la Educación Básica”.<sup>425</sup> Dichos Marcos requieren de la comunidad para establecer las prácticas socioculturales y saberes que han de incluirse en la práctica escolar.

*Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requiere de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes ancestrales y actuales, [...] que se incluyan en la escuela, consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla ante las situaciones de riesgo de exclusión.*<sup>426</sup>

La relación escuela-comunidad se hace presente en el proyecto cuando se recuperan ciertos saberes de la comunidad en la práctica escolar, dichos saberes tienen la intención de coadyuvar a la resolución de problemáticas tanto de la comunidad como a las que ellos mismos se puedan enfrentar, así como fortalecer sus identidades, sobre todo su identidad como amuzgos:

[...] este proyecto habla mucho la identidad del niño, debe de conocer su identidad para que donde quiera que vaya él lleva un conocimiento firme, [...] eso es lo que trabaja una escuela para la vida, para que el niño lleve una identidad firme y sepa quién es y dónde viene, que no tenga pena de hablar de dónde viene.<sup>427</sup>

[...] se le da importancia a lo que es su vestimenta, la alimentación, su cultura pues, todo, vemos cómo es la vida de ellos, o sea todo lo que ellos hacen día a día; que anteriormente [...] no nos dábamos cuenta de la importancia que era trabajar la cultura de los amuzgos. [...] y trabajar de esta manera estamos valorando muchas cosas.<sup>428</sup>

Es en este sentido que se estableció el uso del uniforme de una manera muy particular:

[...] tanto para hispanohablantes como para amuzgohablantes y para nosotros los maestros, establecimos [...] utilizar la vestimenta de nuestro pueblo, pero

---

<sup>425</sup> SEP. *Plan de estudios 2011. Educación Básica, op. cit.*, p. 56.

<sup>426</sup> *Ibid.*, p. 57. (Las cursivas son mías)

<sup>427</sup> Entrevista Mo. 2

<sup>428</sup> Entrevista Mo. 3

ahora ya quedamos de acuerdo de utilizarlo los lunes y los miércoles, y los martes y los jueves utilizamos el uniforme que el gobierno da aquí en el estado, entonces ya los viernes quedamos de utilizar cualquier ropa que los niños gusten traer [...].<sup>429</sup>

En cuanto a la participación de los padres y madres de familia, esta no es tan visible debido a que por un lado, los padres se dedican al trabajo en el campo y las madres se dedican a las labores domésticas, y muchas de ellas al trabajo en telar de cintura. Así la participación de las madres de familia en la escuela, se concentra en el rol de ayuda en el comedor escolar (y sólo aquellas madres de niños/as que desayunan en la escuela), en ir a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos/as, la asistencia a las reuniones y eventos escolares, pero más allá de esas actividades no externaron otro tipo de participación como comité de padres y madres de familia o algo similar, lo que quiere decir que los padres y madres de familia no se involucran mucho con el modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”, “[...] vengo cuando hay eventos, reuniones, ahorita estoy con la cocina escolar porque no se me paga, es como un trabajo social”.<sup>430</sup> Así la relación que actualmente existe entre escuela y comunidad, es la que “tradicionalmente” se ha venido dando entre escuela y padres y/o madres de familia en cualquier escuela.

La relación escuela-comunidad es importante en cualquier ámbito educativo en tanto que: “La escuela debe promover la adquisición de habilidades necesarias para una participación activa en la sociedad”.<sup>431</sup> Es decir, no son agentes separados, además con la participación de los padres y madres de familia, así como de los demás miembros de la comunidad, supondría otro tipo de gestión donde la escuela ya no es la principal fuente de toma de decisiones. A propósito, sostiene Hatcher: “La inclusión de la voz de la comunidad en la toma de decisiones en las escuelas es esencial, ya que se convierte en un mecanismo

---

<sup>429</sup> Entrevista Mo. 3

<sup>430</sup> Entrevista S. 3

<sup>431</sup> Castells, et. al., En Salimbeni, Olivia. “Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar” *op. cit.*, p. 20.

eficaz para resolver los conflictos interculturales”.<sup>432</sup> De esta manera, en ambos modelos educativos la relación escuela-comunidad ha quedado al margen de la relación tradicional, por tanto no habría elementos que dieran cuenta del intento por desarrollar otro tipo de relación.

A partir del análisis realizado, puede observarse que el modelo alternativo coincide en distintos puntos con lo que se establece como alternativa pedagógica, en tanto que:

Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades [...] de experiencias [...] y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.<sup>433</sup>

En este sentido, el modelo alternativo parte de la necesidad de la propia comunidad de transmitir los saberes significativos para la vida cotidiana, así mismo, toman los conocimientos que brindan los libros de texto y demás materiales brindados por el Estado, sin embargo los resignifican al incorporar elementos y saberes propios de la comunidad.

---

<sup>432</sup> Hatcher, R., En Salimbeni, Olivia. “Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar” *op. cit.*, p. 21.

<sup>433</sup> Gómez Sollano Marcela, Hamui Sutton Liz, y Corenstein Zaslav Martha, *op. cit.*, p. 44.

## REFLEXIONES FINALES

[...] nosotros lo que estamos haciendo es algunas veces hacer valer lo que ya hay, en otras veces hacer valer lo que nosotros consideramos que es importante retomar para avanzar como pueblo [...].<sup>434</sup>

El modelo educativo “Una Escuela para la Vida” está inmerso en una escuela reconocida por el Sistema Educativo Nacional y por tanto en el marco del modelo de la DGEI. Esto no quiere decir que se lleve a cabo una aplicación exacta del modelo, sino que en algunos casos se incorporan y/o coinciden con algunos elementos del modelo oficial dirigido a la población indígena, pero en otros casos se separa de él.

En la actualidad modelo educativo oficial intenta generar planteamientos distintos al incorporar la interculturalidad, los saberes comunitarios, al incluir la participación de los miembros de las comunidades en la escuela, al diseñar otras prácticas. Sin embargo, al ser políticas impuestas desde la visión e intereses del Estado continúan siendo colonizadoras. Al respecto sostiene Korol:

[...] El sistema de dominación intenta cooptar lo que no controla, y volverlo útil para seguir dominando. Se apropia de símbolos, de ideas, de técnicas, y las pasa por un tamiz de disciplina y de buenas costumbres, las “pasteuriza”, las corrompe. [...] cuando esto sucede con una propuesta, es porque está molestando al sistema; y esto en sí es un éxito.<sup>435</sup>

En este sentido es que considero que el uso del término interculturalidad en el caso del modelo oficial, corresponde más a una interculturalidad funcional ya que:

*Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados*

---

<sup>434</sup> Entrevista S. E.

<sup>435</sup> Korol, Claudia. La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones. En Resistencias populares a la recolonización del continente., p. 357. Segunda parte. CIFMSL – América Libre. Argentina: 2010.

*de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente.*<sup>436</sup>

De la misma manera sostiene Walsh, que el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural “[...] se convierten en una estrategia de dominación, que apunta [...] al control étnico y la conservación de la estabilidad social [...] ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos [...]”.<sup>437</sup>

En el caso del modelo alternativo, como se mencionó con anterioridad también intenta tener prácticas distintas, generadas desde la comunidad misma, por lo que considero que es un paso importante para la descolonización de la educación, pues aunque se recuperan elementos del modelo oficial, ya no se da una réplica exacta de él, sino que se va reconfigurando en la práctica. Sin embargo, tampoco existen muchos espacios de diálogo en donde puedan converger las culturas que coexisten en Suljaa’.

Es necesario precisar que lo distinto no es igual a lo descolonizador, ya que muchas veces se repiten clasismos, racismos, violencias epistémicas entre otras situaciones. No obstante, han surgido y siguen surgiendo visiones de ser y estar en el mundo. Sin embargo, éstas no están exentas de elementos coloniales que se siguen reproduciendo en la comunidad/población, con los docentes, con los/as alumnos/as, y con los padres y madres familia.

De la misma manera, aunque el modelo del Estado tiene menciones discursivas de términos que pretenden ser distintos a los históricamente utilizados, y con ello ser capaces de propiciar nuevas prácticas educativas, lo cierto es que al

---

<sup>436</sup> Tubino, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*, pp. 5-6. [En línea] Disponible en: [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)

<sup>437</sup> Walsh, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, op., cit. p. 3.

traspolarlo a la realidad se complejiza, pues, aunque se da el reconocimiento no siempre se generan espacios de dialogo que permitan la inclusión y participación de la sociedad en general.

Reflexión 1: A partir del análisis realizado en el capítulo anterior, puede notarse que los contenidos que se abordan en el modelo alternativo “Una Escuela para la Vida”, están ligados a los planes y programas de estudio oficiales, pero también agregan elementos propios de la comunidad, mismos que al incluirse en la práctica escolar, se les da un valor que históricamente no han tenido por el hecho de ser conocimientos diferentes al de los conquistadores/colonizadores; y se hace un intento por hacer comprender que ningún conocimiento es más importante que el otro, sino que ambos tienen el mismo valor en tanto que son culturas diversas. Sin embargo, existe una fuerte tensión epistemológica inmersa en la práctica escolar del proyecto, pues, por un lado los/as alumnos/as cuentan con ciertos conocimientos previos y muchas veces dichos conocimientos se contraponen con el conocimiento que el modelo oficial establece. Y por el otro, se encuentra dificultad al abordarlos, pues los/as alumnos/as muchas veces tienen un choque cultural y simbólico que les hace preguntarse cuál es el conocimiento válido.

De esta manera puede notarse que éste es un intento por descolonizar las prácticas discriminatorias y racistas, que como pudo observarse en el capítulo III se habían venido dando en relación a la educación dirigida a la población indígena. Esto no supone dicha tensión esté resuelta, sino justo vislumbrar los intentos de reconfigurarla.

Aunque existen planteamientos que pretenden resarcir algunas de las problemáticas existentes en la educación básica indígena al recuperar algunos saberes y prácticas culturales de una comunidad, la realidad es mucho más compleja, pues no sólo se trata de hacer dicha recuperación, sino de poner a la educación dirigida a la población indígena como objeto de estudio, así como comprender que existen diversas visiones del mundo en un mismo territorio y por

tanto diversos intereses y conocimientos. Así pues, considero que el trabajo que se lleva a cabo en el modelo alternativo respecto a los contenidos escolares contextualizados son pertinentes, pues se adecuan a su realidad y contexto, de manera tal que los aprendizajes que adquirieren los/as alumnos/as en la escuela los aplican en su cotidianeidad.

Reflexión 2: El uso y enseñanza de la lengua indígena es un tipo de resistencia a la pérdida y el olvido de sus saberes, o en palabras de De Sousa Santos, una resistencia al *epistemicidio* pues, “[...] el hecho de que el fin del colonialismo político haya terminado no *significa* el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario *continúa* reproduciéndose de modo endógeno”.<sup>438</sup> Con esto quiero decir que, aunque se reconocen oficialmente los derechos de las comunidades indígenas y se promueven campañas para que los ejerzan, la realidad apunta que se siguen reproduciendo estereotipos discriminatorios hacia dicha población, hacia sus saberes, prácticas culturales y lenguas, entre otros; lo que inminentemente genera que la misma población indígena a partir de la discriminación histórica y actual, muchas veces prefiere no transmitir ni la lengua ni los saberes a las nuevas generaciones.

Como se vio anteriormente, el modelo oficial contempla la enseñanza de la lengua indígena o materna, sin embargo ese modelo de enseñanza no necesariamente funciona, y esto se debe a diversas cuestiones, de las cuales rescato principalmente tres: una de ellas sería “[...] la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas [...]”,<sup>439</sup>

---

<sup>438</sup> De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. P. 8. Ediciones Trilce, Uruguay: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)

<sup>439</sup> Jiménez Naranjo, Yolanda., Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe., *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*. [En línea] Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)

así como la formación docente, sea por que se encuentran en una escuela donde su lengua y la de los alumnos es diferente, o sea porque aunque compartan la misma lengua muchas veces no han desarrollado todas las habilidades. Al respecto, Bertely identifica como deficiencias del modelo:

*La falta de preparación de los docentes indígenas. [...]*

*La falta de participación de las comunidades indígenas en su propia educación. La educación bilingüe intercultural destinada a poblaciones indígenas supone la incorporación de los contenidos propios de los grupos indígenas al curriculum. Ello implica, necesariamente, la activa participación de los pueblos indígenas en la definición de dichos contenidos, lo cual no se ha dado [...]*

*La educación bilingüe intercultural para poblaciones indígenas en la actualidad no trasciende el nivel de la educación primaria.<sup>440</sup>*

En ese sentido, Baronnet afirma que:

Los discursos interculturalistas, [...] quedan reducidos a proyectos inconclusos de política cultural de distintas naturalezas, *donde la cultura propia y la ajena son valoradas positiva y negativamente en un proceso de hibridación*. Al ser discursos de tipo ideológico, los ideales políticos de diálogo intercultural sobre bases equitativas se desvanecen ante las repercusiones de relaciones de poder asimétricas que atraviesan los grupos culturales y los enfrentan entre ellos.<sup>441</sup>

En este contexto, aunque en está planteado el enfoque en el modelo oficial y cómo debiera llevarse a cabo, cuando se lleva a la realidad se complejiza debido a los diferentes contextos educativos indígenas, a la poca o nula vinculación de la comunidad y la escuela, así como a la formación y capacitación docente.

Si bien en el modelo alternativo existe una articulación con la política educativa y recupera elementos de esta, la forma en que se concreta es diferente debido a las maneras en como los docentes la apropian. En ese sentido el modelo alternativo

---

<sup>440</sup> Schmelkes, Sylvia. *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas*. op. cit., (Las cursivas son mías)

<sup>441</sup> Baronnet, Bruno. *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*, op. cit., p. 375. (Las cursivas son mías)

es un ejemplo de como algunas escuelas a partir de cierta autonomía (interna) van supliendo lo que las políticas educativas no cubren. No obstante, cuando se menciona que a partir de las experiencias de algunos docentes que estuvieron trabajando en el CONAFE y que incorporan características que aplican en el modelo alternativo, es cuando se puede observar como el modelo del Estado está presente, y con él la tensión sigue vigente, en tanto que el modelo “Una Escuela para la Vida” sí es alternativo, pero al mismo tiempo recupera elementos del modelo oficial.

Reflexión 3: En cuanto a la cuestión didáctica pude notar que no hay discontinuidad con el modelo oficial, aunque en el proyecto se llaman Unidades Didácticas Integradas y en el modelo oficial son Enfoques Didácticos Globalizadores, al final ambas plantean que los/las niños/as sean el eje rector de la práctica pedagógica, que se parta de un tema de interés, que las asignaturas no sean divididas por bloques y que el uso de los libros sólo sea como apoyo. En esta categoría se puede apreciar más ampliamente la presencia del modelo oficial.

Reflexión 4: En cuanto a la EIB, puede observarse que no existe una separación total de esta visión entre el modelo oficial y el alternativo, ya que conceptualmente son similares al entender en ambos casos que la EIB debe dotar de la enseñanza de la lengua materna y el español a los alumnos/as, al comprender que al converger diversas culturas en el mismo lugar se están reconociendo otras formas de ser, ver y actuar en el mundo, y con ello se estaría propiciando el respeto por lo diverso.

Sin embargo, aunque en el proyecto se adopta dicho enfoque, es un reto aún pendiente, pues como sostiene Miguez “[...] una auténtica educación bilingüe es aquella que utiliza ambas lenguas en el curriculum”.<sup>442</sup> Así como “[...] una escuela transformadora, que va a otorgar el sitio que las lenguas indígenas se merecen

---

<sup>442</sup> Miguez Fernández, María. “Educación indígena bilingüe y género” *op. cit.*, p. 3.

para el desarrollo del conocimiento, que hoy es exclusividad del español”.<sup>443</sup> Así pues, si de por sí, es complejo lograr dicha situación en comunidades donde sólo se aborda una lengua indígena y el español; la situación en el proyecto se complica al converger tres lenguas y con ellas tres culturas diversas. En este contexto, lo mixteco aparece como una tensión más, pues si bien está dentro de la alternatividad, al mismo tiempo se encuentra bajo una cierta hegemonía nn’an<sup>n</sup>cue ñomndaa/amuzga.

Reflexión 5: En el modelo, la relación escuela-comunidad no es tan notoria, existe una relación tradicional en tanto que sólo se limita en ir a preguntar la situación académica de los/as alumnos/as, ir a juntas u otro tipo de eventos escolares. Una escuela integrada a la dinámica comunal tendría otro tipo de acciones o intervenciones, por ejemplo, una participación activa en la elección de los contenidos, el trabajo conjunto con la planta docente en vías de coadyuvar en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, se está en la búsqueda de una vinculación escuela-comunidad al, por ejemplo, visitar a miembros de la comunidad para conocer sus oficios, o que algunas personas de la comunidad vayan a la escuela para compartir sus conocimientos.

El modelo alternativo cada vez tiene mayor aceptación en la comunidad, pues:

[...] inició con 110 niños, [...] ahorita tiene 170 alumnos de todos los grados. [...] el asunto es que los padres ahora ya ven quienes son los maestros que le están echado más ganas, [...] ellos investigan y se dan cuenta, o los mismos padres platican de cómo están estudiando sus hijos y hacen que otros padres lleguen, tienen alumnos incluso de comunidades aquí cercanas que con sacrificio y todo pero vienen a la escuela, bajan, todos los días.<sup>444</sup>

Lo que supone que poco a poco los miembros de la comunidad han ido comprendiendo que el desarrollo de su lengua materna y el reforzamiento de sus identidades, así como la transmisión de sus conocimientos son indispensables, no

---

<sup>443</sup> Lonco Antileo, Elisa. “La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena” *op. cit.*, p. 50.

<sup>444</sup> Entrevista S. E.

sólo para conservar sus prácticas culturales, sino para transmutar las relaciones existentes con el Estado, y con la población en general. Con esto no quiero decir que sea responsabilidad de las poblaciones y comunidades indígenas lograr dicho cambio, pues es necesario hacer cambios estructurales en la sociedad, instituciones educativas y gubernamentales, etcétera. Sin embargo, sí considero importante que el empoderamiento reivindicativo se dé desde las comunidades mismas.

El modelo alternativo “Una Escuela para la Vida” coexiste con el modelo oficial en tensión algunas veces y en complementariedad otras, pues aunque se han creado estrategias, prácticas y contenidos alternos al modelo oficial, estos no distan mucho entre sí. Sin embargo, si hay diferencias sustanciales, la principal sería que en el modelo alternativo se lleva a la práctica lo planteado, y gracias a ello se han hecho modificaciones que han creído pertinentes en vías de coadyuvar tanto al aprendizaje de los/as alumnos/as, como a la comunidad misma, y el reforzamiento de sus identidades individuales y colectivas

Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social.<sup>445</sup>

Este modelo alternativo, sin que en él se diga o se asuma como tal, va por el sendero de la descolonización, puede notarse el reclamo por la valorización y uso de sus saberes, como sostiene De Sousa Santos cuando habla acerca de las epistemologías del sur:

[...] son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y

---

<sup>445</sup> Giroux, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, op. cit., p. 38.

discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado [...].<sup>446</sup>

De esta manera, lleva en su estructura además el clamor y uso del derecho de las poblaciones indígenas a organizarse de acuerdo a sus prácticas culturales, de elegir los elementos que en este caso coadyuvan a la valorización, validación y reforzamiento de sus conocimientos en el ámbito educativo. Por tanto, sostiene Apaza, que: “[...] la descolonización debería ser comprendida como una transición necesaria para ir generando las condiciones de construcción propia, diversa y compleja, pero nuestra”.<sup>447</sup>

Así mismo, está en constantes cambios con la intención de mejorar la educación dirigida a los/as niños/as de Suljaa’/Xochistlahuaca. Encuentro distintos elementos descolonizadores de los cuales destaco tres: en primera instancia el mismo nombre “Una Escuela para la Vida” ya que supone una educación para la realidad tangible de los/as niños/as de esa comunidad; como segundo, la enseñanza de la lengua indígena en tanto que con ella se refuerzan sus identidades como nn’an<sup>n</sup>cue ñomndaa; por último y el más significativo, es que surgió desde la práctica docente y con la comunidad, así pues, es un proyecto de ellos/as para ellos/as, que los coloca como sujetos creadores y no como meros receptores de proyectos que surge desde fuera pero que están dirigido a las comunidades.

“Una Escuela para la Vida”, porque lo que ahí se enseña es funcional para la vida en comunidad, existe relación entre la teoría y práctica, tratando de superar la dicotomía entre trabajo manual - trabajo intelectual, ya que como afirma Korol, “[...] la distancia entre “los que hacen” y “los que piensan”, entre los “intelectuales” y “los trabajadores”. [...] privilegian el pensar sobre el hacer, también priorizan el pensar sobre el sentir y la “mente” sobre “el cuerpo”.<sup>448</sup>

---

<sup>446</sup> De Sousa Santos, Boaventura. *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. (Transcripción de la ponencia: Gutiérrez Amparán, Jesús y Biffi, Natalia) p. 16. [En línea] Disponible en: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

<sup>447</sup> Apaza Apaza, Ignacio. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia, *op. cit.*

<sup>448</sup> Korol, Claudia. La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones., *op. cit.*, p. 351.

## REFERENCIAS

- Aguilar Neri, Jesús. "Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento" En *Perfiles Educativos* Vol 37, No 147, 2015, IISUE-UNAM. [En línea] Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/47274/42555>
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. SEP-Setentas. México: 1973.
- \_\_\_\_\_. *Obra polémica*. SEP/INAH, México, 1976.
- Aguirre Pérez, Irma G. *Amuzgos de Guerrero. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI, 2007. [En línea] Disponible en: [http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/amuzgos\\_guerrero.pdf](http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/amuzgos_guerrero.pdf)
- Ahuja Sánchez, Raquel., Gallardo Gutiérrez, Ana Laura., Schmelkes, Sylvia. et al. *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México*. SEP – CGEIB, México: 2004. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>
- Álvarez Arellano, Lilian. *El racismo y la educación*. [En línea] Disponible en: [http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch7\\_5\\_Racismo.pdf](http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch7_5_Racismo.pdf)
- Apaza Apaza, Ignacio. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia. *Revistas Bolivianas*. Estudios Bolivianos, n.17 La Paz 2012 [En línea] Disponible en: [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000200009&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000200009&script=sci_arttext)
- Arnaut, Alberto., Giorguli, Silvia. (Coords.) *Los grandes problemas de México*. Volumen VII. [En línea] Disponible en: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Ayuntamiento de Xochistlahuaca, Guerrero. [En línea] Disponible en: <http://xochistlahuaca.gob.mx/municipio/geografia>

Baronnet, Bruno. *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis doctoral. México: 2009. [En línea] Disponible en: [http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz\\_886.pdf](http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf)

\_\_\_\_\_. “Del malestar en la educación bilingüe: el magisterio indígena frente al éxodo rural masivo” En Bokser Liwerant, Judit., Velasco Cruz, Saúl. *Identidad, sociedad y política*. UNAM, México: 2008.

\_\_\_\_\_. “De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural” En *Revista Decisio*. Interculturalidad-es desde distintas miradas, número 24. 2009. [En línea] Disponible en: [http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=105](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=105)

\_\_\_\_\_. “La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas” En *Revista Decisio*. Los saberes y la escuela, número 30. 2011. [En línea] Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_30/decisio30\\_saber7.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber7.pdf)

Baronnet, Bruno., Mora Bayo, Mariana., Stahler-Sholk, Richard. *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UACM-CIESAS-UNACH, México 2011. [En línea] Disponible en: <https://zapatismoyautonomia.wordpress.com/capitulos/>

Bello Domínguez, Juan. “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México” En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 9. Historia e Historiografía de la Educación*. México: 2009. [En línea] Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1589-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf)

Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. [En línea] Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

\_\_\_\_\_. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I: Educación y diversidad cultural educación y medio ambiente*. COMIE, México: 2003.

Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz, G. (Coords.) *Estado del conocimiento: Multiculturalismo y Educación (2002-2011)*.

Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*. SEP-CIESAS. Editorial Grijalbo, México: 1989.

Bourdieu, Pierre., Passeron, Jean- Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, segunda edición 1996.

Cancino Rita. "La descolonización lingüística de Bolivia." En *Revista Sociedad y discurso*, Numero, 12. 2007 [En línea] Disponible en: <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/download/832/657>

Castañeda Arratia, Jesús. *La educación en México durante los primeros años de vida independiente. Los institutos científicos y literarios*. UAMEX, Boletín VIII. México: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin\\_agosto\\_2010.pdf](http://www.uaemex.mx/identidad/boletines%202010/Boletin_agosto_2010.pdf)

Cenovio Ramírez, Matilde. *Antecedentes de la educación en México. La educación durante la Revolución*. [En línea] Disponible en: [http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion\\_media/online/MI-A-problemas-01.pdf](http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/online/MI-A-problemas-01.pdf) pp.2

CGEIB. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, SEP-CGEIB. México: 2007.

\_\_\_\_\_. *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: 2006. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/968592743X.pdf>

Chiriguini, María., Mancusi, Mariana. "El etnocentrismo: una clase particular de sociocentrismo." En: Chiriguini, M.C. (compil.): *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Proyecto editorial, Buenos Aires, 2008.

Claros Terán, L. Colonialidad y violencia cognitivas. Ensayos político-epistemológicos. La Paz: Muela del diablo, 2011

Comboni Salinas, Sonia. Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la Selva Lacandona del estado de Chiapas [En línea] Disponible en: [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_26\\_32.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf)

CONAPRED. 10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje, Textos del caracol, núm. 1. 2009, segunda edición. [En línea] Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2\\_Diez\\_recomendaciones\\_para\\_el\\_uso\\_no\\_sexista\\_del\\_lenguaje\\_2009.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2_Diez_recomendaciones_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje_2009.pdf)

Conoce más sobre las Escuelas de Tiempo Completo [En línea] Disponible en: <http://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-mas-sobre-las-escuelas-de-tiempo-completo>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [En línea] Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Crespo Reyes, Sofía. La Casa del Estudiante Indígena, "Un experimento psicológico-social" (1926-1932). *Revista bicentenario* [En línea] Disponible en: <http://revistabicentenario.com.mx/index.php/archivos/tag/casa-del-estudiante-indigena/>

De Alba Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Argentina: 1998.

Definición de alternativo/a. Real Academia Española. [En línea] Disponible en:  
<http://dle.rae.es/?id=26t9lcH>

Definición de tensión. Real Academia Española. [En línea] Disponible:  
<http://dle.rae.es/?id=ZTjI0nP|ZTmWUhQ>

De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Uruguay: 2010. [En línea] Disponible en:  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)

\_\_\_\_\_. “Epistemologías del Sur” En *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, Venezuela: 2011. [En línea] Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>

\_\_\_\_\_. *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. (Transcripción de la ponencia: Gutiérrez Amparán, Jesús y Biffi, Natalia) [En línea] Disponible en:  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

*Decreto del 30 de mayo de 1911 que establece la creación de las Escuelas Rudimentarias*. [En línea] Disponible en:  
<https://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf>

*Desarrollo Histórico de la Educación en México*. [En línea] Disponible en:  
[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/ledf/zarate\\_r\\_r/capitulo2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo2.pdf)

Domínguez Chávez, Humberto. “La Reforma Educativa y la Autonomía Universitaria (1920-1940).” En *Programa de Cómputo para la Enseñanza: Cultura y Vida Cotidiana: 1920-1940*. [En línea] Disponible en:  
[http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMIICultura\\_Vida/ReformaEducativa.pdf](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMIICultura_Vida/ReformaEducativa.pdf)

Domínguez Tapia, Lucia. "El EZLN como movimiento político reivindicador al margen de los partidos políticos institucionalizados" En Revista *Espacios Públicos*. Vol. 8. UAEMEX, México: 2005. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67681509.pdf>

Durantini Villarino, Cecilia L. "Espacios educativos alternativos o acerca de donde la educación imposible se hace posible" En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2011*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras (UBA) [En línea] Disponible en: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/4.Durantini.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/4.Durantini.pdf)

Dussel, Enrique. 1942. *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores. Bolivia: 1994.

*El entorno educativo: la escuela y la comunidad*, en "Programa Integral para la Igualdad Educativa" [En línea] Disponible en: [http://firgoa.usc.es/drupal/files/comunidad\\_0.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/comunidad_0.pdf)

Escuelas de tiempo completo [En línea] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

*Esterman, Josef*. "Colonialidad, descolonización e interculturalidad Apuntes desde la Filosofía Intercultural" En *POLIS Revista Latinoamericana*, vol. 13, núm. 38, p. 347-368, 2014. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773016>

Eudave, Eusebio Itzá. Encubrimiento y Colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo xvi. En *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la Modernidad*. Editorial Akal., p. 210.

Fernández, Blanca., Sepúlveda, Bastien. "Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina" En *POLIS*

*Revista Latinoamericana*, 2014. [En línea] Disponible en: <https://polis.revues.org/10323>

Folleto informativo: Asignatura estatal. Lengua y cultura indígena. Primer grado-educación secundaria. [En línea] Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/dmodelos/folletoasignatura/FolletoAsignatura.pdf>

Freire, Paulo. La invasión cultural. Extracto del capítulo IV “La teoría de la acción antidialógica y sus características: la conquista, la división, la manipulación, la invasión cultural” en *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores, undécima edición. México: 2006.

Gallardo Gutiérrez, Ana L. “Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural” En Mesa redonda *La educación intercultural; experiencias y propuestas*, durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. México: 2004. [En línea] Disponible en: <http://red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>

\_\_\_\_\_. “La intervención curricular como proceso de contacto cultural” En Angulo, Rita & Orozco Bertha (Coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior*. Colección Educación, Debates e Imaginario Social. Serie Curriculum y Siglo XXI. México: 2007.

\_\_\_\_\_. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México: 2014.

García Segura, Sonia. “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, México: 2004, pp. 61-81. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Traducción: Alberto L. Bixio. Editorial Gedisa. Duodécima reimpresión, España: 2003.

Gentili, Pablo. "La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento" Ponencia presentada en el *Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ)*. [En línea] Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>

Gigante Elba, Lewin, Pedro, y Varese, Stefano: «Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada». Documento de trabajo. *Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna*, Buenos Aires, UNESCO, 1986.

Gimeno Sacristán, José., Feito Alonso Rafael., Clemente Linuesa María. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Segunda edición, Ediciones Morata, Madrid: 2012.

Girón López Antonio. La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. [En línea] Disponible en: [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_06.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf)

Giroux, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Traducido por Graciela Morzade [En línea] Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)

\_\_\_\_\_. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Argentina: 1990.

Gómez Muñoz, Maritza. Tzeltales. *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, p. 5. CDI: PNUD, 2004. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tzeltales.pdf>

Gómez Sollano Marcela, Hamui Sutton Liz, y Corenstein Zaslav Martha. Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En *Reconfiguración de lo alternativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. UNAM, México: 2013.

González Apodaca, Erica., Rojas Cortés, Angélica. “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.” En *Estado del conocimiento: Multiculturalismo y Educación (2002-2011)*.

González y Gonzáles, Luis., “Jornadas agraristas” Revolución y sistema. México 1910- 1940. Lorenzo Meyer (coord.), México, Hermes, 1956.

González Varas, En Molano L, Olga. “Identidad cultural un concepto que evoluciona” En *Revista Opera*, Numero 7. 2007 [En línea] Disponible en: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/viewFile/1187/1126>

Dietz, Gunther., Mateos Cortés, Laura S. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB. México: 2011.

Hervada, Javier. La libertad de enseñanza: principio básico en una sociedad democrática. [En línea] Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/16056/1/ICXIX3706.pdf>

Hurtado, Javier. *El katarismo*. La Paz, Hisbol. 1986

IFE. Historia del reconocimiento. Cronología en materia de derechos de la población indígena. [En línea] Disponible en: [https://pac.ife.org.mx/democracia\\_intercultural/timelines/indigenas.html](https://pac.ife.org.mx/democracia_intercultural/timelines/indigenas.html)

Imbernon, F., Antúnez, S., Zabala, A., et. al. *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Grao, 1999.

INEE. *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: 2012 [En línea] Disponible en:

[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf)

\_\_\_\_\_. *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. [En línea] Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>

*Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Xochistlahuaca Guerrero. SEDESOL-CONVAL. México: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes\\_pobreza/2014/Municipios/Guerrero/Guerrero\\_071.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Guerrero/Guerrero_071.pdf)*

*Informe sobre “El proyecto 50-50, Guerrero: hacia una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de bilingüedad y el dialogo intercultural en las escuelas públicas de la región amuzga. [En línea] Disponible en: [http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion\\_ciudadana\\_2014/5\\_RESPUESTA\\_COMPROMISO\\_CUMPLIDO.pdf](http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/5_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf)*

Jiménez Naranjo, Yolanda., Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe., *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. [En línea] Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)*

Jordá Hernández, Jani. “La intervención pedagógica de la UPN, en una comunidad indígena” En Revista Universitaria: *Tejiendo redes para compartir el mundo*. Número 1, UPN, México: 2009. [En línea] Disponible en: <http://www.upn.mx/index.php/comunidad/profesores/57-recursos/96-revista-upn>

\_\_\_\_\_. *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. Lengua e identidad. MEXICO: UPN, 2013.

Klingler Kaufman, Cynthia. “Nosotros y ‘ellos’”. Etnocentrismo y descolonización en investigación y educación” En *Revista Decisio*. El modelo y sus arraigos,

número 30. 2011. [En línea] Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_30/decisio30\\_saber4.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber4.pdf)

Korol, Claudia. La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones. En Resistencias populares a la recolonización del continente. Segunda parte. CIFMSL – América Libre. Argentina: 2010., pp. 345 – 358.

Krichesky, Marcelo. *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina: 2006. [En línea] Disponible en: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5\\_Krichesky\\_FINAL.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5_Krichesky_FINAL.pdf)

Ley Federal de Educación. 1973. [En línea] Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Texto vigente, 2003. [En línea] Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>

Ley General de Educación. Texto vigente. 1993. [En línea] Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

López Guzmán, Bartolomé. Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero, y la práctica docente en el medio indígena. Tesis de licenciatura, UPN, México: 1994.

\_\_\_\_\_. *Educación indígena intercultural bilingüe para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. UPN, México; 1999.

\_\_\_\_\_. “Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del estado de Guerrero” En González González, Floriberto.,

Santos Bautista, Humberto., García Leyva, Jaime., et. al. *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. [En línea] Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/12.pdf>

López Guzmán, Victoriano. *La educación indígena entre los nancue noñmdaa de Suljaa': Una experiencia profesional (1992-2003)*. Tesina de licenciatura, UPN, México: 2004.

López, Luis., Küper, Wolfgang. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas" En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 20. [En línea] Disponible en: <http://rieoei.org/rie20a02.htm>

Lonco Antileo, Elisa. "La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena" En *Revista Docencia* N° 51, 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20131205182204.pdf>

Loyo Bravo, Engracia. "La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena". En *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1. México, El Colegio de México. México: 1996. [En línea] Disponible en: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCIV8T8AMDVAHJP.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCIV8T8AMDVAHJP.pdf)

\_\_\_\_\_. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*. México: COLMEX, 1999.

Macri, Mariela. "Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de buenos aires?" En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681 -5653) [En línea] Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/242Macri.PDF>

Mackenzie, Pamela J., Walker, y Jo. *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación. Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión*. Campaña Mundial por la Educación, 2013. [En línea] Disponible en: [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue\\_SP.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue_SP.pdf)

*Manual del instructor comunitario Niveles I y II Dialogar y descubrir*. CONAFEDIE, CINVESTAV. Segunda edición, México: 2011. [En línea] Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/primaria/primaria-manual-ic-n1-2.pdf>

Martínez Buenabad, Elizabeth. *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la construcción de ciudadanías*. [En línea] Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)

\_\_\_\_\_. *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* En Revista Relaciones número 141. 2015, pp. 103-131. [En línea] Disponible en: [http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05\\_Elizabeth\\_Martinez.pdf](http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf)

Mazorco Irureta, Graciela. "La descolonización en tiempos del Pachakutik." *POLIS Revista Latinoamericana*, 2010. [En línea] Disponible en: <http://polis.revues.org/873>

Medina Rivilla, Antonio., Salvador Mata, Francisco. (Coords.) *Didáctica General*. Segunda Edición. PEARSON EDUCACIÓN, Madrid, 2009.

Menindez, Rosalía. "Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la Nación" En Revista *Estudios 101*, Vol. X, 2012. [En línea]

Disponible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/RosaliaMenindezLosproyectoseducativosdelsiglo.pdf>

Miranda López, Francisco., Cervantes Jaramillo, Iris A. (Coords.) *Gestión y calidad de educación básica: casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. SEP/SEB-FLACSO. [En línea] Disponible para consulta en: <http://www.benv.edu.mx/pdf/librorgce.pdf>

Miguez Fernández, María. "Educación indígena bilingüe y género" *En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación*. México: 2011. [En línea] Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>

Molano L, Olga. "Identidad cultural un concepto que evoluciona" *En Revista Opera*, Numero 7. 2007 [En línea] Disponible en: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/viewFile/1187/1126>

Mosonyi, Esteban y González, Omar: «Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)». En: *Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314, 1974.

Mosonyi, Esteban y Rengifo, Francisco: «Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural». En: N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. I, pp. 209-230, 1986.

Nahmad Sittón, Salomón. "La situación actual de los pueblos indígenas de México y los derechos a una educación bilingüe e intercultural con autonomía." *En Primer simposio internacional: La educación inicial y básica para niños de poblaciones rurales e indígenas*. México: 2010. [En línea] Disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=vT%2FT1HZnOME%3D&tabid=1795>

- Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM. 2004.
- \_\_\_\_\_. “La construcción histórica de la discriminación étnica” En Di Castro, Elisabetta. (coord.) *Justicia, desigualdad y exclusión*. UNAM, México: 2009.
- Navarro, Mónica. (Editora). *Seminario - Taller: Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural*. Cochabamba: 2010. [En línea] Disponible en: [http://www.uchile.cl/documentos/estrategias-para-una-educacion-superior-descolonizadora-intra-e-intercultural\\_110597\\_2\\_0422.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/estrategias-para-una-educacion-superior-descolonizadora-intra-e-intercultural_110597_2_0422.pdf)
- Neurath, Johannes. Huicholes. *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, p. 6. CDI: PNUD, 2003. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/huicholes.pdf>
- Oehmichen, Cristina. EN *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* p. 125. En *Revista Relaciones número 141*. 2015, pp. 103-131. [En línea] Disponible en: [http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05\\_Elizabeth\\_Martinez.pdf](http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf)
- Olivera Campirán, Maricela. *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. [En línea] Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. 2008 [En línea] Disponible en: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Ossenbach Sauter, Gabriela. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)” En *Revista Iberoamericana de Educación: Estado y Educación*. Número 1, 1993. [En línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

Osuna, Carmen. "Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural" En *Revista Española de Antropología Americana*. Vol. 43, No 2. España: 2013. En línea] Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019>

Pani, Alberto. "Mi contribución al nuevo régimen (1910-1933)" *Biblioteca Jurídica Virtual*. [En línea] Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2823>

Portal, A., Mariana; VALENZUELA, G.G., Verónica. "El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica" En *Revista Nueva Antropología*, vol. VI, núm. 21, p.137-146. México: 1983. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/159/15962111.pdf>

Prada Alcoreza Raúl. ¿Qué se entiende por Colonialismo, descolonización y colonialidad? en *Descolonización y transición*, p. 26. Las cursivas son mías. [En línea] Disponible en: <http://rosalux.org.ec/attachments/article/782/Descolonizacionpdf.pdf>

*Procedimientos de recolección de datos en la investigación cualitativa*. [En línea] Disponible en: <http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/Unidad%203.%20Procedimientos%20de%20recoleccion%20de%20datos%20en%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>

*Programa PROSPERA*. [En línea] Disponible en: [https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees\\_PROSPERA](https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees_PROSPERA)

Quijano, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. [En línea] Disponible en: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. UNAM-PUIC. Primera reimpresión, México: 2014.

*Relación escuela-comunidad. Material para el Taller de Capacitación. 2003.* (Este artículo forma parte de la publicación “Orientaciones para la planificación y la evaluación institucional”. Programa Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria. Ministerio de Educación. Bs. As. 1994) [En línea] Disponible en: [http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET\\_FEDIAP-EscuelayComunidad.pdf](http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET_FEDIAP-EscuelayComunidad.pdf)

Reese, Leslie., Feltes, Joan Marie. “La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas” En *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. [En línea] Disponible en: <http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643> la implementacion de programas de doble inmersion en escuelas multigrados rurales indígenas

Rodríguez, Xavier., Velasco, Saúl. “Otriedad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico” En *Revista Española de Educación Comparada. Monográfico: Educación y grupos minoritarios*, pp. 77-9, número 23. España: 2014. [En línea] Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/12298/11521>

Rojas Crotte, Ignacio Roberto. “Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica” En *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, 2011, pp. 277-297 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>

Salazar, Susan. *El conocimiento pedagógico del contenido como modelo de mediación docente*. CECC-SICA, Vol. 55, Costa Rica: 2012. [En línea] Disponible en: [https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen\\_55\\_final\\_10-5\\_3](https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen_55_final_10-5_3)

Salimbeni, Olivia. “Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar” En *Revista Tendencias pedagógicas*, número 17. UAM, España:

2011 [En línea] Disponible en:  
[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_17\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf)

Sánchez Puentes, R. (1995) *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, ANUIES/UNAM.

Sarango, Luis Fernando. "Hacia la Descolonización de la Educación, el Conocimiento y la Ciencia" En *Boletín digital de la Universidad Intercultural Amawtay Wasí*, número 6. Ecuador, 2006 [En línea] Disponible en:  
<http://www.llacta.org/notic/2006/not0930c.htm>

Sarzuri-Lima Marcel. "Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural" En *Revista Integra Educativa*, V.4 Número 3, Bolivia: 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v4n3/v4n3a05.pdf>

SEP. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: 1999.

\_\_\_\_\_. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México: 1999.

\_\_\_\_\_. *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población Migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena*. México: 2010.

\_\_\_\_\_. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: 2011. [En línea] Disponible en:  
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/10PlanEstudios2011.pdf>

\_\_\_\_\_. *Acuerdo numero 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Primera edición electrónica. México: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. [En línea] Disponible en: [http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua\\_indigena\\_06.pdf](http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf)

\_\_\_\_\_. *Programa sectorial de Educación 2007-2012*, Objetivo 2, p.31. [En línea] Disponible en: [www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)

\_\_\_\_\_. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. [En línea] Disponible en: [En línea] Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

Schmelkes, Sylvia. *La política de la educación bilingüe intercultural en México*. [En línea] Disponible en: [https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/La\\_Politica\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_Mexico.doc](https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/La_Politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_Mexico.doc)

\_\_\_\_\_. *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas*. [En línea] Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/>

\_\_\_\_\_. “Educación y pueblos indígenas: problemas de medición” En *Realidad, Datos y Espacio, Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, número 1. 2013. [En línea] Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)

\_\_\_\_\_. “Educación para un México intercultural” En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, número 40. [En línea] Disponible en: [http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597_educacion_para_un_mexico_intercultural)

*Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH)* [En línea] Disponible en: <http://www.serazln-altos.org/>

Solana, Fernando., Cardiel Reyes, Raúl., Bolaños Martínez, Raúl. (Coords.) *Historia de la educación pública en México*. FCE- SEP, México: 1982.

Sosa Suarez, Margarita., Henríquez Bremer, Cristina. (Coords.) *Instituto Nacional Indigenista • Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948–2012*. CDI. México: 2012. [En línea] Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>

Suárez, Virginia. “Transformación de contenidos en el aula. Modelo para su determinación en el aprendizaje significativo” En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo, Argentina: 2009. [En línea] Disponible en: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=1307&id\\_libro=125](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=1307&id_libro=125)

Tapia García, Fermín, *Tzon ´tzíkindyi jñò ndá Tzjón Noà yo jñò tzko*, *Diccionario amuzgo-español el amuzgo de San Pedro Amuzgo, Oaxaca*, p. 12. Centro de Investigaciones y Estudios Sociales en Antropología Social, Plaza y Valdés, México, 1999

Torres Santomé, Jurjo. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata, Madrid: 2011.

Tubino, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. [En línea] Disponible en: [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)

Tünnermann Bernheim Carlos. *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hispamer. Nicaragua: 2008.

Valtierra Arango, David. “Nn’an<sup>n</sup>cue Ñomndaa” En González González, Floriberto., Santos Bautista, Humberto., García Leyva, Jaime., et. al. *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. [En línea] Disponible en: [En línea] Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/17.pdf>

Varese, Stefano. *Indígenas y educación en México*. Centro de Estudios Educativos. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. 1983.

Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida. "La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" En Revista *Historia Mexicana*, vol. 17, número 2. México: 1967. [En línea] Disponible en: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/RTTGDEV6K8735JYYJD92QVHD7JKQPH.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RTTGDEV6K8735JYYJD92QVHD7JKQPH.pdf)

Vázquez, Belín. "Educación decolonial-liberadora" En *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*. Año 1 N° 2, p. 177-196. [En línea] Disponible en: [http://150.185.9.18/fondo\\_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPer\\_s2/Educacin%20decolonial-liberadora.pdf](http://150.185.9.18/fondo_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPer_s2/Educacin%20decolonial-liberadora.pdf)

Vázquez, Josefina A. *Nacionalismo y Educación en México*. El Colegio de México. 1979.

Velasco, Martha., Mosquera, Fidel. *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. [En línea] Disponible en: [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

Velasco Cruz, Saúl. *El movimiento indígena y la autonomía en México*. UNAM-UPN, México: 2003.

Vidales, Ismael., et. al. *Cronología de la educación mexicana. Desde la época precortesiana hasta nuestros días*. [En línea] Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/15CronologiaEdMex.pdf>

Walsh, Catherine. (Edit.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala. Ecuador: 2013.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. p. 5. [En Línea] Disponible en: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf).

Zabalza Beraza, Miguel. "Territorio, cultura y contextualización curricular" En *Revista Interacções*, vol. 8, número 22, PP. 6-33. Brasil: 2012. [En línea] Disponible en: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534/1225>

Zúñiga, Madeleine., Pozzi-Escot, Inés., López, Luis Enrique. (Eds.) *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Fomciencias, Perú: 1991.

## ANEXOS

Cuadro de categorías y preguntas para entrevistas.

Categoría	Definición de la Categoría	Preguntas para alumnos (N° de preguntas 7)	Preguntas para maestros (N° de preguntas 10)	Preguntas para comunidad- padres/madres. (N° de preguntas 5)
<b>Enfoque Intercultural Bilingüe</b>	La educación intercultural bilingüe debe respetar y desarrollar plenamente las capacidades lingüísticas de las niñas y los niños, agregando a sus competencias en lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua. [...] se procurará que la apropiación de los conocimientos básicos y la generación de estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua sea gradual, de tal manera que, en los primeros grados, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan sobre la segunda lengua, se trabaje y desarrolle tanto la competencia oral como la escrita. El aprendizaje de la segunda lengua se inicia al mismo tiempo que se va consolidando la materna, tanto en el aspecto oral como en el escrito. La segunda lengua se aprende inicialmente en su forma oral cuando se ha alcanzado un nivel de comprensión y producción en la lengua hablada y escrita que permita la comunicación cotidiana. <sup>449</sup>	Esta categoría no tiene preguntas para alumnos	1.- De qué manera concibe a la EIB? ¿Por qué? (Saber si coincide con el planteamiento teórico)  2.- ¿De qué manera se enseña o aprende la interculturalidad en “Una Escuela para la Vida”? Es decir: ¿qué acciones se llevan a cabo? (planeación para la interculturalidad, y si se relaciona con la comunidad)	Esta categoría no tiene preguntas para la comunidad- padres/madres.
<b>Contenidos escolares</b>	Los contenidos escolares [...] son: los conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen, así como las actitudes y valores que pretende que interioricen y manifiesten, y con ello lograr ciertos propósitos educativos. <sup>450</sup> [...] resulta indispensable que los	1.- ¿Te gustan los temas/materias, que ves en clase? ¿Por qué? Y ¿De qué manera crees que te sirve llevar estas materias? (Líneas de trabajo, matemáticas, lengua, historia, etc.,)	1.- ¿Cuáles son las materias, contenidos y/o temas que llevan los y las alumnas de “Una Escuela para la Vida”? (Saber si ven todas y/o si agregan algunas más) y ¿Por qué considera que es importante que los y las niñas tengan estas	1.- ¿Cree que las materias, temas que aquí (enseñanza de la lengua, líneas de trabajo y demás materias) ven, contribuyen para que su hijo pueda resolver problemas cotidianos y para su vida futura? ¿Por

<sup>449</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, op. cit.*, p. 61.

<sup>450</sup> *Ibid.*, p. 39.

	<p>contenidos escolares que se seleccionen, consideren tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de cada cultura comunitaria indígena.<sup>451</sup></p>		<p>materias?</p> <p>2.- ¿Ha habido algún tipo de confrontación en cuánto a la manera de abordar los contenidos, temas? ¿Es decir que en el libro venga alguna idea que no coincida con la cosmovisión de la comunidad? (ver programas de materia o libros, ámbito de diversidad)</p>	<p>qué?</p>
<p><b>Estrategias didácticas</b></p>	<p>En este caso se entenderán por estrategias didácticas, aquellas situaciones, actividades, prácticas y/o experiencias que tengan por objeto fortalecer los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Dichas prácticas, actividades, situaciones, etc., se dan entre alumnos y docentes con la intención de generar un ambiente de trabajo participativo, de entendimiento y de comprensión.</p>	<p>1.- ¿Cómo empiezan tus clases? (¿Con una pregunta, una canción, una lectura, o el maestro les dice lo que van a ver?)</p> <p>2.- ¿Tus clases siempre son en el salón, o salen al patio, o algún otro lugar fuera de la escuela, por ejemplo: a visitar a algún miembro de la comunidad? Y ¿Han venido otras personas a tu escuela para platicarles acerca de algún tema?</p>	<p>1.- ¿Cómo es la dinámica de las UDIS? ¿Está de acuerdo con esta forma de trabajo? ¿Por qué?</p> <p>2.- ¿Qué impacto tienen las Unidades Didácticas integradoras en los alumnos? (Saber si está forma de trabajo brinda mejores resultados en cuanto al aprendizaje de los y las alumnas)</p>	<p>Esta categoría no tiene preguntas para la comunidad-padres/madres.</p>
<p><b>Enseñanza de la lengua indígena</b></p>	<p>Se entenderá como dicha enseñanza a las prácticas encaminadas a la potenciación del uso y desarrollo de la lengua, a fin de:</p> <p>“1. Desarrollar y ampliar los ámbitos de uso de la lengua oral. [...]; 2. Habilitar a las niñas y los niños en la lectura y escritura como instrumentos fundamentales que los prepara para la vida y como medios estratégicos para la adquisición de otros aprendizajes. [...]”<sup>452</sup></p>	<p>1.- ¿Cómo son tus clases de primera lengua?</p> <p>2.- ¿Crees que es importante llevar taller de primera y segunda lengua? ¿Por qué?</p>	<p>1.- ¿Cuál considera que es la importancia de enseñar la lengua materna de los niños?</p> <p>2.- ¿Cómo estructuran la enseñanza de una primera lengua y segunda lengua? (saber si los docentes se reúnen para compartir e intercambiar estrategias pedagógicas en favor</p>	<p>1.- ¿Está de acuerdo en que se enseñe el ñ'oomdaa/amuzgo y el castellano en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>2.- ¿Cree que llevar taller de primera y de segunda lengua, ayuda o les sirve a los niños? ¿De qué manera? ¿Por qué?</p>

<sup>451</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>452</sup> *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, op. cit.*, pp. 63-65.

			de la educación bilingüe)	
<b>Relación escuela-comunidad</b>	<p>Los elementos que den cuenta de cómo es la relación entre la escuela <i>El porvenir</i>, y específicamente del proyecto "Una escuela para la Vida, con la comunidad.</p> <p>Saber si hay participación por parte de la comunidad en la escuela, y de qué manera se da.</p>	<p>1.- ¿Crees que hay cosas/elementos de la comunidad que se transmiten o enseñan actualmente en tu escuela? (Lengua, tradiciones, conocimientos de la comunidad, etc.) ¿Por qué?</p> <p>2.- ¿Cómo utilizas en tu vida cotidiana lo que aprendes en la escuela? (Por ejemplo; las matemáticas, el español, el amuzgo, la historia, la danza, permacultura, etc.)</p>	<p>1.- ¿Rescatan elementos o cosas que son importantes para la comunidad en la práctica escolar? ¿De qué manera?</p> <p>2.- ¿Cree que las materias, contenidos y/o temas que llevan los y las alumnas, les ayudan a resolver problemas cotidianos? ¿De qué manera?</p>	<p>1.- ¿Considera que hay elementos o cosas de la comunidad que deban transmitirse con ayuda de la escuela? ¿Por qué?</p> <p>2.- ¿Cómo padre/madre de familia, actualmente participa en la organización de dicho proyecto? ¿De qué manera? O ¿Por qué?</p>

Suljaa' Libro Historia ñ'e<sup>n</sup> Geografía 'naa<sup>n</sup>' ndaatyuaa Suljaa'. Libro cwentaa yocanch'uncue na cwila'naa<sup>n</sup> libro ndandyee

Libro de Historia y Geografía para los niños del tercer grado de educación primaria

# *Suljaa'*

*Libro Historia ñ'e<sup>n</sup> Geografía  
'naa<sup>n</sup>' ndaatyuaa Suljaa'*

*Libro cwentaa yocanch'uncue na cwila'naa<sup>n</sup> libro ndandyee*



# INDICE

## BLOQUE 1 NDAATYUAA 'NAA'YA Ñ'E'NA' NAQUII' TS'ONDA GUERRERO

### TEMA 1 NAQUII' NDAATYUAA SULJAA' JO' WAA TSJOMYA

Leisiom 1 <i>Naquii'ntaa' njoom na cwindye'ntjom nnom ndaatyuaa Suljaa' jo' ñ'e' tsjomya.</i>	8
Leisiom 2 <i>¿Chiuu ts'iaa' na luaa' jndyu tsjomya?</i>	12
Leisiom 3 <i>Cwantindyō m'aa'ya tsjomya, ndo' ljo' ts'iaa' cwil'aaya.</i>	15
Leisiom 4 <i>Na'mañ'iaa' tsjomya.</i>	17
Leisiom 5 <i>Ljeii na matsona' ljo' na wanaa' oo ticwanaa' na nl'aaya.</i>	19
Leisiom 6 <i>Luaa waa na tacatyee' ndaatyuaa Suljaa'.</i>	22
Leisiom 7 <i>Xuee' ndaatyuaa na m'aa'ya ñequio escudo na matseixma'na'.</i>	25
Leisiom 8 <i>Tyei'ncoo' ndaatyuaa Suljaa'.</i>	29

### TEMA 2 NDAATYUAA SULJAA', TS'ONDA GUERRERO NDO' NDYUAA SNDAA'

Leisiom 9 <i>¿Ljo' ts'iaa' na waa ndaatyuaa?</i>	32
Leisiom 10 <i>Ndyuaa na niom ts'onda Guerrero.</i>	34
Leisiom 11 <i>¿Ljo' ts'iaa' na waa ts'onda Guerrero?</i>	37
Leisiom 12 <i>Ndyuaa Sndaa' matseixma'na' cwii ta' tsjoomnancue.</i>	40

## BLOQUE 2 NDAATYUAA SULJAA'

### TEMA 3 NDYUAA CWENTAA' NDAATYUAA SULJAA'

Leisiom 13 <i>¿Chiuu niom ndyuaa na matseixma' ndaatyuaa Suljaa'?</i>	45
Leisiom 14 <i>Jndaa ñequio ljo' na niom ndaatyuaa Suljaa'.</i>	48
Leisiom 15 <i>Ndyuaa cwentaa' ndaatyuaa Suljaa' tjachuii' clima.</i>	50
Leisiom 16 <i>N'oom na niom ndo' quioo' na m'a' ndaatyuaa Suljaa'.</i>	54
Leisiom 17 <i>Nato ñequio ljo' na cwiiwil'uee'ndye nn'a' na cwila'candiina nc'iaana.</i>	57

### TEMA 4 NN'A' NDAATYUAA SULJAA' ÑEQUIO Ñ'OOM NA CWILA'NE'NA

Leisiom 18 <i>Cwiiwii tsjom na matseixma' ndaatyuaa Suljaa' majndaa' ñ'oom na Cwila'nei' nn'a'.</i>	61
Leisiom 19 <i>¿Cwantindyō m'aa'ya naquii' ndaatyuaa Suljaa'?</i>	65
Leisiom 20 <i>¿Chiuu m'aa'ya?</i>	66
Leisiom 21 <i>Ts'iaa' na maca'na' na nl'a na'mañ'iaa' na m'a' cwiiwii ndaatyuaa.</i>	70

## BLOQUE 3 CALA'NQO'A LJO' NA JNDA TEINOM

### TEMA 5 'U ÑEQUIO NN'A' WA'

Leisiom 22 <i>¿Chiuu tja'wijndu'?</i>	74
Leisiom 23 <i>Historia 'na' ñequio nn'a' wa'.</i>	77

**TEMA 6 WJAATSEICHUII'NA' CHIUU M'A<sup>n</sup> NN'A<sup>n</sup>**

Leisiom 24 ¿Chiuu teinchi' xuee, chi' ndo' chu?

80

Leisiom 25 Cha'tso nnom wjaatseichuii'na'.

84

Leisiom 26 Jaa nn'a<sup>n</sup> ndaatyuaa Suljaa' waa historia 'naa<sup>n</sup>ya.

87

**BLOQUE 4 LJO' NA JND<sub>A</sub> TEINOM NAQUII' NDAATYUAA  
SULJAA'**

**TEMA 7 CHIUU ÑET'OM NN'A<sup>n</sup> NDYUAAAMEII<sup>n</sup> CWIITJOO<sub>CHE</sub><sup>n</sup> NA  
NLQUIE CANCHPEI**

Leisiom 27 Nn'a<sup>n</sup> na ñet'omjndyee ndyuaameii<sup>n</sup>.

90

Leisiom 28 Chiuu ñet'om nn'a<sup>n</sup> ndyuaameii<sup>n</sup>, na teiyotiche<sup>n</sup>.

93

**TEMA 8 CHIUU ÑET'OM NN'A<sup>n</sup> NDYUAAAMEII<sup>n</sup> JND<sub>A</sub> NA TQUIE  
CANCHPEI**

Leisiom 29 Quiana tquioqueie' canchpei ndyuaameii<sup>n</sup>.

95

Leisiom 30 ¿Chiuu ts'iaa<sup>n</sup>' na seicajndyu Pedro de Alvarado ndyuaameii<sup>n</sup> Provincia de Ayacastla?

98

Leisiom 31 Quiana to<sup>n</sup>' canchpei ndyuaameii<sup>n</sup> ndo' chiuu l'ana na jla'yu' nn'a<sup>n</sup> ñ'oom cantyja 'naa<sup>n</sup>' wats'om.

100

Leisiom 32 Chiuu tyondye'ntjom nn'a<sup>n</sup> ndyuaameii<sup>n</sup> ndaa<sub>q</sub> canchpei.

103

Leisiom 33 Chiuu tuii na tyocañ'ee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ndyuaameii<sup>n</sup> tia' na tuii nacjoo canchpei.

105

**TEMA 9 QUIANA JNA<sup>n</sup>NA' NA NDYUAAAMEII<sup>n</sup> SEICAJNDYUNA' NDYUAA  
SNDAA'**

Leisiom 34 Chiuu ñet'om nn'a<sup>n</sup> naquii' na 50 chu, jnda<sub>q</sub> na teinom tia' na tuii nacjoo canchpei.

108

Leisiom 35 Ñ'oom na cwiiis'aatina' ndyu 1850-1875.

112

**TEMA 10 QUIANA TYOM'AA<sup>n</sup> PORFIRIO DÍAZ TSA<sup>n</sup>MATS'IAA<sup>n</sup> SNDAA'**

Leisiom 36 Ndyuaa na matseixma<sup>n</sup> ndaatyuaa Suljaa' quiana tyom'aa<sup>n</sup> Porfirio Díaz tsa<sup>n</sup>mats'iaa<sup>n</sup> Sndaa'.

116

**TEMA 11 QUIANA TUII TIA' CHU 1910**

Leisiom 37 Chiuu tei'jndei<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ndaatyuaa Suljaa' tia' chu 1910.

119

Leisiom 38 Chiuu tuii na jnda<sub>q</sub> lwe'nnda' ndyuaa nn'a<sup>n</sup>ncue ndaatyuaa Suljaa'.

122

Leisiom 39 Chiuu wjaatseichuii'na' ndaatyuaa Suljaa'.

125

**TEMA 12 CHIUU M'AA<sup>n</sup>YA**

Leisiom 40 Ljo' ts'iaa<sup>n</sup> cwil'aaya ndo' chiuu cwitei'jndeiindy<sub>o</sub> ñequio nc'iaaya.

128

Leisiom 41 Nn'a<sup>n</sup> ndaatyuaa Suljaa'.

132