



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**INDICIOS DE UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESCOLONIZADORA EN LA  
COMPREENSIÓN DE CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS. UN ACERCAMIENTO  
DESDE EL PUEBLO NGIGUA SAN MARCOS TLACOYALCO DE LA REGIÓN DE  
TEHUACÁN, PUEBLA**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**MARÍA DE LOS ÁNGELES DAMIÁN JARA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

DOCTORA PATRICIA MEDINA MELGAREJO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2023



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.

# Índice

Capítulo introductorio	4
<b>Introducción</b>	4
Planteamiento del problema	7
Justificación	10
Objetivos de la investigación	12
Preguntas de investigación	13
Supuestos de investigación	13
Estado del arte	13
Fases de la investigación	20
Fase 1. Re-encontrarse en y con el territorio	20
Fase 2. Kjuau nchri ku xi thjaagu xruun [diálogo con la maestras y maestros]	21
Fase 3. Tallereando (Medina Melgarejo, 2021)	22
Fase 4. Taller re-conocernos como ngigua	24
Fase 5. Tsjauna xruun [Leer-conversar con el papel con lo escrito]	25
Fase 6. Reflexión y análisis. Rukjina [Escribir]	26
<b>Capítulo 1. Con-texto. Alteridad histórica, pueblo ngigua</b>	28
Alteridad histórica, pueblo ngigua	29
1.1 Ni xinthili: fuente oral y material de la memoria histórica de los ngiguas	30
1.2 La fundación de San Marcos Tlacoyalco	41
1.3. Naa rajna ngigua [pueblo ngigua] San Marcos Tlacoyalco, contexto actual	46
1.4 Escolaridad como lucha política e histórica	54
1.5 Espacios de escolaridad	57
A manera de conclusión:	58
<b>Capítulo 2 Thi núén ni ngigua [Conocimiento ngigua]</b>	61
2.1 Conocimiento ngigua	62
2.2 Conocimiento ngigua, jaña nchexruan ni ngigua [así curan los ngiguas]	68
2.3 Diálogo generacional	74
2.4 Del papel de los adultos mayores	78
2.5 Potenciar y fortalecer conocimientos situados desde la práctica docente	83
2.6 ¿Por qué han sobrevivido los conocimientos frente al colonialismo?	88

<b>Capítulo 3 ¿Qué hacemos los docentes? ¿Cómo potenciar conocimientos desde la práctica docente indígena?</b>	90
3.1 Antecedentes	91
3.2 Sujeto pedagógico	94
3.3 Práctica docente	95
3.4 Práctica docente indígena alter-nativa	100
3.5 En busca de alter-nativas	104
3.6 Ansen ku ngajni, Kiai, Chrisá ku Ansen ngigua [Corazón y cielo, fiesta, llovizna, corazón ngigua]	108
3.7 ¿Qué hacen los docentes?	110
3.8 Debate intergeneracional entre docentes	114
<b>Capítulo 4.- Icha ndia, tsjauna ku tsunxiree inaa ndia [Caminos otros para descolonizar la investigación]</b>	116
4.1 Indicios de nuevos caminos de investigación	117
4.2 Extractivismo epistémico	118
4.3 Tjsauna [Diálogo- horizontal]	124
4.4. Ruptura crítica a la etnografía como extractivismo epistémico	127
4.5 Entrañar las preguntas	128
4.6 Posibilidad epistémica	130
4.7 Sue'en jie thi nuana [Justicia entre saberes]	132
4.8 Los y las docentes ngigua ¿Qué caminos de investigación seguimos para construir nuevas rutas pedagógicas desde nuestros conocimientos otros?	133
<b>Conclusiones</b>	137
<b>Referencias</b>	142
<b>Anexo</b>	150

## Capítulo introductorio



*Ndudachri'ana sa'u kuanginá thi  
ja'ana nuaná, ku je'ena thi sa'u  
bithuená thi benu'e ícha  
nidachri'ana. Are sunauná tsangina  
thi je'ená nu'ená, jian tsi'iná,  
rutsje'ena ku sunthu'uná thi je'ena  
tenche'ena.*

*[Nuestros abuelos, aprendieron  
primero lo que nosotros sabemos, y  
a ellos se les heredó primero lo que  
sabían nuestros ancestros. Cuando  
queramos aprender lo que ellos  
saben, escuchemos bien,  
observemos y practiquemos lo que  
ellos hacen]*

María de los Ángeles Damián Jara

## Introducción

La construcción de este proyecto surge de diversas experiencias, una de las cuales me remite a mi infancia en la que mis ojos no apreciaban más que el entorno familiar en las actividades de la casa y del campo. Sin embargo, al entrar al preescolar y durante los primeros años de primaria, mi primera limitación fue comunicarme con mis compañeros y con la maestra, esto a pesar de ser un centro de educación bilingüe. Mi situación hasta ese momento como monolingüe en lengua ngigua me coartó la posibilidad de expresar opiniones y aportaciones sobre algún suceso o situación y con ello la exteriorización de conocimientos adquiridos fuera del entorno escolar. Actualmente, en las escuelas dicha situación sigue siendo un factor que limita a los niños a explotar y comunicar los conocimientos adquiridos en su contexto familiar y comunitario, así como la libre comunicación en su lengua.

Los alumnos tienen múltiples necesidades en la escuela, puesto que los contenidos escolares poco tienen que ver con los conocimientos ngigua, lo que impide a los niños dar sentido y significado a lo que se aprende en la escuela. Ello trae como consecuencia la fragmentación entre un saber y otro, así como de escuela y comunidad.

Este proceso es reafirmado en mi formación, durante la licenciatura en la cual se plantearon las necesidades de los alumnos en las primarias indígenas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, tanto en los contenidos relacionados con la vida diaria, así como del uso de la lengua ngigua. Durante este proceso se planteó la propuesta pedagógica “La tradición oral como estrategia para la producción de textos en lengua ngigua en la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco”. La aplicación de esta propuesta ofreció experiencias docentes que reflejan y potencian la relevancia que tiene para los niños trabajar desde sus conocimientos, aplicarlos en su vida diaria; además del desarrollo de las habilidades lingüísticas, no sólo de manera oral, sino escrita.

El trabajo de investigación que se presenta en las siguientes líneas surge a partir del análisis de la práctica docente de maestras indígenas ngigua, que con su hacer diario en la escuela y comunidad marcan indicios de una pedagogía descolonizadora. A lo largo del capítulo introductorio se describen procesos de construcción, se hace el planteamiento del problema, cuya finalidad es argumentar las necesidades y demandas desde la práctica docente ngigua: el conocimiento ngigua como lugar de enunciación y los topos de posibilidad, en el pueblo Ngigua [popoloca] de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla. Así como las fases de investigación, las cuales sufrieron múltiples ajustes por distintitos fenómenos.

El contexto histórico de los ngiguas es poco conocido además de que se confunde con otros grupos étnicos, por ello aquí se presenta el proceso histórico de los ngiguas según diversos autores, con los que se contrastan algunas ideas sustentadas en la tradición oral y memoria histórica de los pobladores del pueblo de San Marcos Tlacoyalco. Cabe aclarar que el pueblo Ngigua ha sido sujeto y objeto de conquistas e invasiones a lo largo de sus historias en la región. No obstante, sigue en pie y resistencia.

El contexto histórico político y social del pueblo Ngigua ha sido complejo desde tiempos remotos. Los ngigua como alteridad de exterior es un fenómeno que se explica en el capítulo 1 de esta tesis, en este apartado se pretende dar cuenta de la resistencia de los ngiguas a lo largo de siglos. En esta misma sección se habla de las diversas situaciones por las que han atravesado los ngigua y se aportan algunos datos sobre la historia ngigua hasta llegar al contexto actual.

El corazón de esta tesis se divide en dos importantes apartados. El conocimiento ngigua “thi nuen ni ngigua” que se desarrolla en el capítulo 2, en el cual se expone que es fundamental integrar los conocimientos propios de las comunidades con la finalidad de plantear un diálogo de conocimientos y fortalecer los procesos identitarios de la población infantil, padres de familia, maestras y maestros. Es tarea de la escuela y de la familia fortalecer los procesos de la identidad, la comprensión del conocimiento ngigua, en diversos espacios. El conocimiento ngigua es amplio, sin embargo, en esta sección se abordan la medicina y la lengua ngigua.

El doble corazón que da vida a esta tesis se expone en el capítulo 3. Se presenta la tarea de las maestras ngigua, quienes con su hacer diario en la escuela y comunidad abren caminos de una pedagogía descolonizadora. Estas docentes han desarrollado estrategias que permiten trabajar desde la escuela múltiples conocimientos ngigua. Su hacer y su conocimiento, no ha sido un proceso fortuito o mecánico, el hacer de estas maestras está marcado por su modo de vida, así como por su trayectoria profesional, además del contacto, colaboración y diálogo con los adultos mayores. Desde estas experiencias es que las maestras ponen en marcha diversas pedagogías que retan al sistema y rompen con ella ágilmente.

En el cuarto y último capítulo de la presente tesis se abordan los procesos y se fundamenta la relevancia y emergencia de proponer otros caminos de investigación, que pongan un alto al extractivismo epistémico. El diálogo con la teoría es fundamental para debatir, comprender y explicar nuestra perspectiva. Diálogo en el que la teoría no es negada, ni invalidada, por el contrario, es una aliada en la reflexión y análisis.

Los caminos para la investigación son múltiples en este proyecto se apuesta por nuevas rutas de investigación fundadas en prácticas de comunidad y basadas en valores de diálogo, ayuda mutua, aterrizando en el diálogo horizontal.

## **Planteamiento del problema**

Los pueblos indígenas han sufrido una serie de procesos históricos, sociales, económicos, religiosos y con ello fenómenos que los obligan a desprenderse de sus prácticas culturales, pues a lo largo de los años las instituciones han fomentado la idea de que estas prácticas, rituales y lengua son signos de atraso. Además, se señala que sus prácticas no alcanzan la categoría de conocimiento, puesto que son prácticas primitivas y empíricas, ya que los pueblos indígenas tampoco son considerados sujetos con facultades cognitivas y con ello también se niega su calidad de ser-humano:

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-lateralización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad (Maldonado Torres, en Castro Gómez y Grosfouel, 2007, p. 145)

La condición de los ngiguas de San Marcos Tlacoyalco no es diferente, es una población que ha resistido a diversos procesos, como la conquista y con ello la colonización extendida hasta la actualidad. Sin embargo, se han mantenido en resistencia, conservando su lengua y con ello el conocimiento ngigua. No obstante, la lucha ngigua no es vacía, la resistencia debe tener frutos ¿Qué hacer para que haya justicia cognitiva? ¿Qué espacios y procesos favorecerán la justicia cognitiva? ¿La escuela es el topos de acción? ¿Qué papel juegan los maestros en esta lucha cognitiva?

A la injusticia relativa a la distribución de la riqueza, basada en la idea convencional de justicia social, se suman otras muchas dimensiones de la injusticia. La injusticia cognitiva



cometida contra la sabiduría del mundo en nombre del monopolio de la ciencia y las tecnologías sancionadas por esta (Sousa Santos, 2014, p. 35)

Qué factores juegan roles importantes que favorecen o perjudican la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos indígena, es importante preguntarse qué procesos han acelerado el epistemicidio (Sousa Santos, 2014) y qué procesos pueden contribuir a contrarrestar sus efectos o por lo menos realizar acercamientos que favorezcan grietas (Walsh, 2020) de posibilidad para que aporten a esta lucha por la justicia cognitiva. Se trata de identificar qué elementos, sujetos y procesos aportan a la resistencia y en pro de la lucha cognitiva. En la enseñanza formal que brindan las escuelas es notable percibir la diferencia con que se adquiere conocimientos en el contexto familiar y comunitario, y la escuela. Esta situación trae como consecuencia la fractura entre uno y otro, llevando así a la confrontación entre el uso de los conocimientos adquiridos en cada uno de los contextos en mención.

A la educación indígena se le ha llenado de contenidos occidentales (eurocéntricos) y muy poco de los conocimientos indígena, con ello la escuela colabora en alguna medida en la pérdida de lo propio y en el desplazamiento de la lengua indígena por el español. En la educación indígena se propone la enseñanza de la lengua indígena, puesto que es una propuesta bilingüe, pero ¿es posible escribir la lengua sin vivirla? ¿Qué espacio tienen las prácticas culturales?

Existen factores que no permiten el aprendizaje integral de los niños en los centros de educación primaria indígena en las comunidades indígenas, tales como San Marcos Tlacoyalco y San Martín Esperillas del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla. ¿El programa de educación nacional comprende una serie de contenidos que permiten al alumno desenvolverse, desarrollarse e involucrarse en la vida productiva? ¿Pero, qué sucede con los conocimientos propios de la comunidad?

El programa de estudios de Educación Básica Primaria busca cubrir contenidos de diversas asignaturas, aprendizajes esperados, temas de reflexión, desarrollo de competencias, habilidades y destrezas; pero es necesario que estos aspectos se adapten al contexto de los educandos con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo, que

tenga utilidad en la vida del sujeto, además que permita ampliar el diálogo entre saberes y la coexistencia entre éstos sin menoscabo de unos sobre otro. Sin embargo, ante la falta de reconocimiento de las demandas, necesidades y emergencias de los pueblos, en este caso el pueblo Ngigua parte de las consecuencias de la invisibilización (ausencias) que fracturan, descalifican, desacreditan las fuentes de conocimientos y las lenguas indígenas, negando así la posibilidad de otras alternativas de pensar y explicar el mundo.

Las formas de vivir, organización, calendarios, etnomatemática, medicina, danza, rituales, agricultura e interacción de los grupos indígenas difieren con los que ofrecen en las escuelas. Es preciso y necesario la integración de ese conjunto de conocimientos y prácticas culturales en las cuales se manifiestan. Por otro lado, la escuela no ha incorporado contenidos culturales que permitan fortalecer los procesos identitarios, lo cual promueve la aceptación y adopción de lo que viene de fuera con la embestida de la globalización.

Se cree que la escuela es justamente ese lugar (topos) desde el suelo que se pisa (Martínez Luna, 2015), desde el cual se puede dar ese giro, se puede otorgar la posibilidad de dar significado, sentido y reconocimiento al indígena como ser y a su conocimiento; eliminando las barreras, estigmas, prejuicios y estereotipos construidos en torno a él. Hacer de la educación el lugar de enunciación de las emergencias y atenderlas desde ahí.

En el contexto de la práctica docente de indígenas ngigua resulta fundamental su comprensión y participación, pues puede ser el mediador entre la demanda y práctica de conocimiento de su propio pueblo y el diálogo con las demandas de la propia escuela; o bien puede cancelar este necesario diálogo al convertirse no en un potenciador si no en un re-productor de las prácticas escolares tradicionales, convirtiéndose en un agente del arbitrario cultural.

Con la finalidad de guardar el anonimato de las maestras y maestros se usarán los siguientes seudónimos: Ansen ku ngajni [corazón y cielo], Kiai [fiesta], Chrisá [llovizna ku Ansen Ngigua [corazón ngigua].

## **Justificación**

México es un país que sustenta constitucionalmente su composición pluricultural reconoce el derecho a la educación de la población indígena, actualmente se puede decir que este derecho primordial ha llegado a todos los rincones del país. No obstante, ello no garantiza que la población indígena reciba atención a sus necesidades en el aspecto educativo para que sean satisfechas completamente.

La educación es y será un factor determinante en el desarrollo de la sociedad en aspectos sociales, políticos y económicos. Es necesario generar condiciones que permitan al alumnado enfrentarse a la sociedad actual que experimenta transformaciones veloces y continuas. La escuela debe asegurar que todas las personas accedan y desarrollen sus capacidades, para ello es necesario crear las condiciones para que los individuos adquieran las habilidades, destrezas y conocimientos propios, y otros que les permitan ser personas reflexivas mediante el diálogo de conocimientos diversos.

En la actualidad en las escuelas convergen estudiantes de distintos contextos y condiciones que conforman una comunidad plural. La escuela es también parte de un sistema institucional que debe garantizar la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe ser un espacio incluyente, en que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico o cualquier otro motivo. Estas instituciones deben ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática. En la búsqueda de la justicia social a través de la educación también tiene la misma relevancia la lucha por la justicia cognitiva a través de la escuela. Se dice que la educación es incluyente, el principio de equidad exige el acceso y permanencia en el sistema educativo de los individuos que se encuentran en una situación de rezago o desventaja.

En materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación que responda a las demandas de los niños, padres de familia y otros agentes, que además reconozca las distintas capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje y conocimientos que poseen los alumnos.

La inclusión va más allá de abrir las puertas de las aulas a los niños, es necesario ofrecer prácticas culturales y comunitarias vinculados con los escolares para romper las barreras que puedan enfrentar los alumnos y promover una educación que propicie el desarrollo integral y pleno de los estudiantes. Ello permitirá fortalecer su identidad, su sentido de pertenencia y desde luego el uso de la lengua ngigua en las cuatro habilidades y las prácticas culturales para vivenciar el conocimiento ngigua.

El currículo nacional de la Educación Básica ofrece flexibilidad y autonomía para atender las necesidades específicas de los alumnos. Gracias a esta apertura es posible integrar los conocimientos ngigua. Esto hará posible el vínculo entre la escuela y el entorno del alumno, con ello se fortalece el arraigo en lo situado y se dialoga con lo universal, fomentando así la pertinencia lingüística y cultural. A la par se potencian los saberes, formas de organización y conocimientos de los pueblos indígenas.

Contemplando los conocimientos y prácticas culturales de los pueblos en la escuela será posible responder a contextos sociales, culturales y lingüísticos para de esta manera conservar los conocimientos que las comunidades originarias han preservado a lo largo de la historia.

Integrar conocimientos como lengua, prácticas culturales y conocimientos de la cultura ngigua traerá grandes beneficios a este grupo étnico que por razones diversas ha disminuido su índice de nativohablantes a tan solo 16000 parlantes. De esta forma, los conocimientos del contexto más próximo de los alumnos contribuirán al desarrollo de las habilidades básicas y superiores del pensamiento, como aprendizajes significativos. La integración de conocimientos mediante la práctica del indígena docente en lengua ngigua traerá grandes beneficios para la conservación de la lengua ngigua y el bagaje ancestral. Además de ser un re-conocimiento a la práctica docente ngigua, una re-valorización y re-conocimiento a esta labor, que rebasa los discursos políticos, mediáticos, propagandistas. La labor que realizan las maestras y maestros indígenas día con día para trazar nuevas rutas y propuestas pedagógicas como método de lucha y resistencia contra el colonialismo del saber el cual “tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de

pensamiento coloniales” (Maldonado Torres, en Castro Gómez y Grosfouel, 2007, p. 130), además de un aporte a los procesos de descolonización del pensamiento, del conocimiento y de la pedagogía.

Este trabajo representa un aporte a los procesos de descolonización de la investigación que se desprende en la medida de lo posible de los cánones y metodologías de la investigación.

En este proceso de construcción, re-construcción, conocimiento y re-conocimiento de mi historia personal como mujer, docente indígena, cuya historia familiar está rodeada de prácticas culturales y conocimiento que jamás tuvieron lugar en la escuela; como lucha desde mis trincheras para romper esquemas y contribuir a la descolonización del pensamiento y de la investigación: “no soy la interpretación de investigadores”.

## **Objetivos de la investigación**

Objetivos generales:

- Potenciar la práctica docente indígena ngingua a través de la comprensión de los conocimientos comunitarios.
- Comprender las trayectorias docentes de profesores ngingua que buscan un diálogo entre conocimientos.

Objetivos particulares:

- El papel de la revitalización cultural y lingüística a través de las trayectorias y prácticas docentes.
- Fortalecer los procesos identitarios de docentes, familias, niñas y niños.
- Profundizar en las propuestas de carácter epistémico en la comprensión de los conocimientos comunitarios

## **Preguntas de investigación**

- ¿Cómo potenciar la práctica docente indígena ngigua a través de la comprensión de los conocimientos comunitarios?
- ¿Cuáles son las trayectorias docentes de profesores ngigua que buscan un diálogo entre conocimientos?
- ¿Qué papeles tienen las trayectorias y prácticas docentes en la revitalización cultural y lingüística?
- ¿Cómo fortalecer los procesos identitarios de docentes, familias, niñas y niños?
- ¿De qué manera profundizar en las propuestas de carácter epistémico en la comprensión de los conocimientos comunitarios?

## **Supuestos de investigación**

En el planteamiento del proyecto de tesis se configuraron diversas ideas y reflexiones que se condensan en los siguientes supuestos: La práctica docente está definida por la vivencia y experiencia familiar, la formación profesional define y configura el hacer docente ngigua como docente que reproduce el plan de estudios. La identidad se potencia con la lengua ngigua.

## **Estado del arte**

Las categorías que guiaron la búsqueda estuvieron centradas en la práctica docente y conocimiento. En ambas categorías se presentaron algunas dificultades relacionadas al concepto y concepción general de práctica docente no centrada a la práctica docente indígena, del mismo modo que el concepto de conocimiento como construcción científica. Esta revisión documental permitió observar y detectar metodologías descolonizadoras en la construcción de los documentos revisados, lo que permite establecer vínculos entre conocimiento indígena y metodologías descolonizadoras para la investigación.

Se revisaron diversos documentos relacionados a este trabajo de tesis, entre los que destacan los siguientes; libros, tesis doctorales, tesis de maestría, tesis de licenciatura, así como artículos científicos, con el fin de conocer el estado que guardan las investigaciones en torno a la práctica docente, conocimientos indígenas y metodologías descolonizadoras. Entre ellos destacan los siguientes, los cuales durante su revisión permitieron reconocer la relación estrecha que hay entre conocimiento, descolonizar y práctica. Los presentaré considerando su año de creación, ya que considero que conforme ha pasado el tiempo las propuestas se han ido modificando, complementando, re-elaborando.

En el 2007, Elizabeth Castillo Guzmán y Lilia Triviño Garzón divulgan: *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?* Texto basado en los resultados de la investigación Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas, financiada por la Tercera Convocatoria de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, noviembre de 2006, VRI 342. Se presentó como ponencia en el I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 29-31 de mayo de 2007. Entre sus hallazgos destacan los siguientes: convoca a esas otras formas contrahegemónicas que luchan por visibilizar la diferencia cultural y por posicionar Otras maneras de educar.

*En el año 2008, Tesiu Rosas Xelhuantzi, presenta el trabajo de tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Descolonizar el pueblo, cuestionamientos al eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl.* En ella se hacen reflexiones sobre el acercamiento a la comunidad que resulta difícil por medio del método antropológico, en donde la descripción etnográfica se vuelve obsoleta en periodos cada vez más cortos, haciendo así una crítica a la etnografía. Se toman posturas sobre el eurocentrismo, colonialismo y descolonización. La discusión central es la interpretación de las culturas vinculadas a los intereses hegemónicos hasta nuestra época, una generación de relaciones de dominación en torno a su estudio.

En 2009 Antonia Ibarra Reyes presenta la tesis *Reconceptualización y resignificación de la práctica docente indígena y rural: una propuesta de formación*, para obtener el grado de Maestra en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores de Aragón. Se divide en cinco capítulos cuyo contenido son: los procesos de formación histórica de los maestros rurales e indígenas como una educación diferenciada; la escuela normal del desierto, centrado en una propuesta de formación para docentes indígenas de la Huasteca Potosina; las creencias de los maestros indígenas centrados en la discriminación, causa del deterioro educativo en las aulas escolares; la experiencia cultural de formación de los docentes egresados de la escuela normal del desierto como un referente para la educación indígena. Por último, elementos para la elaboración de una propuesta de formación docente indígena en el sector educativo N°21 de la huasteca potosina.

En el año 2009, Rosario Berenice Silva Banda presenta la tesis titulada, *La práctica reflexiva como herramienta potenciadora de la formación inicial docente bilingüe e intercultural* para obtener el grado de Doctora en Pedagogía, por la UNAM, Facultad de Estudios Superiores de Aragón. En esta investigación se documenta el desarrollo de las prácticas reflexivas en torno a la formación inicial y práctica docente de estudiantes normalistas, pertenecientes a la cultura ikoots durante su formación académica en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y durante estancias de práctica en la escuela bilingüe Moisés Saenz, cuya intención fue crear un referente teórico metodológico. Unos de los papeles más importantes de esta investigación fue mostrar la importancia que tiene a práctica reflexiva en la formación inicial y la práctica docente, no sólo como posibilidad de articular los aprendizajes adquiridos de le escuela normal, sino como una herramienta que permite a los estudiantes vincularse con la realidad educativa de la escuela primaria de práctica y la comunidad originaria de pertenencia, es decir, una enseñanza situada. Ello alimenta la idea de poner al centro, comprender y practicar diversas actividades culturales propias de la comunidad que permiten conectarse a la realidad de las comunidades.

En el año 2011, Gabriel Vega Torres presenta *Ser docente en el Alto Mezquital Hidalgo: El maestro de educación intercultural bilingüe, sus saberes y prácticas. El papel de la pedagogía en la construcción de alternativas de formación docente*, en el que expresa



que la figura que representa el maestro de educación intercultural bilingüe es la de un sujeto activo y de conciencia crítica de su grupo social; capaz de valorar y operar cambios eficaces que impliquen el desarrollo de capacidades y habilidades que requiere la sociedad global, así como los estudiantes y los miembros de su comunidad, sin olvidar el conjunto de elementos que le confiere la identidad.

En el año 2014, Isabel Cristina Ríos Celis expone su trabajo de tesis titulado *Transformación de la práctica docente de los profesores de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente por la UNAM*. En esta tesis, la autora busca explicar las concepciones que tienen los docentes de un contexto sociocultural y la relación directa con su actuar dentro del salón de clases, sin que la influencia de su ideología repercuta en su desempeño dentro del aula. Su labor diaria se sitúa en poblaciones con grandes problemas de rezago educativo, resaltando un hallazgo importante que los docentes a medida que van profesionalizándose en cursos, talleres y capacitaciones de manera paulatina transforman su práctica docente.

En el año 2015, Severo López Callejas, presenta la tesis titulada *La resignificación étnico-lingüística del pueblo Hñahñú, a través de la memoria, la oralidad y la escritura*, en la UNAM. En ella describe las políticas lingüístico-culturales de las lenguas indígenas, la oralidad y escritura como medio para la resignificación de la memoria colectiva y las identidades. La pedagogía(s) participativa(s) pensadas desde los procesos educativos comunitarios con las lenguas originarias. En esta tesis se aplica una estrategia metodológica que inserta otras ideas, otros caminos para la investigación. Rupturas metodológicas establecidas por los cánones de la investigación disciplinaria. Este rompimiento en la investigación plantea la idea de construir nuevas rutas de investigación, construir en el proceso, es decir construir caminos-haciendo. En contextos donde la teoría, no camina con la realidad. Además, en este trabajo se plantean nuevas posibilidades de hacer pedagogía.

A principios del año 2015, Patricia Medina Melgarejo unifica un grupo de académicos, quienes bajo su coordinación de presentan Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Este amplio

documento aporta una serie de experiencias, proyectos e investigaciones que representan y reconocen el potencial de los actores sociales, para la participación y transformación social, política y cultural desde y de sus territorios, localizados a lo largo de América latina. La metodología que resalta en esta obra es, una construcción social, con el entorno, con el otro, decir la palabra desde las propias emergencias. Potenciar, es una valiosa categoría que aportan los autores, entendida como la práctica de los actores sociales desde sus trincheras, invitando a otras maneras de hacer escuela, planteando una educación y una pedagogía insumisa, la insumisión no entendida solo como un acto de rebeldía, sino como una producción de algo propio. Educaciones otras, otra educación permite comprender por qué se construyen horizontes de intelección que abren pautas de nuevas posibilidades. Este libro no es una receta que dicta los pasos para crear proyectos insumisos, sino una reflexión sobre alternativas que cuestionan y rompen con la educación eurocentrada, validada y movida desde los hilos del imperialismo.

En el año 2018, Espinosa Rivas María Magdalena, presenta la tesis: *La representación integridad sociedad-naturaleza en un caso de formación inicial docente intercultural. Una reflexión desde prácticas docentes* para obtener el grado de Maestría en Pedagogía en la UNAM. En la cual hace un análisis sobre la formación docente intercultural con perspectiva en comunalidad. La docencia, pedagogía, práctica y currículum intercultural. Se utiliza el método fenomenológico y estudio de caso. Realiza aportaciones sobre los elementos que visibilizan prácticas docentes interculturales que integran la representación integridad sociedad-naturaleza en la ENBIO.

En el año 2018, Silvia Santiago Martínez para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, presenta: *Tensiones entre sabidurías/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, huasteca veracruzana*, cuya metodología de investigación es una propuesta descolonizadora centrada en la etnografía co-laborativa y la *tlatempouilli* [narración] que se adentró a conocer otras formas de pensar, ser, sentir y caminar el mundo. La investigación se realizó en una comunidad nahua del municipio de Chicontepec, centrada en las tensiones entre *ajlamikilis/tlamatilis* [sabiduría/conocimientos nahuas], a través de los ejemplos: la fiesta del elote, la siembra del maíz y Día de Muertos, y con los contenidos escolares de

patrimonio cultural en las asignaturas: Formación Cívica y Ética, Geografía, la entidad donde vivo: Veracruz, Exploración de la naturaleza y la sociedad, y Lengua Náhuatl. En la cual aparecen la categoría de análisis de apropiación de conocimientos, desde la cual se miran las tensiones entre sabiduría/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural a través de los procesos de enseñanza presentes en la socialización.

En el año 2019, la doctora Patricia Medina Melgarejo coordina un valioso documento titulado *Pedagogías del sur en movimiento*. Este libro se divide en cinco territorios (apartados) que retan a proponer otras formas de nombrar, de construir y de presentar sin perder de vista el diálogo teórico. La construcción en diálogo de cada apartado permite reconocer aportaciones de reconocidos autores que presentan experiencias, investigaciones y proyectos desde distintas latitudes de tierras colonizadas, como México, Argentina, Brasil y Colombia. A lo largo del texto se observa una propuesta metodológica que configura las emergencias de epistemes que busca descolonizar las formas de investigar, en la que confluyen puntos centrales como el construir caminando, la colaboración en diálogo, y la transformación de las maneras de conocer. Estos autores en diálogo comparten categorías que permiten comprender este movimiento desde el sur, no como una ubicación geográfica, sino como un sitio anti-imperial, que, mediante acciones concretas y propuestas, y proyectos descolonizadores buscan la potencialidad de hacer, de la búsqueda de los caminos para descolonizar, en la lucha contra el extractivismo epistémico entendido como la extracción irracional de datos para su explotación, equiparada la explotación de la madre tierra.

En el año del 2019, David Block Sevilla, Alicia Civera, Amira Dávalos, Gabriela Naranjo, publican, “La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente de Eduardo Weiss”. Este artículo presenta un estudio cualitativo sobre la práctica docente en general en escuelas primarias y sobre la enseñanza específica de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales. Presenta un panorama de la práctica de los docentes, destacando sus fortalezas y debilidades al enseñar asignaturas específicas en la que algunos factores institucionales inciden en el proceso. Es importante mencionar que la práctica docente con un carácter multidimensional es compleja para su análisis y estudio.

Durante el año 2019, Linda Tuhiway Smith, presenta una valiosa publicación *A descolonizar las metodologías* este escrito rompe completamente con los conocidos y reconocidas formas de investigar. Explicado desde una perspectiva indígena, en los amplios capítulos de este libro se exponen diversos temas, desde el imperialismo equiparadas a la explotación del conocimiento. La investigación a través de la mirada imperial, robando el conocimiento de otros y luego usarlos para beneficiar a quienes lo robaron. La discusión sobre ser nombrado y el ser interpretado por alguien que me observa por unos días. Vender al otro a través de la investigación además de la discusión frente a categorías como el racismo, sexismo y otras formas de posicionamiento del otro. Hasta llegar una propuesta de investigación propia, capaz de ser nombrada desde la perspectiva indígena, sin negar ni discriminar la teoría, sino en dialogo con ella.

Los artículos aportan importantes datos que permiten ampliar el panorama en cuestión de aspectos trabajados y analizados sobre práctica docente y conocimientos indígena, sin embargo, su lectura y análisis ayudan a localizar aspectos no discutidos o bien conclusiones y hallazgos que difieren según el contexto, práctica docente indígena y práctica docente de no indígenas. De tesis maestría, encontramos una serie de documentos que ofrecen un amplio panorama sobre indígenas en la escuela, sobre pedagogía indígena, la formación docente indígena. En el rubro de tesis doctoral, se localizaron diversos documentos sin embargo se seleccionaron cinco trabajos que están directamente relacionados a la presente investigación, ello permite reconocer metodologías, categorías y hallazgos afines a la práctica docente indígena y al conocimiento indígena. La revisión de estos documentos permitió reconocer diversas categorías, metodologías, preguntas, objetivos, que amplían la mirada sobre las aristas investigadas sobre la práctica docente indígena y el conocimiento. Se seleccionaron documentos elaborados y escritos por personas que se identifican y reconocen como indígenas y otras que no lo son, ni se reconocen, para observar los posibles cambios y diferencias en la percepción del conocimiento y la práctica docente, desde su formación y su práctica como docente. Así como posibilidades de descolonización de la investigación.

## **Fases de la investigación**

La investigación fue un proceso amplio y complejo el cual implicó una serie de procedimientos, encuentros y desencuentros, tropiezos y aciertos, así como fenómenos fortuitos e inesperados que exigieron modificar el plan de trabajo y la calendarización de actividades planeadas. Siendo la pandemia de Covid-19 la que impactó en mayor medida el rumbo de la investigación. Lo que implicó cambios, adecuaciones y reajustes en la búsqueda, la construcción y reconstrucción de esta tesis. No obstante, después de estos inesperados fenómenos, se desarrollaron las fases de esta investigación.

### **Fase 1. Re-encontrarse en y con el territorio**

Los primeros acercamientos tuvieron lugar en San Marcos Tlacoyalco, en el mes de abril del 2019, tiempo en el que se celebra la feria anual dedicada a San Marcos evangelista<sup>1</sup>, fiestas en las que se presentan las danzas de la comunidad, se realizan los encuentros entre comunidades, entre ngiguas de diferentes pueblos, fecha que además coincide con el inicio del ciclo agrícola.

La investigación inicial fue dirigida al acercamiento a la comunidad y al territorio, a la participación y colaboración en diversas prácticas culturales. Primeramente, en las actividades familiares como un proceso re-encuentro conmigo misma y como proceso de re-afirmación de quien soy, y lo que soy como mujer docente ngigua.

Después en el acercamiento a las prácticas culturales comunitarias como las danzas, el tejido de fajas, la medicina, la tradición oral, proceso en el cual los adultos mayores, abuelas y abuelos, adolescentes, niños y niñas me abrieron las puertas de sus hogares, de sus corazones y de sus propias prácticas para vivenciarlas y tomar una fotografía sólo cuando ellos me lo permitieron. Mi colaboración, mi participación y respeto, al diálogo horizontal para solicitar su compartencia (Martínez Luna, 2022) como un individuo que participa, reflexiona y colabora en comunidad, evitando siempre violentar su privacidad y

---

<sup>1</sup> En la época de la colonia se le nombró San Marcos evangelista, Proceso para la evangelización de los Ngigua. Actualmente se festeja al santo patrón el 25 de abril, fecha que coincide con el inicio del ciclo agrícola.

respetando el celo por su conocimiento. Cultivar las prácticas culturales con el otro, con nos-otros, desde la comunalidad opuesto a la individualidad (Martínez Luna, 2010), pues sin práctica no hay descolonización (Martínez Luna, 2022).

## **Fase 2. Kjuau nchri ku xi thjaagu xruun [diálogo con las maestras y los maestros]**

La calendarización de las actividades fue agendada en paralelo al avance de la maestría, este proceso requería la planificación de la segunda fase de la investigación que implicaba entablar diálogo con las y los docentes ngiguas, bajo un plan de trabajo en el que los maestros y las maestras de la zona escolar 408, permitieran compartir palabras y prácticas, dentro de sus espacios escolares, las cuales se localizan en las comunidades de San Marcos Tlacoyalco, San Martín Esperillas, San Francisco Esperillas, Piedra Hincada, y la Virgen, del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez; escuelas son de nivel primaria indígena, cuyos estudiantes, maestros y padres de familia se reconocen como ngiguas<sup>2</sup>. De este modo se habían planificado encuentros en las escuelas para dialogar y colaborar en las aulas.

Sin embargo, el 14 de marzo del 2020 la Secretaría de Educación Pública adelantó el periodo vacacional correspondiente a semana santa, dictando así el periodo vacacional del 23 de marzo al 20 de abril del 2020, esto debido a la declaración de la pandemia por Covid-19 y la presencia de la enfermedad en México, medida tomada para salvaguardar a la población ante aquella crisis sanitaria. Esta situación impidió la colaboración en el aula con las maestras y los maestros. Este acontecimiento fue un factor que demandó el ajuste a la modalidad de trabajo, de diálogo y colaboración con las maestras y maestros. Esta situación abrió la oportunidad de realizar ajustes a las actividades. A sugerencia de la doctora Patricia Medina Melgarejo, como tutora y acompañante de este proceso de construcción, se planean y se ponen en marcha talleres de memoria social co-construidos

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que también hay escuelas primarias que nos son del nivel indígena, en las que asisten alumnos cuyas familias se desprenden de la lengua ngigua y de las prácticas culturales, rinauna súana xraa xinirua [quieren ser como los de fuera].

y desarrollados en un caminar juntos, maestros y maestras y con la valiosa colaboración de la doctora Medina Melgarejo, para co-aprender y des-aprender en diálogo horizontal con los maestros y maestras ngingua, con ello se pretendió aproximarse al desarrollo de nuevas metodologías de investigación como lo señala Corona Berkin, ello permitió el diálogo-horizontal y el encuentro con los docentes. El contexto bajo el cual se desarrollaron los talleres fue bajo las estrictas normas de cuidarnos y cuidar al otro, razón por la cual se recurrió a los territorios virtuales para dialogar.

de ahí que al gestar talleres de autoformación, lo que les posibilita al mismo tiempo la organización como trabajadores, van produciendo movimientos sociales pedagógicos docentes, los cuales se caracterizan por su emergencia ante procesos sociales, ya que implican una caja de resonancia ante las fuertes contradicciones políticas, económicas y educativas, cuya convulsión, al mismo tiempo que se expresa al interior de cada nación, lo hace en los espacios locales; de esta manera, maestras y maestros resultan los y las voceras de los reclamos político sociales e históricos de las comunidades, en contextos en donde desempeñan cotidianamente su labor (Medina Melgarejo, 2021, p. 20).

### **Fase 3. Tallereando (Medina Melgarejo, 2021)**

Los talleres de memoria social y re-conocimiento del territorio se echaron a andar entre los meses de abril-junio del 2021.

Los múltiples significados de trabajar a través de rutas pedagógicas producidas a partir de talleres-colectivos-docentes los pensamos, en este sentido, como acciones, de ahí que dicha práctica social la denominemos –y así la nombran las y los docentes– tallerear, y a su movimiento tallereando: producir a partir de la inteligencia de la esperanza competencias en las formas de crear, sembrar, sistematizar, re-pensar bajo las consignas-demandas para desarrollar una pedagogía comunitaria, que al mismo tiempo concrete la propuesta de gestar y consolidar Planes de Transformación Educativa, Escolar y Pedagógica (Medina Melgarejo, 2021, p. 23).

Los talleres estuvieron organizados de la siguiente manera:

Tabla 1. Calendarización y ejes centrales de los talleres de memoria.

Estructura del taller 1

Taller de memoria		Tema	Preguntas que guían el diálogo
8 de mayo del 2020	Aula virtual Zoom	Sesión 1 Estar y dialogar el mundo, desde el pueblo Ngigua.	Iniciar el diálogo autoetnográfico Volver al corazón Observar fotografías tomadas años atrás ¿Qué memorias produce? De las flores y frutas, comida solicitada previamente. Pedir que revivan la experiencia de oler las flores, las frutas y la comida. ¿Qué memorias produce?
15 de mayo del 2020	Aula virtual Zoom	Suspendido	
22 de mayo		Sesión 2	Volver a reconocernos Escribir un texto reconociendo el lugar-suelo que pisamos, reconocer a la familia, comunidad, el estar en el mundo. ¿Qué música se escuchaba? ¿Qué sonidos se escuchaban? ¿La música y sonidos que se escuchan antes son los que se escuchan en la actualidad? ¿En qué momento cambiamos los espacios?
05 de junio del 2020	Aula virtual Zoom	Sesión 3	El territorio en nuestro cuerpo ¿Cómo re-conozco mi territorio? Lo que ocurre con mi territorio ocurre conmigo. Dibujar nuestra silueta y esbozar el territorio en nuestro cuerpo.
08 de junio del 2020	Aula virtual Zoom	Sesión	Experiencias del taller. Campo y escritura Tierra insumisa Diálogo previo: Escolaridad-apropiación de conocimiento. ¿Cómo me hice maestra o maestro? ¿Cuál es mi responsabilidad como mujer/hombre, indígena-docente? ¿Qué es la esperanza? ¿Qué futuro podemos construir?

Fuente: Medina Melgarejo, 2021.

En los talleres de memoria elaborados, desarrollados y coordinados por la doctora Patricia Medina Melgarejo participaron maestras y maestros de diversas escuelas de la



zona escolar 408, en estos encuentros se contó con su intervención pues hizo referencia en enmarcar el suelo que pisamos (Martinez Luna), los planes de vida comunal, que los contenidos contextuales puedan encontrar el diálogo con los saberes comunitarios (Medina Melgarejo, 2022). A partir de ahí me es posible generar una propuesta didáctica partiendo de ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

#### **Fase 4. Taller re-conocernos como ngigua**

Con base a lo aprendido en el taller de memoria social coordinado por la doctora Patricia Medina Melgarejo, considerando sus bases teóricas, metodológicas y referenciales se desarrollaron otros talleres cuyos propósitos fueron:

- Reflexionar sobre nuestro papel como docente ngigua.
- Reconocer los procesos de identidad y compromiso como maestro ngigua.

Estos talleres tuvieron seguimiento a lo largo del ciclo escolar 2021-2022, con docentes la zona escolar 408, cuyo objetivo fue dialogar en horizontalidad y reconocer los procesos de distanciamiento hacía lo propio, así como la reflexión y análisis de re-conocerse como ngigua, re-conocer nuestros linajes y nuestras prácticas desde los nombres ngigua. Este taller permitió que los docentes re-conocieran y reflexionaran que todos aporta un conocimiento y que juntos construimos, además de que nadie sabe todo y que todos saben algo y tienen algo que compartir.

Tabla.2. Estructura del taller 2

Tema	Actividad
Presentación del curso taller	Presentación de docentes Apodos, comunidad, juixi Ejemplo: ja ´an di´ Juixi Ni xranua, ni
2.- Análisis de parámetros curriculares: propósitos y ámbitos	Presentación Powerpoint
2 Perfil del docente	Tabla de doble entrada ¿Qué me toca hacer?
Análisis y construcción de la situación didáctica “Aprendizaje situado”	Elaboración de la situación didáctica “Aprendizaje situado”

Socialización de los proyectos	Proyectar
Acuerdos y compromisos	Poner en práctica los proyectos Productos: árbol genealógico. Biografías, nombres en ngigua Autobiografías

Fuentes: Co-construcción de Eufemio Bautista, Teresa Damián Jara, María de los Angeles Damián Jara, reconociendo los aportes de Patricia Medina.

### **Fase 5. Tsjauna xruun [Leer-conversar con el papel-con lo escrito]**

El diálogo y reconocimiento a través de la palabra escrita, producción dialógica, que habla a través del texto (Corona Berkin, 2022) permitió ampliar las propuestas de trabajo de las docentes, ya que cuando el contexto es horizontal se produce algo diferente, teniendo en cuenta siempre las condiciones de la horizontalidad (Corona Berkin, 2022) igualdad discursiva, conflicto generador, autonomía de la propia mirada. En este diálogo se genera algo nuevo a través de las palabras, ya que ellas expresan desde su hacer, desde la familia, la escuela, los estudiantes y la relevancia que tuvo la influencia familiar, en donde maestras ponen en práctica pedagogías ngigua desde el conocimiento ngigua.

Con base en lo aprendido con el taller de la doctora Medina Melgarejo (2021) y considerando sus bases teórico-referenciales, como: “La fotografía como herramienta para el desarrollo de los talleres de memoria Volver al corazón”, y posteriormente como aliado para la producción dialógica (Corona Berkin, 2022), charla a través de la imagen, que no habla, pero dialoga a través de la práctica. Se dialoga haciendo, participando, haciendo, compartiendo “el suelo que pisamos” (Martínez Luna). Así las fotografías permiten dar cuenta de aquello que no se expresa.

La organización de las producciones y la reflexión de la categoría para la construcción estuvieron centradas en la formación familiar y profesional, el diálogo de procesos de apropiación de conocimientos y cómo se construyen rutas pedagógicas para llevarlas a la escuela.

## Fase 6. Reflexión y análisis. Rukjina [escribir]

Las reflexiones construidas mediante el diálogo horizontal (Corona Berkin, 2012) a través de reuniones, talleres, pláticas informales, diálogos escritos y proyectos, permitieron el acercamiento con las maestras y los maestros, que siguieron en colaboración en este proyecto. Kiai, Chrisá, Anseen ku Ngajni y Anseen Ngigua son los seudónimos con las que se nombra a cada una de las maestras que formaron parte de esta construcción, ya que debido a la contingencia sanitaria se siguió con el diálogo escrito, mediante la compartencia (Marinez Luna) de sus historias de vida centrados en la apropiación de conocimientos ngigua y su formación docente, ello en continuidad de los talleres de memoria y procesos de identidad y compromiso como maestro ngigua.

Tabla3. Identificación de categorías y procesos de apropiación del conocimiento ngigua y el diálogo en la práctica docente

En diálogo	Procesos de apropiación del conocimiento ngigua	Como se integran estos conocimientos en la práctica docente	Categorías
Ansen ku ngajni	<p>Mi madre se dedicaba a tlachicar.</p> <p>Yo no sabía hablar español</p> <p>Adquirí en el seno familiar</p> <p>En interacción con el grupo social ngigua, con la familia, en interacción y respeto por la madre tierra y todo aquello que nos da.</p> <p>En las tareas familiares en la milpa o campo Mano vuelta</p> <p>Ese conocimiento ngigua se hace presente al hablar la lengua</p>	<p>Esta maestra incidió en mi formación docente.</p> <p>Podría separar estos dos mundos.</p> <p>Me identificara con los ngiguas</p> <p>Decía estudien</p> <p>Se trabaja mediante la lengua se encierran parte de los conocimientos y saberes, la lengua como un elemento importante para construir conocimientos.</p>	<p>Identidad</p> <p>Conocimiento</p> <p>Práctica docente</p> <p>Lengua</p> <p>Colaboración</p>
Kiai	<p>Historias que platicaba mi madre</p> <p>Observación y la práctica</p> <p>Participando labores</p>	<p>Formación profesional</p> <p>Me identifico como indígena</p> <p>Desarrollar secuencias didácticas con relación a relatos y prácticas culturales</p> <p>Están siempre en juego mis creencias, prácticas, hábitos y valores que antepongo en proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Identidad</p> <p>Práctica docente</p> <p>Colaboración</p> <p>Lengua</p>

Otros espacios además del aula y escuela, es decir en espacios donde por excelencia tienen lugar las prácticas en cuestión.  
Observación y la participación  
Ngigua

Chrisá	Fortaleciéndola desde la casa, la escuela y la comunidad. Familia	Compromiso y amor a la cultura Diplomados Talleres de capacitación A partir de lo que saben Respeto, trabajo y colaboración para el bien común	Identidad Práctica docente  Colaboración Lengua
Ansen ngigua	Desde que ni había nacido, mis papás son ngiguas. Crecí dentro de esa cultura Viví todos estos en procesos En la familia	Espacios de formación y preparación Desde sus prácticas culturales Método inductivo intercultural, Los ngiguas así se conciben como uno solo Reúnen se ayudan.	Conocimiento Práctica docente  Lengua  Identidad  Colaboración

De este modo se entablaron diálogos horizontales, bajo el principio de respeto y horizontalidad sobre los entornos escolares y la práctica docente ngigua, profundizando en las propuestas pedagógicas de cada una de las maestras para trabajar con los alumnos los conocimientos ngigua. Estas palabras permitieron conocer y comprender los procesos de apropiación de los conocimientos ngigua mediante la participación activa, y la escucha atenta en las múltiples prácticas culturales desde antes del nacimiento y hasta la edad adulta. Mismos procesos que se fueron interiorizando y desde la subjetividad se practican en la escuela con los estudiantes, así también a través de una práctica descolonizadora que se atreve a romper esquemas de la escuela tradicional, romper muros y hacer escuela fuera de la escuela y hacer comunidad en la escuela. También se planean y se proponen actividades vinculadas a la lengua, pues lengua y conocimiento están estrechamente relacionadas.

## Capítulo 1. Con-texto. Alteridad histórica, pueblo Ngigua



*Techuná ngata'a nunthe, ke'e  
texiná nthi'i ku thinu juixiná; Kain  
thi thi'ina ku dukuná ntha  
xraxauna thi juixiná; chrinthu,  
sun, thi tsjen kunthua, thi tsjanga  
kuxigu ku thi dúkuna. Are  
xraxauná kjan dunthechuná thi  
kunuanxiná rugathu'a.  
[Habitamos el mundo, qué  
hacemos aquí y de dónde  
venimos; todo lo que escuchamos  
y vemos nos recuerda de dónde  
venimos; viento, música, el canto  
de las aves, el llanto de los  
animales y lo que observamos.  
Cuando recordamos volvemos a  
vivir aquello que pensamos.]*

María de los Ángeles Damián Jara

El pueblo Ngigua fue por muchos años un Estado-nación al que se le atribuyen importantes descubrimientos como la domesticación del maíz y de otras plantas, algunos tipos de cerámica como el anaranjado delgado, la explotación de la sal y la misma mano de obra en la construcción, en la cual destacan hasta la fecha por tener una dedicación y talento capaz de crear obras de gran magnitud y belleza. Sin embargo, estas cualidades, habilidades, y hasta autorías han sido siempre exteriorizadas, siempre a la sombra de los estados nación más grandes y poderosos. Ahora en la alteridad de la historia universal y en los rincones donde la globalización y el capitalismo invaden a gran velocidad, no obstante, la resistencia ngigua ha sido respaldada por voluntades inquebrantables que luchan día con día frente a las imposiciones.

El pueblo Ngigua ha resistido múltiples conquistas internas y externas, sin embargo, aún con imposiciones de otra lengua, religión y prácticas, han sabido resistir a través de diversos mecanismos de negociación y rebeldía. El pueblo Ngigua fue y es considerado

un pueblo rebelde y bárbaro, quizá por esa razón seguimos aquí. La memoria histórica, alimentada por la tradición oral y los huellas de los xintiles, permite re-conocer el territorio, permite re-conocer el origen, y re-vivir la historia propia, para debatir lo que los otros dicen del origen propio, nchauana na dí'in xrun chri, jia'á chinentle [nuestro guardián se llama xrunxhri, no chinentle].

San Marcos Tlacoyalco en su contexto actual, vive una lucha por seguir celebrando las diversas prácticas culturales que mantienen viva la lengua y el conocimiento propio. Desde diversas trincheras, y en este caso desde la lucha política e histórica por la y los espacios de escolaridad.

### **Alteridad histórica, pueblo Ngigua**

La colonización del nuevo mundo implicó una serie de imposiciones eurocéntricas (Dussel, 2012) por ser considerada poseedora de la verdad, creadora de la ciencia pura y exacta, así como el espacio en el que se desarrolla la historia universal. Estas concepciones lograron descalificar los pensamientos y explicaciones que los pueblos tenían sobre el mundo, sistemas de organización política, medicina, astronomía, matemáticas, modos de vida, religión, la manera de nombrar el mundo, modos de medir el tiempo, calendarios, acontecimientos y con ello una historia negada, el encubrimiento del otro (Dussel, 2012).

En los libros de historia de diversos niveles educativos se plantea una historia que engrandece a las antiguas civilizaciones indígenas, mostrando imágenes de su resplandor materializados en grandes construcciones arquitectónicas como pirámides o bien avances en la ciencia, calendarios y astronomía. Sin embargo, esta historia gira en torno a los acontecimientos que sacuden a Europa negando y minimizando todo lo que ocurre en otra exterioridad:

Esa "exterioridad" negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo. Esa exterioridad cultural no es una mera "identidad" sustantiva incontaminada y eterna. Ha ido

evolucionando ante la Modernidad misma; se trata de una “identidad” en sentido de proceso y crecimiento, pero siempre como exterioridad (Dussel, 2005, p. 18)

Los pueblos indígenas, como los ngiguas, guardan una alteridad histórica con respecto a la historia universal, a la historia de México, ya que es un pueblo del que se tienen datos escasos. Sin embargo, a través de la tradición oral y de los restos arqueológicos se conoce la riqueza y los procesos históricos por los que atravesó, mismos que permiten su sobrevivencia y resistencia ante la modernidad europea:

Esas culturas universales, asimétricas de un punto de vista de sus condiciones económicas, políticas, científicas, tecnológicas, militares, guardan entonces una alteridad con respecto a la propia Modernidad europea, con la que han convivido y han aprendido a responder a su manera a sus desafíos. No están muertas sino vivas, y en la actualidad en pleno proceso de renacimiento, buscando (y también inevitablemente equivocando) caminos nuevos para su desarrollo próximo futuro (Dussel, 2005, p. 18).

### **1.1 Ni xinthili [fuente oral y material de la memoria histórica de los ngiguas]**

La tradición oral de los pobladores de San Marcos Tlacoyalco permite mantener vigentes topónimos de ciudades, senderos, caminos; así como de sitios de importancia para rituales para entregar ofrendas y pedir lluvias en los cerros, llevando ofrecimientos que consisten en huevos para las serpientes que cuidan de esos lugares.

Es imprescindible mencionar que cuando llueve intensamente las personas dicen que se trata de Ku nche'e chrin [serpiente de lluvia, serpiente de agua] nombre que también reciben los huracanes, además, cuando se presentan fuertes lluvias se cree que se trata de nthane'e ku nche'e chrin [cola de serpiente de lluvia, serpiente de agua].

Cuando llovía los ancianos de mayor edad lanzaban puños de maíz para que las lluvias y granizadas pararan cuando eran muy fuertes. Dentro de estas prácticas orales, los abuelos mencionan en sus relatos a “ni xinthili” los xinthilis, palabra que hace referencia a los antepasados. Los adultos y adultos mayores llaman thjariue ni xinthili a los restos de vasijas y figuras de cerámica finamente talladas. Ni xinthili, representan personajes

del pasado del pueblo Ngigua lo que demuestra el lugar que ocuparon en la región; a pesar de siglos de persecución, invasión y conquista persisten aún en la fuentes orales y materiales como las balsas de irrigación que se aprecian en el cerro Xrue-Nthíichjan y tsaaga thili, conocidos como nchia ndua ni xinthili [casa de los xinthili]. También cobran especial importancia los teteles “ningu nche” [iglesia de tierra], montículos de tierra en los que se presume se encuentran enterrados thjariue ni xinthili [vasijas, figuras, instrumentos] los cuales nadie se atreve a tocar o excavar. Sin embargo, se han encontrado múltiples figuras en los cerros, barrancas y campos de San Marcos Tlacoyalco que dan cuenta de la presencia de los ngigua en esta región.

Figura 1. Nchia ndua ni xinthili [casa de los xinthili], en el cerro Xrue-Nthíichjan. San Marcos Tlacoyalco.



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 2019, jna xruenthichjan [paraje], San Marcos Tlacoyalco.

Una de las interpretaciones que se hace de “ni xinthili” es que eran grupos de personas que vivían en los cerros, la tradición oral dice que desaparecieron, su final o su muerte fue por el agua “jinda bi nche thjaana” [perecieron a causa del agua], los abuelos mencionan que estas personas pedían prestados a los hijos de otros para comérselos



“ba kjeena chuuna chjan ixí bajinena xa”. Los adultos y adultos mayores de la comunidad mencionan que ellos, los xinthili por no ser bautizados perecieron a causa del agua y nosotros que fuimos bautizados pereceremos a causa del fuego. (ABP-05102020-JNAJÍNI).

La historia de los ngiguas es poco conocida y se tienen escasos registros de su presencia además de que son confundidos con otros grupos étnicos.

A continuación, se presenta de manera cronológica el contexto histórico de los ngigua erróneamente llamados por otros como popolocas, desde diversas fuentes de información, el término popoloca es despectivo. Se discuten y se debaten algunos argumentos de las fuentes citadas, pues contrastan con las fuentes orales de los pueblos ngigua vivos, que por desgracia no tienen registros escritos, pero que se mantienen en la historia oral, en las artesanías, en los rituales, en el nombre en lengua ngigua como una manera de traer el pasado al presente.

Raúl Bringas Nostti (2010, pp. 15-90), en *Historias de Tehuacán, de tiempos prehispánicos a la modernidad*, aporta valiosos datos que ayudan a comprender el asentamiento en la región de Tehuacán, territorio en el que florecieron los ngiguas:

Tabla 1. Evolución del paisaje del Valle de Tehuacán y los primeros asentamientos humanos

Año	Proceso
Hace aproximadamente 20 000 años	No hay evidencia que garantice que desde entonces ha habido una ocupación constante en el Valle de Tehuacán. Dado que el Valle de Tehuacán está integrado por dos valles, el de Tlacotepec y el de Miahutlán. Las diversas microbandas siguieron rutas en búsqueda de fauna y flora, y descendieron donde actualmente se encuentran Tlacotepec-Tecamachalco. El suelo permitía que el agua tanto de las lluvias como de los deshielos de las montañas vecinas se filtra y formara poderosas corrientes subterráneas.

Hasta hace 10 000 años	Hubo un máximo de cinco familias en todo el valle.
Hace 13 000 años.	La cueva con la ocupación más antigua en todo el valle se encuentra en Coxcatlán y es posible que haya albergado constantemente a sus ocupantes.
9 000 años	Adopción de la agricultura como medio de subsistencia.
6 000 años	Los perros viven con los humanos, en el Valle de Tehuacán se han encontrado restos de perros domesticados en Mesoamérica. Domesticación de aguacate, calabaza, maíz, chile, algodón y amaranto. Los entierros ya eran un elemento constante que crecían en complejidad y ornamentación.
5500 a.C	Varias evidencias de sacrificios a lo largo del valle. Objetos tallados en piedra y madera. Tejido con palma.
4000 a. C	La migración que modificó el panorama lingüístico del valle se presentó alrededor del año 4000 aC cuando decenas de hablantes de la lengua proto-otomangue se asentaron en la región, los hablantes de otomangue se distribuyeron en la zona sur de Mesoamérica y llegaron a extenderse hasta Panamá.
3500 a.C	Selección de semillas.
2700 a.C.	Domesticación del maíz y frijol.
2, 200 a. C.	Algunos grupos ya cultivaban en barrancas cercanas a cuevas.
2000 a. C.	Aparición de los primeros utensilios de cerámica.
1000 a. C.	Agricultura como actividad de tiempo completo
800 a. C	Obras de irrigación. El ingenio de los agricultores los llevó a utilizar una extensa red de canales fósiles, llamados tecotes o tecuates.
200 a. C.	Surgimiento de una clase gobernante. Militarización.
100 d. C.	Se establecen señoríos desde Tepeaca hasta Zapotitlán. Sus asentamientos tendían a estar bien fortificados y se ubican en zonas de fácil defensa, como las cimas de los cerros (conflictos internos).
100 a. C.	Monte Albán había enfocado sus intereses en el valle de Tehuacán. Teotihuacán, intercambio comercial con el valle de Tehuacán (salinas, ónix, cerámica, frutas, verduras).
980- 1000 d. C.	Fundación de Tehuacán. El autor menciona que los popolocas establecieron la ciudad que llamarían Tehuacán, pero cuyo nombre original se desconoce

	en el presente. Es importante mencionar que los hablantes de la lengua Ngigua nombran a este lugar como Nda chjian (agua guardada).
En el año 1000	Penetración desde el sur los mixtecos.
En el 950	Los toltecas desde su capital Tula, empezaron a ejercer gran influencia que se extendería hasta América central. Elementos culturales como el idioma empezaron a aparecer en todo el valle. Toltecas y mixtecos prácticamente se apoderaron de la región. Los grandes perdedores en este nuevo proceso fueron los popolocas.
1200	Los nuevos amos de la región fueron los nonoalcas “los que no hablan” a raíz de la crisis política en Tula, migraron hacia el sur y su primera escala fue en la ciudad de Cholula.
1292	Grupos nonoalcas migran hacia el sur y entran a Tehuacán. Extirparon los restos del mundo popoloca, sometieron a los señoríos del valle y expulsaron a los últimos mixtecos. Los nonoalcas concentraron su misión de dominación cultural en el idioma. Se marginó la cultura popoloca, las ciudades perdieron sus antiguos nombres y fueron refundadas, se le adjudicó apelativos nahuas, a los que, además, para resaltar su dominación, se les agregaba el prefijo tollan, es decir, Tula. La población popoloca que no se integró a la cultura nahua fue reprimida a desplazada zonas periféricas.
1400,	Invasión mexica-azteca. Exigían tributo y facilidades comerciales además de miles de cautivos para sus sacrificios en Tenochtitlán.
1461	Tehuacán queda integrado al imperio azteca. El proceso de destrucción de la lengua y la cultura locales, iniciado con la llegada de los nonoalcas, se había acelerado con el advenimiento de los mexicas.
1490	Tehuacán vuelve a ser tributario, cal, textil, grana cochinilla y pieles de venado.
1519	Hernán Cortés zarpa de la isla de Cuba.
1520	Tepeaca cuartel de Hernán Cortés. Algunos señoríos como Tecamachalco, de origen popoloca, pero bajo control nahua, se resistieron al dominio español y fueron arrasados. Hubo estrategias básicas para la conquista de los pueblos mesoamericanos: la espada y la cruz. Fray Bartolomé de Oviedo, convencía y bautizaba a los caciques indígenas.

1526	Desembarcan dominicos, 1533, franciscanos.
1528	Franciscanos visitan Tepeaca, Tecamachalco y Tehuacán

Fuente: Bringas, 2010.

Los múltiples procesos de conquista de los ngiguas, primeramente, por otros pueblos-naciones, como los nanoalcas, mexica-aztecas y por los españoles, dan cuenta de un pueblo colonizado una y otra vez, esto debido a las riquezas que proporcionaba la región. El propio desarrollo del valle se transfiguró en el verdugo del pueblo ngigua, ya que esta riqueza exigía que rindieran tributo a los pueblos conquistadores. Estas invasiones trajeron consigo imposiciones como la lengua, es por ello que actualmente a pesar de ser una región ngigua las comunidades y pueblos tienen nombres en náhuatl y español. Sin embargo, en la tradición oral se guardan los nombres y topónimos de ciudades y pueblos en la lengua propia.

La evolución de la lengua también fue un proceso complejo y amplio pues:

El valle de Tehuacán quedó incrustado en el área donde se habla el otomague oriental. En los actuales estados de Puebla, Veracruz y Oaxaca apareció una variante del otomague oriental llamado popoloca- zapotecano que se convirtió en la lengua del valle, con el tiempo evolucionó en un grupo lingüístico que se partió en dos idiomas: el popolocano y el zapotecano. Tehuacán quedó ubicado en donde se hablaba en popolocano, nuevamente en la mutación de los idiomas se repitió con el popolocano que se convirtió en un nuevo grupo al transformarse en cuatro lenguas fundamentales: mazateco, ixcateco, chocho y popoloca (Bringas Nosti, 2010, p. 52)

Se habla de una transformación de miles de años, aunque hubo una separación geográfica entre chochos y popolocas, actualmente los chocholtecos también se reconocen como ngiwas y ambas variantes dialectales son comprensibles entre hablantes ngigua y ngiwa, “La aparición del chocho popoloca fue el primer paso hacia la creación de una unidad étnica en el valle. Chochos y popolocas se mantuvieron unidos, la separación de ambos grupos, ocurrió aproximadamente en el año 1200 d. C.” (Bringas Nosti, 2010, p. 52).

El término popoloca no lo establecieron los habitantes del valle, ni tenía una connotación positiva.

Lo crearon los aztecas para referirse a muchos grupos que no hablaban lenguas nahuas y a quienes consideraban inferiores, definía a gente que tartamudeaba, que balbuceaba, que conversa en idioma incomprensible, incapaz de hablar las lenguas ilustradas o que vivían en la barbarie absoluta (Bringas Nosti, 2010, p. 53).

Aunque se debe aclarar que el autor menciona que los descendientes han olvidado la connotación negativa y se definen orgullosamente popolocas, los sucesores no se conciben como popolocas sino como ngiguas.

Figura 1. Fotografía flora característica de la región nthaxenithjau [cardón]. Las xerofitas son plantas muy bien adaptadas a la ausencia de lluvia, iniciaron su reinado en el valle.



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 2019. Jna xruenthichjan [paraje], San Marcos Tlacoyalco.

Luis Balderas Vega (1998), en su obra *Ensayos de historia regional de Tehuacán, de la época prehispánica a la colonia* aporta los siguientes datos

La historia de los Mixteco-Popolocas. Estos grupos culturales se encontraban en la parte sur del territorio poblano-tlaxcalteca mezclados con los otomacas. Poblaron las extensas regiones de Tepeaca, Tepexi, Tecamachalco, Tehuacán, y Acatlán, en el estado de Puebla, y las de Ixtlahuaca, Huajuapán y parte de Teposcolula en Oaxaca. No es posible fijar los límites exactos del área de ocupación precolombina. “el popoloca forma con el chocho, el ixteco y el mazateco, la familia del tronco otomague” (p. 42).

El territorio ngigua era extenso y rico en recursos que permitían desarrollar diversas actividades según la región, como la cerámica, explotación de la sal, maíz, piel de venado y otate.

Tabla 2. Conquista de los principales señoríos<sup>3</sup> ngigua

Año	Proceso
1118	Se establecen los popolocas en la región de Cuauhtinchan
1179	Se establecen en Tecamachalco
1444	A tres años de la muerte de Cuetzpaltzin padre de Quetzalehcatl. Este se traslada a Tlacotepec, en el sur del territorio y luego de dos años de aparente calma, en el año 1451 asesina a Ehecatl, que señoreaba la región (Yehualtepec) y funda el pueblo de Tecamachalco construyendo su casa real en la cima de un cerro.
1440 -1469	Con las invasiones aztecas la región popoloca va a desmembrarse, Moctecuhzoma Ilhuicamina conquista Tlacotepec (Códice Mendocino). Actual municipio de San Marcos Tlacoyalco.
1440-1460	Invasión azteca a Tehuacán. Es vencido en 1455 y se convierte en tributarios de los aztecas. Los pueblos sometidos progresivamente toman la lengua náhuatl. Tecamachalco rinde tributo con 4000 cargas de caña maciza llamada otlatle.
1509	Cuthá logra permanecer independiente, cuyo señor era Xonapantl, en tiempo de Motecuhzoma Xocoyotzin. Cuthá y Tepexi, aunque de la misma raza fueron siempre encarnizados enemigos.

<sup>3</sup> Señoríos se trata de un territorio definido con su propio gobierno y con uno o más gobernantes escogidos de un linaje real. El territorio comprende una capital urbana y sus dependencias rurales. En términos políticos, es importante el estatus del gobernante o gobernantes y el grado de autonomía que tenga, (Bray, 1972, p.164, en Gámez Espinosa, 2003, p. 224).

1466	Tepeyacac ruta de intercambio comercial. En 1486 se inaugura el tianguis de Tepeyacac. A la llegada de los españoles, el tianguis era uno de los más importantes del Anáhuac, tal vez este aspecto influyó en el ánimo del Capitán Cortés para que se decidiera a conquistar este señorío y fundar una nueva villa, que tuviera importancia entre la población nativa, para que la infraestructura que tenía fuera utilizada en beneficio del proyecto de conquista.
1540	Motolinia y Mendieta, frailes franciscanos evangelizan a los indios de la región. Motolinia fue un curioso observador de las creencias y prácticas indígenas

En cuanto al origen cósmico de los mixteco-popolocas:

en la mitología mixteco popoloca se tiene la versión de los dioses creadores, pero no de la creación del hombre, sino de un diluvio en el cual perecieron muchos dioses y que después el dios creador de todas las cosas creó el cielo y la tierra y permitió el desarrollo del género humano (Balderas Vega, 1998, p. 60).

Paredes Colín, en su libro, *El distrito de Tehuacán* menciona que el mito más conocido de los popolocas es el del héroe cultural Si gu:

hombre animal, hombre nacido del monte, monte mujer. Si gu mata a su padre, un venado con un tiro de flecha, lo corta en pedazos y lo da de comer a su madre. Después de que ella lo ha comido sin saber, lo espera al día siguiente en vano. Si gu abandona a su madre y comienza su caminata a través del mundo (p. 61).

La tradición oral conserva aún este relato conocido como Tsju yua [flor fresca o flor verde] Tsjuyua, un relato en lengua ngiva es una narración de la tradición oral, escrita en la lengua ngiva con la variante dialectal de San Felipe Otlaltepec, Tepexi de Rodríguez, Puebla, que se ha heredado de generación en generación. En ella se habla de una mujer que adornaba su largo cabello con flores, un venado se enamora de ella y se convierte en hombre, de aquella pareja nace un niño llamado Xigu, el cual crece y desarrolla múltiples habilidades físicas y sobrenaturales. En una ocasión su madre enferma gravemente y él sale a cazar, más tarde trae suficiente carne y se alimentan con ella.

Entonces un pájaro con su canto le dice a Tsju yua: el venado ya no existe. Tsju yua angustiada le pregunta a mazantzin [pequeño venado, respetable venadito] de donde obtuvo la carne, él contestó de inmediato maté al venado al que visitabas. Tsju yua le dijo -Has matado a tu padre.

En las artesanías de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco se tejen fajas y cotones con motivos de esta leyenda, en la faja las artesanas trenzan los hilos para plasmar Chjini [letras, dibujos] de ku xijna [ku-animal-xi-hombre-jna cerro] xa neka, ku tsindu: “Mírala bien, esta es más difícil de hacer, yo no puedo, esta tiene; chjini xaneka, chjini rabatu, chjini kuxijna, chjini kutsindu [figuras de mujer, figura de, figura de venado, de gusano o serpiente]. Estas ya casi nadie sabe hacerlas, solo ella, y si yo o alguien más no aprende se va a perder” (D/AHM28102019SMT). Sin embargo, la preocupación se observa en el diálogo, pues se afirma que se tiene el riesgo de perder este conocimiento pues sólo queda una artesana que sabe hacer este tipo de faja.

Figura 2. Artesana muestra y explica las figuras que contiene la faja de 25 pares.



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 2019. Artesana de San Marcos Tlacoyalco.



Anales de Tecamachalco, es una de las fuentes citadas, sin embargo, ésta se encuentra escrita en náhuatl, posteriormente fue traducida al español, en ella se mencionan algunos hechos relevantes para los nginguas. Dichos registros comprenden los años de 1398 a 1590. (Solís, 1992).

Tabla 3. Proceso de una doble conquista de los nginguas, primeramente, por los mexicas y posteriormente por los españoles, en ambos procesos les fue impuesta una lengua, náhuatl y español.

Año	Proceso
1423	“Ncachixo” Acatt
1445	Año de hambre
1455	Quetzalehcatzin dio tierra a nuestros padres
1467	Destruídas las gentes de Tepeaca (señorío)
1519	Llegaron los españoles a la nueva España Llegaron los castellanos, murieron los de Quecholac (señorío)
1520	Viruela (Tlecuexollotzin)
1521	Tlatoani Quetzapatzin
1531	Apareció un cometa. Ahorcaron a Tlacocheacal Tochayotl. Cantaron un himno al diablo, mujeres ponen ofrendas y sacrifican un niño.
1537	Murieron los negros que planearon la guerra
1545	Epidemia de sangre. Enterraban de 10 a 40 personas en un solo día. Pipiltin (los nobles) murieron. Se imponen castigos, no entrar a la iglesia, sólo al atrio. [lantha dixian ningui]
1545	Fray Cimplo, bautiza a todos los popolocas,
1585	Calamidad.

Alejandra Gámez Espinosa (2003) aporta datos relevantes sobre los antecedentes de los nginguas en su obra *Los popolocas de Tecamachalco-Quecholac. Historia, cultura y sociedad de un señorío prehispánico*. En este escrito se muestra un amplio panorama sobre la región, los antecesores, las alianzas para instaurar señoríos, conquista de estados nación como los mexicas y la colonización española a través de las expediciones de Hernán Cortés. Las investigaciones de Alejandra Gámez Espinosa (2003) señalan que

los antecesores de los ngiguas elaboraron una de las cerámicas más tempranas de Mesoamérica. Fechada por carbono 14 entre 2300 y 1500 a.n.e. actualmente en comunidades ngigua como Los Reyes Metzontla aún se elaboran un tipo de cerámica. La explotación de la sal es otro aporte de los ngiguas, actividad que tiene lugar en Zapotitlán Salinas.

Se sabe que los ngiguas jugaron un papel relevante en Teotihuacán como grandes artífices y que fueron los productores de la cerámica más importante de ese periodo y de la región: el anaranjado delgado, quienes también habían trazado una de las rutas comerciales más importantes de Mesoamérica, el corredor teotihuacano, que tocaba poblaciones como Tepeaca, Tecamachalco, Tlacotepec-Tlacoyalco y Tehuacán.

Hacia el siglo XI Puebla fue escenario de invasiones y guerras por parte de grupos nahuas, entre los grupos que incursionaron se encontraban los toltecas, nonoalcas, chichimecas, tlatelolcas y mexicas. La estructura político-territorial cambió y se crearon nuevos pueblos y ciudades. Uno de los señoríos conformados fue el de Cuauhtinchan, al cual pertenecía San Marcos Tlacoyalco. Los pueblos que quedaron comprendidos dentro de este señorío fueron: Tecamachalco, Tepeaca, Quecholac y Tecali, hacía el límite suroeste se encontraban pueblos popolocas como Tlacoyalco y Temalacayuca.

En el año 1541, debido a los conflictos y pugnas que existían en la región, el hijo de Cuetzpaltzin llamado Quetzalehcatl estableció una nueva capital del señorío de Tecamachalco en lo alto de la serranía del Monumento. Dentro de este señorío quedaron comprendidos pueblos como San Marcos Tlacoyalco y San Luis Temalacayuca. En esta época cuando el señorío popoloca de Tecamachalco y Quecholac abarcó una gran extensión territorial, gracias al apoyo mexicana (Gamez Espinosa, 2003, p. 320)

## **1.2 La fundación de San Marcos Tlacoyalco**

El pueblo Ngigua, ha sufrido múltiples procesos que exigían buscar tácticas para garantizar la sobrevivencia de sus integrantes buscando nichos de refugio: “Las zonas de montañas abruptas, que ofrecen condiciones difíciles para una explotación económica

redituable, se han convertido frecuentemente en el refugio aislado que sólo ocupan los indios” (Bonfil Batalla, 1989, p. 39). Fue por ello que los ngiguas extendieron su territorio a una zona árida, lugar en el que sus actividades se adecuaron a la vegetación, clima y fauna de la región.

La fundación de San Marcos Tlacoyalco, está rodeada de procesos de resistencia que se configuran a través de negociaciones internas y externas.

En el año 2009, Alejandra Gámez Espinosa (2009), publica *San Marcos Tlacoyalco, un pueblo ngiwá*. De esta obra se rescata información que da cuenta de la importancia comercial de la cultura ngigua en la región, así como el culto y fundación de este pueblo.

San Marcos Tlacoyalco perteneció al señorío de Tecamachalco-Quecholac, la primera fundación remonta a los años de 1148 y la segunda a la época de la colonia. En lengua ngigua el topónimo de Tecamachalco significa agua en el tepetate o agua de tepetate, “nda thjau”.

Alejandra Gámez Espinosa (2003) en sus múltiples estudios sobre los ngiguas menciona que en la época de la colonia se le nombró San Marcos Evangelista. Al parecer antes de la conquista se ubicaban en la sierra de Soltepec. Las diferentes versiones coinciden en que vivían en los cerros y poco a poco fueron bajando cuando se dio la refundación del pueblo en el siglo XVII. La tradición oral habla de “los xinthili” que eran personas que dejaron huella de su existencia en los cerros de San Marcos Tlacoyalco, pues en la actualidad se observan restos de muros y balsas a los que se les conoce como nchiandua ni xinthili [casa de los xinthili] “se han encontrado un complejo sistema hidráulico que contaba con canales, terrazas y depósitos de agua para para almacenar agua de lluvia” (Gámez Espinosa, 2003, p. 237). Almacenamiento de agua permitía la producción de maíz, frijol, chile y algodón, cultivos que hasta la fecha son fundamentales. Además de los nchiandua ni xinthili [casa de los xinthili] aún existen los jagüeyes, hasta hace algunos años los pobladores aprovechaban el agua almacenada para su consumo y el de los animales. Actualmente ningún jagüey retiene agua, debido a las intensas sequías.

Investigaciones realizadas por Gámez Espinosa, (2003) apuntan a que su principal deidad fue Chinentle, Dios del agua. A él se le rendía culto y ofrendas que consistían en otorgar cera de abeja y huevos, que se acompañaba con copal. También se le ofrecía una danza cuyo nombre se desconoce, pero que a la llegada de los españoles se les denominó las Tocotinas. Es de suma importancia mencionar que dicha danza aún se practica en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco.

Figura 3. Danza de las Tocotinas, es una danza prehispánica.



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 2019. Xa tukuthi [las tocotinas] San Marcos Tlacoyalco.

Xrunchri, nchaoe jna [piedra de lluvia], es el ente al que los ngigua rendían culto y al que llevan ofrendas para pedir lluvia, ese ritual lo hacen solo quienes saben, no lo hace cualquier persona: Juxu ni nche xrua thji ndia, juxu ni une, jia kixeuna. [solo los que curan, los que saben, no quien sea] (ABP-05102020-XRUNCHRI). Una vez que llueve y se llenan de agua los jagüeyes, la gente de la comunidad rinde una nueva ofrenda que consiste en llevar una canasta de flores y pétalos que lanzan al agua mientras las

barrancadas de agua llenan el jagüey. También llevan incienso y copal para dar gracias por la lluvia y la bondad del agua.

Ba itsjeena ngadu'u jna, ba itsjeena xrunchri, pa ba inche saye'ena pa ixii tsii chrin, ku are tsjina nthia, pa sikuna ke ndua dikjina , tsiauna algo, thi seña tsiauna, naa raja, naa thinchjan, naa tsjuku, ku tiempo thjina xruin jii de thi jundena, de thi yua, como xra thia chrin, xruin jii, ndia jaa jii, ku dikauna juja pa dike'ena xrunchri, nchesaye'ena pa tsii chrin, ku dikauna yuu ñau kaxrau, pa dankana seña, sinai ta sichruena tasinchethjaana tinuu bixinxina pa sachrjena, chrua sithjana ixii nthia antu tsje ndia jii. [iban adentro del cerro, a ver a Xrunchri, para llevarle una ofrenda para que lloviera, y cuando iban allá, para demostrar que en realidad iban tenían que traer algo, una seña, un ejote, un elote, una flor de calabaza, y ese tiempo aún no hay nada de lo que comemos, de lo verde, porque no ha llovido, pero allá si hay, y llevan una canasta de huevos para Xrunchri, como ofrenda para que llueva, y llevan 2 puntas de izote, para ir tirándolo como señal, si no se pierden y pierden el camino de la entrada y para salir no lo van a poder encontrar porque allá hay muchos caminos] (ABP-05102020-XRUNCHRI).

El culto al agua es fundamental, en la actual cabecera municipal Tlacotepec de Benito Juárez se encontraba un lugar sagrado donde llegaban peregrinos al santuario dedicado a Tláloc y también se veneraba a Quetzalcóatl. Actualmente es un santuario regional, que promueve el turismo religioso con la visita al Señor del Calvario cuyo templo se construyó en la cima de un cerro en medio del valle. Se cree que debajo de dicho templo puede haber una pirámide, la llegada de los peregrinos ni kjin, marca también el inicio de las lluvias are thii ni kjin tiauna chrin [los peregrinos traen consigo la lluvia]. En el siglo XVII, Tlacoyalco fue trasladado a su actual ubicación debido a las congregaciones. San Marcos Tlacoyalco, se localizaba en el sur del territorio del señorío de Tecamachalco, muy cerca de los linderos con Tehuacán.

En 1520, Quetzalhecatl, último tlatoani del señorío de Tecamachalco-Quecholac presenció la llegada de los españoles y con ellos la conquista de su pueblo. En 1545, los popolocas fueron invadidos por epidemias de viruela y disentería, los Anales de Tecamachalco narran que las muertes por enfermedad ascendían a 40 personas diarias. En 1580, Tecamachalco y Quecholac fueron reconocidos como cabeceras

independientes, cada uno con sus pueblos y sujetos. Uno de los pueblos que sólo era tributario de Tecamachalco fue Tlacotepec, lugar al que pertenecía San Marcos Tlacoyalco. En 1569 se establecieron cien familias europeas, su territorio se fue fracturando y muchas poblaciones se separaron de su influencia, este fue el caso de San Marcos, este quedó ubicado igual que su cabecera Tecamachalco dentro de la jurisdicción de Tepeaca, misma que desde épocas muy tempranas perteneció al obispado de Puebla-Tlaxcala.

La evangelización de la población popoloca de esta región estuvo a cargo de los franciscanos. En 1565 se continúa con la evangelización masiva en el pueblo de San Marcos Tlacoyalco, el cual pertenecía a Tlacotepec, pueblo sujeto a Tlacotepec.

Al parecer la población de San Marcos Tlacoyalco siguió ubicada en la serranía hasta mediados del siglo XVII, cuando se realiza una congregación civil en Tlacotepec. Es en esta época cuando se inicia la construcción de la iglesia del pueblo dedicada a San Marcos Evangelista y se convierte en visita (Gámez Espinosa, 2009).

San Marcos Tlacoyalco fue congregado entre 1604 y 1606, en ese momento contaba con una población de 340 habitantes. Actualmente la comunidad sigue teniendo patrones dispersos, una parte de la población se concentra en el centro, otras tantas en las faldas y en lo alto de la sierra de Soltepec en cinco colonias: San José Buenavista, Guadalupe, San Francisco Esperilla, San Martín Esperilla y San Juan Sacabasco.

En 1809, se toma a Tlacoyalco como una república de indios que perteneció al partido de Tlacotepec, ésta contaba con sus respectivos cargos, gobernador, alcalde y alguacil. A principios del siglo XIX se observan conflictos por los linderos entre Tlacotepec y San Marcos Tlacoyalco en un documento del Archivo de la Presidencia Auxiliar de Tlacoyalco se menciona que los límites entre ambas poblaciones son: Santa Lucía, un carril divisorio que nace del Sotolo y que continúa por el camino real a Tehuacán. Se dice que es un lindero que los de Tlacotepec han querido recorrer invadiendo los terrenos de Tlacoyalco. Los pobladores pasaron por diversos procesos de esclavitud. Trabajaban en las haciendas de Santa Anna, Palmillas, San Lucas. Así transcurría la vida, que hoy en su

recuerdo queda como una etapa donde “los ricos de Tlacotepec los maltrataban y no podían defenderse, siempre como los popolocas o chochos, como les llama, han llevado las de perder, solo han fungido como mano de obra para explotar” (Gámez Espinosa, 2009). Actualmente algunos abuelos mencionan, “nos llaman indios, chochos, pero al final ganaron los indios, porque ellos hablan dos lenguas y ellos solo uno” (ABP-05102020-JNAJÍNI).

### **1.3. Naa rajna Ngigua [pueblo Ngigua] San Marcos Tlacoyalco, contexto actual**

El pueblo de San Marcos Tlacoyalco se ubica en el estado de Puebla, en el sureste de México. La principal vía de acceso a esta comunidad, se localiza sobre la carretera federal México-Veracruz, en el tramo de Puebla-Tehuacán, a 38 km de esta última. San Marcos Tlacoyalco se encuentra a alrededor de 6 km de la cabecera municipal Tlacotepec de Benito Juárez. Sobre dicha pista está un lugar llamado el entronque, en donde se aprecia un viejo y maltrato letrero de color verde y letras blancas que indica la desviación a esta comunidad.

Durante el trayecto del municipio a San Marcos se viaja sobre una carretera pavimentada, cruzando por una comunidad llamada San José Valsequillo. Hacia ambos lados del camino hay construcciones, viviendas, establecimientos comerciales, como misceláneas, forrajeras, talleres mecánicos y un colegio de bachilleres. Pegado al tramo de esta vía se encuentra un canal de concreto utilizado como ducto de agua de riego, que conecta con el canal principal que a su vez tiene origen en la presa Manuel Ávila Camacho en Puebla. También se pueden apreciar cultivos en este paisaje, es decir, que en las parcelas que se observan en este recorrido cuentan con diversas construcciones, pero también con siembras de maíz, frijol, alfalfa y sorgo; todos estos con sistema de riego por inundación. Además es posible ver diversos árboles frutales y de ornato, dando un aspecto con abundante vegetación vercosa y aire fresco. Al llegar a la altura del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (Cobaep) se localiza la vía de ferrocarril, el canal de agua para

irrigación y un canal llamado “seco”. Se cruza por las tres vías para empezar a aproximarse al territorio de San Marcos Tlacoyalco.

Después de cruzar la vía de ferrocarril y ambos canales, el paisaje cambia drásticamente pues hay pocas construcciones en ambos lados de la carretera, las casas que se observan pertenecen a personas que han nombrado a esta colonia “Guadalupe”. Alrededor de estas casas hechas de block y con techo de lámina y concreto, se observan árboles de mezquite. Unos metros hacia delante se ubican las granjas avícolas Bachoco, empresa establecida desde hace varias décadas, tienes galeras en ambos costados de este pasaje. La delimitación de las granjas indica también el inicio de las tierras otorgadas al Pueblo de San Marcos Tlacoyalco. La empresa avícola demarca su espacio con cercado de maya y alambre de púas. En esa zona se aprecia un camino que indica el carril entre San Marcos y Tlacotepec. Se observa también una de las principales moneras; son construcciones de concreto pintadas de color blanco de forma circular con una altura de aproximadamente 2 metros y uno de diámetro, que indican el lindero entre ambas poblaciones<sup>4</sup>. A un costado de la sección 2 de la granja, es decir hacia el oeste, se encuentra una fracción de terreno de uso común, actualmente alberga canchas de fútbol, pues los jóvenes de la comunidad tienen afición por deportes como el fútbol y el béisbol. En esta sección las tierras están destinadas al cultivo de maíz, sin embargo, son espacios que dependen de las lluvias, es decir son siembras de temporal.

Los cultivos de maíz dan un paisaje árido, el zacate apenas alcanzó una altura de 50 cm o menos, hay diversa maleza de flor amarilla y un poco de pasto con color amarillento [ka thusaun kunixi ka thuxrúe]. Los terrenos tienen mezquites, pirules, magueyes y huajes en los bordos. La tierra está muy suelta y cuando sopla el viento se forman remolinos y ventarrones con polvo. A esta altura también se encuentra el panteón San Pedro el cual está a punto alcanzar su máxima capacidad de lotes otorgados a las familias para enterrar a sus difuntos. En este cementerio se pueden observar lápidas lujosas de mármol y otros

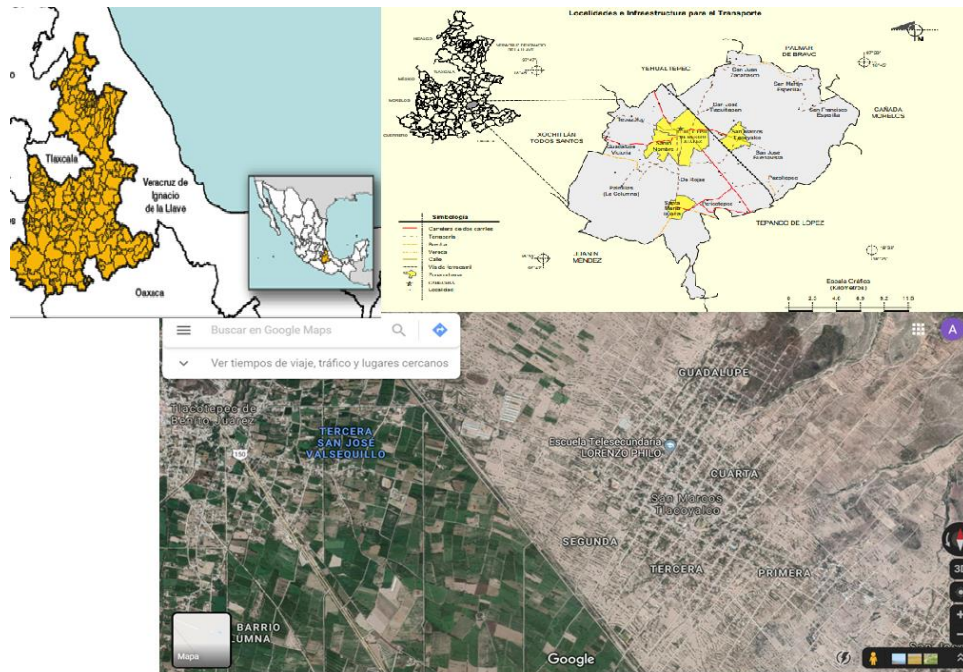
---

<sup>4</sup> A principios del siglo XIX se observan conflictos por los linderos entre Tlacotepec y San Marcos Tlacoyalco, en un documento del Archivo de la Presidencia Auxiliar de Tlacoyalco se menciona que los límites entre ambas poblaciones son: Santa Lucía, un carril divisorio que nace del Sotolo y continúa por el camino real a Tehuacán. Se dice que es un lindero que los de Tlacotepec se han querido recorrer invadiendo los terrenos de Tlacoyalco.



materiales. Sin embargo, los lotes que se encuentran hacia el fondo solo tiene tumbas simples marcadas con montículos de tierra, cruces y plantas como la siempre viva.

Figura 3. Ubicación geográfica de San Marcos Tlacoyalco



Fuente: Imágenes recuperadas de Google maps y editadas por la autora.

Mientras se avanza en el transcurso de esta carretera, una vez pasado el paisaje del panteón inicia la sección de construcciones habitacionales, en su mayoría son casas de block y techo de concreto y lámina. También hay casas de adobe, quiotes y madera; las viviendas son de un solo nivel, pero también hay grandes inmuebles de dos, tres y cuatro pisos. A la altura de la calle 11 norte y avenida Gómez, nombre que recibe la avenida principal partir del inicio de la población de San Marco, se encuentran las bodegas de la Comisión Nacional de Suministros Populares (Conasupo), que son construcciones en forma de cono con una altura aproximada de 10 metros, las cuales tenían la función de ser almacenes rurales, pero actualmente no tienen esa función. En este predio tienen lugar las oficinas del comisariado ejidal, en la cual como símbolo principal se observa un monumento de Emiliano Zapata. En la siguiente cuadra, que corresponde a la calle 9 norte, se observa de lado derecho las instalaciones del Bachillerato San Marcos

Tlacoyalco, en el cual también se atiende provisionalmente a los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Unidad Sur. La carretera conduce al corazón de San Marcos Tlacoyalco, siete cuadras después de la ubicación de las oficinas del comisariado ejidal.

En la zona centro de esta comunidad se encuentran las instituciones que prestan servicios públicos, como el centro de salud. También se ubica un deportivo llamado XRAU [rocío-humedad]. En la parte frontal de esta construcción hay jardines, bancas de metal, árboles de laurel y palmas. En esta misma cuadra se halla un salón de usos múltiples, con los muros deteriorados con grafitis y diversos anuncios rotulados, las láminas están maltratadas. A un costado del salón social, se localiza un terreno baldío y una gastada cancha de basquetbol. En esta sección tienen lugar eventos como bailes, sonidos y rodeos.

En la feria anual de la comunidad 7 de octubre y 25 de abril la calle adjunta a este sitio toma un singular colorido y los fines de semana, pues los domingos se instala un tianguis en el que se colocan diversos puestos de frutas y verduras, además de vendedores de carnitas, barbacoa, tlacoyos y pulque. Siguiendo sobre la avenida Gómez-Juárez se observa diversos establecimientos comerciales, carnicerías, papelerías, mueblerías, misceláneas, estéticas, pastelería, pollería, florería, entre otros.

El centro de la comunidad está marcado por instituciones que tienen significados importantes para los pobladores. En este lugar se ubica la iglesia, la cual además del atrio, tiene un patio exterior delimitado actualmente con barda de block y jacarandas. Dentro de este patio, en cada esquina se ubican barrios y en la parte frontal hay un quinto barrio, construcciones antiguas con forma de nicho, los cuales también representan la división de la comunidad.

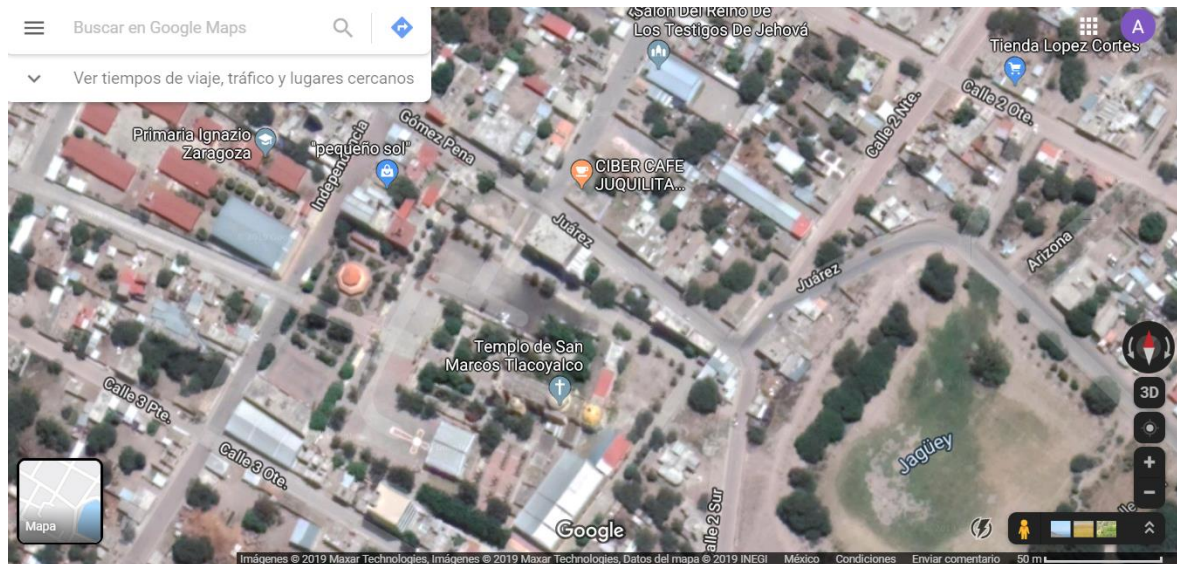
La capilla abierta y el salón de usos múltiples fueron construidos por donaciones y cooperación de los miembros de la comunidad. Son sitios en los cuales se llevan a cabo diversas prácticas culturales, como la ejecución de las danzas como las Tocatinas, Santiagones y Toriteros. Es aquí también donde se llevan a cabo asambleas comunitarias que para mayor organización han dividido a la comunidad en 23 manzanas que no

corresponden a una cuadra, sino a fracciones de la comunidad. Cada manzana nombra a un comité para tomar decisiones que más tarde serán llevadas y propuestas a la asamblea con los mayordomos o concejo parroquial. También la iglesia guarda reliquias del pasado de este pueblo, a las cuales solo tienen acceso algunas personas. Aquí también se ejecutan la quema de fuegos pirotécnicos. El ciclo y ritual de pedidas de lluvia, llevada a cabo el 3 de mayo, ya con hibridaciones indígena-católica.

A los alrededores de la iglesia, hay otras instituciones como la presidencia de la junta auxiliar de San Marcos Tlacoyalco, en cual se prestan servicios de registro civil, juez de paz, un presidente auxiliar, oficinas de la comitiva de los pozos de agua potable, dos policías para seguridad pública que cuentan con una patrulla y un camión recolector de basura. Además de los talleres de gastronomía, estética y manualidades del Centro de Capacitación y Desarrollo (Cecade). La biblioteca de la comunidad tiene un espacio en esta instalación, sin embargo, cuenta con pocos ejemplares y mobiliario en mal estado. En frente de la presidencia hay un estacionamiento y un parque, en el cual se construyó un quiosco. En esta sección se encuentra la primaria federal Ignacio Zaragoza y varios establecimientos comerciales.

A las espaldas de la iglesia se encuentra el jagüey de la iglesia thue ningü, es un bordo de tierra construido por los antepasados para almacenar agua, el cual se hacían manualmente cavando aproximadamente 1 metro cuadrado y en donde a cada familia se le asignaba una tarea. Sin embargo, cuentan los abuelos que hace años las autoridades usaron maquinarias para cavar y ampliar el jagüey, ello provocó que se rompiera la vasija que lo sostenía y que no permitía que el agua se filtrara. Desde entonces este jagüey no retiene agua y se le han dado otros usos como campo deportivo de fútbol y beisbol, para el torneo anual de rayuela y otros juegos tradicionales; pero también hay algunos niños que pastorean a sus borregos, chivos y burros en ese lugar.

Figura 4. La comunidad



Fuente: Imagen recuperada de google maps.

La comunidad cuenta con tres jagüeyes, el de la iglesia thue ningu, el blanco thue rúa y el de piedra thue xru; en todos ellos se llevan a cabo rituales para la lluvia y conservación del agua. Sin embargo, en los últimos años estas prácticas ya no son ejercidas con la regularidad de años pasados.

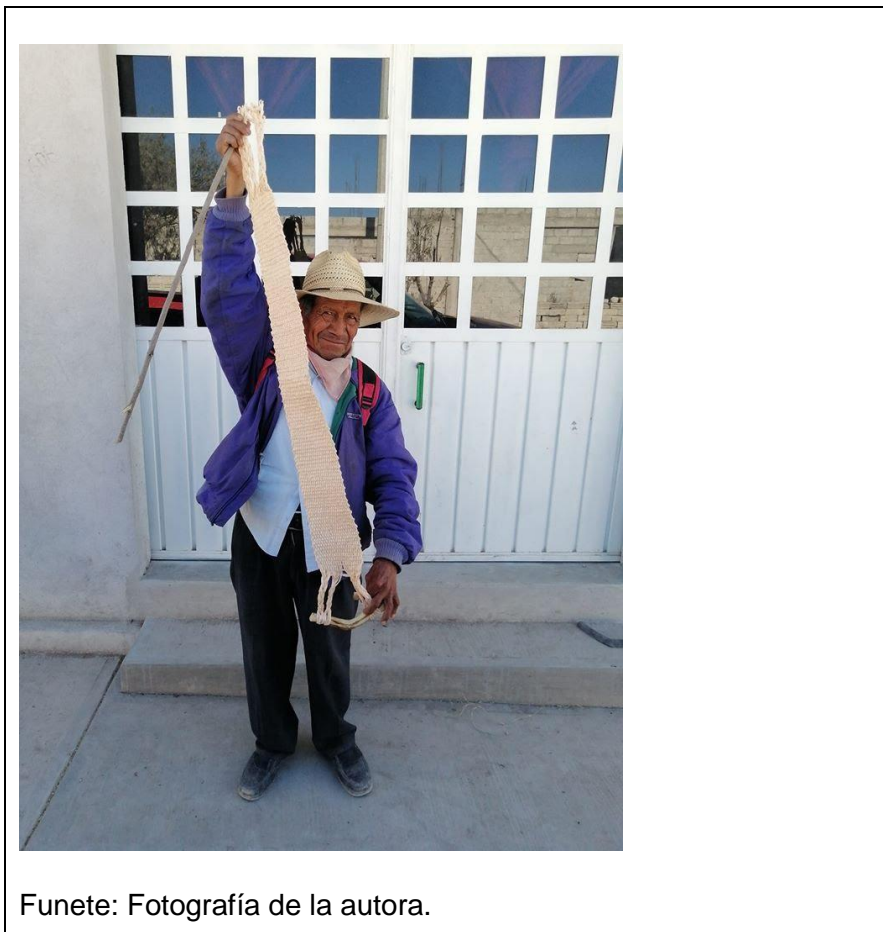
En las afueras de la comunidad, como en el paraje de Santa Ana aún quedan vestigios de las ex haciendas, en el campo y en los cerros también hay ruinas de capillas o iglesias, pequeñas vasijas, utensilios y figuras de los antepasados, que son llamados ni xinthili.

Los cerros de la parte este de la comunidad tienen nombres en nigua como jna tsju [cerro de la flor], nthá iyau [palo afilado], jna kantha chinthi [cerro del nido de nopales], chiyee jna [costado del cerro]; guardan caminos, sitios específicos, cuevas en los que se llevan a cabo diversos rituales. Todos estos sitios guardan la memoria histórica y relatos de la tradición oral y explicación de varias formaciones y fenómenos naturales.

La comunidad cuenta con dos centros de salud públicos, uno ubicado en sobre la avenida Gómez en el centro de la comunidad y el otro en la calle 6 sur. En los cuales se ofrecen servicios médicos, talleres y pláticas; en la unidad de la 6 sur hay servicio de odontología.

También hay farmacias y consultorios médicos particulares. Sin embargo, la gente también recurre a la medicina tradicional, como a las limpias, parteras y las hierbas medicinales, las cuales se recolectan en fechas y horarios específicos orientados también por las fases lunares. Las curanderas y curanderos tienen otros conocimientos relacionados con rituales para localizar animales u objetos perdidos mediante las señales de las velas y ceras, medicina para la alferecía [chinchjeen chjan] y hueseros.

Figura 5. Asunción Vega, artesano de San José Buena Vista



En la comunidad también hay artesanos, los cuales han heredado los conocimientos de los abuelos, quienes trabajaban con la lana de los borregos, algodón, fibra de ixtle y usan pinturas naturales como la cáscara de granada, la grana cochinilla y otras plantas silvestres de la región para teñir y con ellas elaborar fajas, rebozos y sarapes. Igualmente se trabajaba con el ixtle, que es la fibra del maguey de cacaya, especie que abunda en la flora de la comunidad, con esta fibra se hacían costales, montaduras, coyundas para

las yuntas, así como para cuerdas y mecates. Actualmente se usa hilo de estambre, cuerdas y mecates comerciales, no obstante estas artesanías aún contemplan las figuras, colores y significados de la lengua y cultura ngigua.

Las actividades socioeconómicas están basadas en el cultivo de maíz, frijol, calabaza, alfalfa, sorgo y en menor medida chile, cilantro, calabaza; pozos de cooperativas. Sin embargo, sólo una cuarta parte de los terrenos destinados al cultivo son de riego de la presa Manuel Ávila Camacho y el resto es de temporal por lo que la producción es de autoconsumo. También se crían animales de traspatio como borregos, chivos, burros, becerros, cerdos y aves de corral como gallinas, gallos, guajolotes. Las mujeres se dedican a las labores del hogar, pero también participan en labores del campo y la comunidad. Los hombres se dedican a la construcción o albañilería, también al trabajo en el campo y la comunidad. Una fuente de empleo son las maquiladoras Textiles de Tehuacán, así como la mano de obra para los cultivos de hortalizas de empresas asiáticas que arrendan gran extensión de parcelas en los límites de San Marcos con Tlacotepec, dichos terrenos cuentan con sofisticados sistemas de riego y pozos particulares. Un gran porcentaje de la población emigra a las grandes urbes, como Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Los Cabos, Puerto Vallarta, así como a Estados Unidos. En esos lugares los hombres se dedican a la construcción y las mujeres al servicio doméstico. También hay profesionistas que ejercen en la comunidad y la región o bien emigran a otros estados, estos alternan sus actividades profesionales con las actividades de la comunidad.

En esta comunidad se habla la lengua ngigua, también conocida como popoloca, sin embargo, los pobladores se autodenominan ngigua, “lo que hablamos”, pues durante la época prehispánica, popoloca era usado para definir en una visión despreciativa a poblaciones del posclásico del sureste de Puebla, el que no es nahua, sino bárbaro, extranjero, chocho, que sabe poco, sabe nada, torpe, el que no es, el que es otro (Testard, 2016, 142-153). Término que fue adoptado en la época de la conquista, colonia y aún en la actualidad. Sin embargo, por el contenido despectivo que en las fechas actuales todavía tiene, el pueblo se autonombra Ngigua, pues gente de otras

comunidades como la cabecera municipal Tlacotepec, aún usan términos como popolocos, chochos entre otras expresiones ofensivas.

La población total de San Marcos es de 9411 personas, de las cuales 4572 son hombres y 4839 son mujeres. Según datos de INEGI, 6260 personas mayores de cinco años hablan esta lengua indígena, es común observar que niños y jóvenes ya no hablen ngigua, la mayoría de los hablantes son adultos y adultos mayores. Cabe mencionar que a nivel nacional hay 18, 206 hablantes de este idioma.

#### **1.4 Escolaridad como lucha política e histórica**

El despojo, la discriminación y el maltrato del cual han sido víctimas muchas personas de San Marcos Tlacoyalco “xru nuanchjana, thjanuana na” [los humildes, pobres, se ríen de nosotros] (SLM-072029-SMT) fueron las principales razones para comprender que la escuela es un arma para encarar actos de injusticia o por lo menos para saber dialogar con el papel (leer) [tsjauni xruun], tener conocimiento de lo que dicen las leyes y no ser engañados por cualquier persona, por el simple hecho de ser de fuera. A quienes presentan rasgos físicos diferentes, se les llama xi nirua [el de fuera, hombre blanco] o licenciado. Así la escuela toma fuerza como lugar de justicia o por lo menos empezará a abrir puertas para conocer las vías, perder el miedo. Porque la escuela además de permitir dialogar con el papel (leer) [tsjauni xruun], también permite que se exprese la palabra propia en ese papel (escribir). Hablar con el papel es tan importante como poner la palabra en el papel, es decir leer y escribir:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de la búsqueda: por el conocimiento y reconocimiento la necesidad de luchar por ella (Paulo Freire, 2005, p. 42)

Aprender a escribir es un valioso logro, sus beneficios son aportaciones que ahora ayudan a buscar los beneficios para los hijos y para la comunidad: “aprendí a leer y

escribir, a hablar, un poco de letras, mi nombre y mi firma” (TDL-08-2019-SME), con ello se puede ver la importancia de tener la palabra y poder ponerla en papel: “si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 2005, p. 107). Con esto se obtienen varios logros, desde exigir un salario más justo, expresar necesidades y demandas como: “agua y luz”, hasta luchar por nuevos espacios educativos en la comunidad, mejores condiciones en las escuelas, buscar la creación de escuelas de nivel indígena o incluso cambiar de sistemas la escuela federal al nivel indígena: “el cambio del sistema federal al indígena, los motivos, la supervisión estaba lejos, los maestros no venían por la distancia, no había transporte ni carreteras” (MMV-072019-SME).

La lucha por crear escuelas de educación indígena fue un proceso complicado, por la falta de credibilidad hacia estas escuelas y maestros de la comunidad, pues había quienes creían que las escuelas federales tienen mayor prestigio y los maestros de fuera saben más: “Por qué no tienen la confianza en el trabajo y desempeño de los maestros. O por qué creen que las personas de fuera es mejor que los de aquí o por qué ven la educación indígena es sinónimo de atraso” (MDJ-2020-SMT). En contraste con quienes creen firmemente que las primarias de educación indígena tienen la capacidad de frenar el desplazamiento de la lengua ngigua y con ello las prácticas culturales y conocimientos Ngigua: “se va a perder, thasithjaa ngiguana” (RLM-072019-SME). Bajo estas circunstancias la lucha sigue en pie, en las primarias indígenas a través de la práctica de sus maestros, quienes acompañan este proceso aun en contra de las ideologías construidas en torno a las escuelas indígenas y en contra del propio sistema educativo:

en muchos sentidos, los gobiernos ante las acciones de los pueblos inicialmente estén totalmente quitados de la pena y dispuestos a ser solamente administradores y testigos de lo que las comunidades hacen y deshacen por su cuenta, aunque luego reconsideren interponiendo toda suerte de obstáculos para bloquear la libre iniciativa de éstas (Velasco Cruz, en Medina Melgarejo 2015, p. 223).

Las maestras de escuelas primarias indígenas conocen este doble discurso, es decir, la libre determinación y autonomía que otorga el Estado, pero que siempre ha vigilado y



limitado, así como el cumplimiento puntual de los planes y programa de estudios según lo marca los tiempos lectivos:

Se hace por mero requerimiento el discurso que encierra la transversalidad con el fin de cumplir con los tiempos lectivos, pero de manera subjetiva el conocimiento ngigua está presente en mi proceder que va desde los registros de cambios en el tiempo desde el canto de las aves el viento el color del cielo los cerros y demás señales, así como, Ese conocimiento ngigua se hace presente al hablar la lengua (TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020).

Frente a estas dificultades, vale la pena escudarse de las leyes y construir proyectos y rutas en conveniencia a esta lucha política por la escolaridad que permita creer que otro mundo es posible:

Frente a los lugares comunes del fraccionamiento social, el pragmatismo y el desencanto educativo de estos tiempos, urge el desarrollo de una reflexión que permita entender y asumir la educación y la cultura como lugares de producción de sentido y espacio en donde también emergen las formas que avizoran otro mundo posible (Mejía, 2011, p.381)

fui entendiendo por un lado por lo que he vivido con la familia y por otro lado con los diferentes espacios de formación y preparación me fui dando cuenta que era necesario y como un derecho de los alumnos es casi o más bien es obligatorio trabajar con los niños desde su lengua, desde su cultura y desde sus prácticas culturales que ellos viven en su comunidad y en su familia (EVL-ANSENNIGUA-26072022)

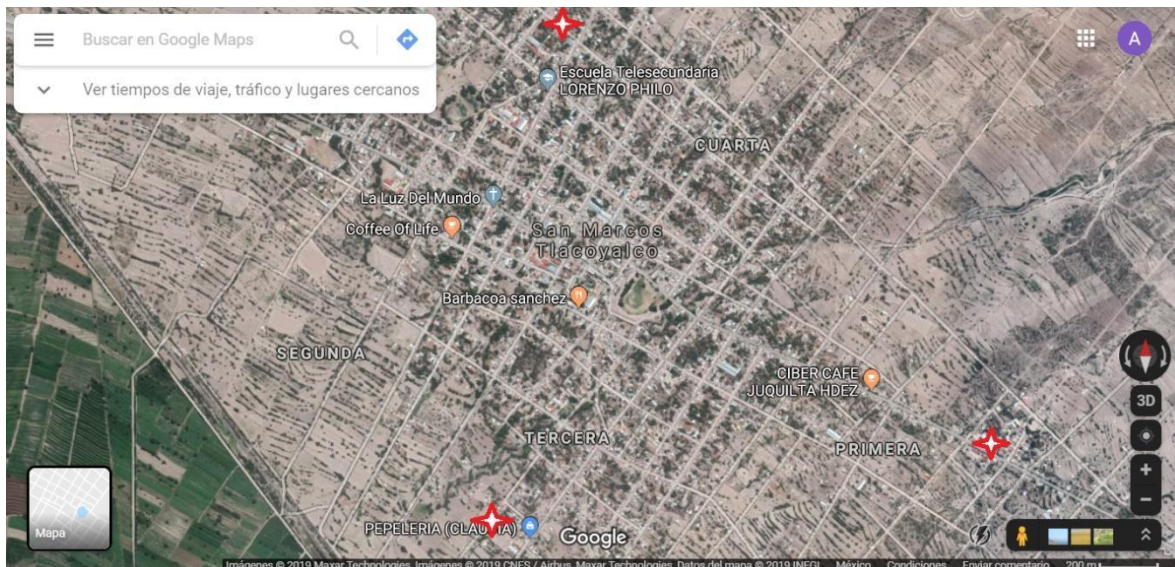
La escolaridad es y ha sido una lucha política e histórica cuya búsqueda es la justicia, ante procesos de discriminación, racismo, clasismo, género, en la cual los pobladores de esta comunidad han tratado de cambiar esta realidad y poder imaginar escenarios más justos, transformándolos y construyendo proyectos y rutas por el respeto a la lengua, al conocimiento, a la vida y al territorio:

para trabajar por la construcción y producción de una vida total con sentido, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad, en donde la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación y que debe ser enlazado para construir proyectos emancipadores y transformadores (Mejia, 2011, p.384).

## 1.5 Espacios de escolaridad

Los niveles de escolaridad que se ofrecen en San Marcos Tlacoyalco son las siguientes: un centro de educación inicial, un centro de educación preescolar que no pertenece al sistema indígena, tres centros de educación preescolar indígena, dos preescolares del Consejo de Fomento Educativo (Conafe), dos primarias del sistema federal, las cuales comparten instalaciones y se localizan en el centro de la comunidad. La institución que lleva por nombre Ignacio Zaragoza es del turno matutino, mientras que Héroes del 5 de mayo es vespertina, en esta asisten niños que radican a los alrededores de esta escuela, pero también quienes no simpatizan con los maestros indígenas, ni con sus escuelas. Existen también tres primarias del sistema indígena, la primaria federal bilingüe José María Morelos y Pavón que se ubica en la colonia 1ro de noviembre, la primaria Lázaro Cárdenas que se localiza en la colonia Guadalupe, camino hacia San José Buena Vista, y la primaria Octavio Paz que se ubica en la colonia Cuauhtémoc. Las primarias indígenas se ubican en colonias situadas en los límites del pueblo. Hay una telesecundaria y secundaria técnica. También dos instituciones de nivel medio superior, un Bachillerato San Marcos Tlacoyalco y un Tele Bachillerato. En agosto de 2019 se inauguró la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Unidad Sur, y se da apertura a la primera generación de estudiantes en la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Figura 6. Localización de las primarias del nivel indígena



Fuente: Fotografía tomada de google mapas y modificada por la autora.

Las estrellas rojas indican la ubicación de las primarias del sistema de educación primaria indígena. Las cuáles se ubican en las periferias, mientras las primarias del sistema no indígena se ubican en el centro de la comunidad.

En esta comunidad se localizan tres primarias de educación indígena, las cuales pertenecen a la zona escolar 408, región Tehuacán, esta zona escolar tiene como supervisora a la maestra T-G-P originaria de la comunidad, hablante de lengua indígena y que además gestionó la apertura de primarias y preescolares que conforma su jurisdicción educativa. Actualmente esta zona se integra por 53 docentes, una supervisora, un apoyo técnico pedagógico y tres directores técnicos. En San Marcos se ubican las tres primarias con mayor población estudiantil, pues sumadas las matrículas de éstas alcanzan un aproximado de 900 alumnos. De los docentes 45 son originarios de la comunidad y hablan lengua indígena, 13 maestros son de otras comunidades, 6 son hablantes de náhuatl, 4 son hablantes una variante de ngigua y tres no hablan lengua indígena.

## **A manera de conclusión**

Los ngiguas han atravesado por múltiples procesos y conflictos complejos; sin embargo, siempre han estado en la sombra de otras ciudades-estados. Además, han sido invisibles ante la relación externa, siendo así el pueblo Ngigua una exterioridad negada, una civilización compleja, con una riqueza lingüística y con gran conocimiento siempre en alteridad de otros. No obstante, los ngiguas a través de alianzas, negociaciones, rebeldía y ante la necesidad de escape para mantenerse a salvo han sabido también conservar y resistir hasta la actualidad con múltiples cicatrices de las marcas de las conquistas y colonización internas y externas, marcadas en la lengua principalmente.

Es fundamental mencionar la importancia de la relación que guardan entre sí los pueblos ngiguas que conservan fracciones de esta alteridad histórica, pero al con-juntar estas

piezas de testimonios se observan importantes hallazgos como la relación entre las fajas y tejidos, y la lengua y la tradición oral.

El proceso de conquistas internas y por extranjeros no fue una limitante para abandonar la lengua, ni los conocimientos que encierra. Si bien es cierto que muchos pueblos sucumbieron ante los conquistadores, aceptando la lengua impuesta como el náhuatl, como el caso de Santa María la Alta, que, a pesar de ser un pueblo vecino, en la actualidad los adultos mayores hablan ka nirua [nahuatl]. Cabe aclarar que los habitantes de San Marcos Tlacoyalco hablan ngigua. El colonialismo interno, como lucha interna de conservar la lengua e identidad, además de la identidad política. En la actualidad no se lucha sólo contra la globalización y el capitalismo, también contra los propios hermanos ngigua que quieren dejar de serlo, y quieren ser xinirua [hombres blancos].

A pesar de los procesos históricos políticos, sociales, culturales que han atravesado los ngiguas han sabido conservar un valioso tesoro llamado conocimiento, el cual ha sido resguardado en las manos y la memoria de expertos y sabios de diversas áreas del conocimiento ngigua, en una amplia gama que abarcan áreas como:

- Xruen ni ngigua [medicina]. La forma en que curan y se curan los ngigua, basada en las plantas medicinales del territorio y las que intercambian con otras comunidades, la combinación de plantas calientes y frías, el temazcal y los masajes. Medicina que además ayudó en la atención médica ante la epidemia del Covid-19.
- Tsunchjia nchia, xrein séchun nchia, xrein síte xru [arquitectura] la construcción y diseño ha sido una característica de los ngigua, al tener talento para diseñar y construir es una práctica en la que destaca históricamente, actualmente también se desempeñan como constructores en diversos proyectos de gran magnitud.
- Tsengana [domesticación del maíz], la domesticación de maíz es un hecho que se atribuye a los ngigua, grano que se cultiva y resguarda la siembra del maíz criollo.
- Sayakuena kunthaxijnu [domesticación de guajolotes] la domesticación de aves como el guajolote es una actividad que se practica hasta la fecha, las familias tienen aves de este tipo como medio de inversión y consumo.

- Satsiini thi sundena [conservación de los alimentos] la conservación de alimentos como la carne, guajes, semillas y otras plantas mediante la deshidratación para el consumo en la época de sequía.
- Tsunchjia xran kachru [producción de pulque] la producción del pulque representa una actividad económica que contribuye en los gatos familiares.
- Tsaa na kakje [telar de cintura] el telar de cintura es una actividad que pocas personas dominan, pero es un conocimiento de gran importancia porque en ella se guarda el origen de los ngigua.

El capítulo 2 Thi nuen ni Ngigua [conocimiento nigigua] abarca cuestiones sobre el conocimiento ngigua, las formas en que los actores sociales se apropian y se identifican, así como algunos contextos en los que se hace uso de este conocimiento, como es el caso de la medicina. También se menciona la importancia de estas prácticas culturales para su permanencia ante este contexto plagado por la globalización.

## Capítulo 2. Thi núén ni ngigua [conocimiento ngigua]



Kain thi nthaniana chunda xruan, xruan  
chjaana nunthe'aná ku kjuaguaná  
nindudachri'ana. Athu rinthe tsenchji'ana  
thi xruan nue'ená, ngaa jaana ku anseaná

[Todo aquello que nos enferma es  
curable, la medicina que nos da nuestra  
tierra y que nos enseñaron nuestros  
abuelos. Es valioso guardar la medicina  
que ellos saben, en la mente y en  
corazón]

María de los Ángeles Damián Jara

En las diversas legislaciones es posible observar la presencia de las lenguas indígenas y la relevancia que éstas tienen en los contextos indígenas y en contextos urbanos. Las lenguas indígenas tienen presencia en los contenidos escolares para ser revisadas como objeto de estudio. Sin embargo, es relevante mencionar que es también primordial el conocimiento situado en las escuelas primarias indígenas. El hacer de las comunidades, las prácticas culturales que encierran diversas fuentes de conocimiento requieren un sitio en la escuela. La lengua indígena por sí sola es un contenido que rebasa los significados de las palabras, pues en las comunidades indígenas la lengua no es sólo la oralidad, es importante el hacer y vivir la lengua a través de las prácticas culturales y con ello aprender y re-aprender los conocimientos situados.

Es importante tener nociones sobre lo que representa y lo que significa conocimiento, no sólo en el plano de conocimiento occidental, sino también en las formas otras de conocimiento que pueden coexistir. Existen múltiples definiciones y categorías que se

aproximan a la descripción del significado de conocimientos y saberes indígenas, comunitarios o situados. De ahí la relevancia de este capítulo cuyo objetivo es dar un panorama de lo que es el conocimiento ngigua [Thi núén ni Ngigua] así como los procesos de su adquisición, el papel de los adultos mayores y el trabajo de traducción que hacen las docentes ngiguas a través de pedagogías descolonizadoras; “Dussel argumenta por una multiplicidad de propuestas críticas descolonizadoras contra la modernidad eurocentrada, y más allá de ella, desde las localizaciones culturales y epistémicas diversas de los pueblos colonizados del mundo”( Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 73).

Hablar de conocimiento es complejo, pues tiene un sinfín de definiciones, y tratar de establecer un concepto único genera debate y diversifica opiniones. Sin embargo, en este capítulo se habla de thi núén ngigua, lo que saben los ngigua, desde su propia voz, más allá de las definiciones científicas y sociales. El conocimiento es un todo dentro del mundo ngigua, ngigua ya kainxi. Es decir, todo aquello que ha permitido que el pueblo Ngigua viva y resista, como la medicina ngigua, que por muchos años se ha practicado y a la que aún se recurre, porque hay enfermedades que la medicina clínica no reconoce ni tipifica, pero los ngigua las tratan y las curan, incluso se recurre a xrúen ni ngigua para encarar las nuevas enfermedades como sucedió con La Covid-19.

El papel de los adultos mayores es primordial, pues son ellos los expertos en diversas ramas del conocimiento ngigua, el aprendizaje y apropiación de este conocimiento sólo es posible desde la práctica y escucha activa. Las prácticas culturales como modo de vida representan una clave para potenciar y fortalecer los conocimientos situados desde la práctica docente ngigua.

## **2.1 Conocimiento ngigua**

El conocimiento es un concepto amplio que engloba una serie de características y procesos de adquisición, según el espacio, el lugar, los primeros encuentros de interacción social, hasta cuestiones más complejas impuestas por la globalización y colonialismo del saber. En el que el conocimiento aceptado y validado es el conocimiento

científico, el cual es impuesto y por tanto se reproduce en las escuelas y desplaza a las formas otras de conocer:

El conocimiento científico es aquel que se adquiere a través del diseño planificado de una investigación, el cual implica un proceso sistemático y metódico. El conocimiento científico es verificable y demostrable. A su vez pretende ser crítico, racional, universal y objetivo. (Significados, s/f)

Existen múltiples conocimientos, sin embargo, muchos son menospreciados y discriminados por el canon científico, negando así éstos. No obstante, las comunidades indígenas tienen su propio concepto de conocimiento, en este caso del conocimiento ngigua es reconocido por los ngiguas como una forma de vida:

Conocimiento ngigua es la manera y los modos de hacer las cosas, así como la forma de comportamiento ante tal situación o acción

Un ngigua es una persona que interactúa con las formas de vida que creció, es decir desde que nace tiene que aprender y vivir con ese saber, el saber cómo hablar, cómo dirigirse a la gente con respeto, como pedir o solicitar ayuda. Cómo relacionarse con el medio que le rodea como las plantas, la tierra, los árboles, las montañas, él y los seres que cuidan los lugares. Respeto por todo aquello que nos da vida. El respeto y significado que tiene los fenómenos naturales. Es la manifestación de lo que es un ngigua. Su expresión corporal y de lenguaje (TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020).

Diversos autores hacen aproximaciones sobre el concepto de conocimientos indígenas que en muchas ocasiones no es considerado como conocimiento sino como saberes:

Los *saberes indígenas* son, en efecto, saberes sociales transmitidos oralmente en las comunidades. Hundidos en el molde de la forma escolar y, por ende, descontextualizados, estos mantienen una relación problemática con la realidad de la cultura vivida, y una relación no menos problemática con los saberes escolares basados en la forma escrita (Salaün, 2018).

Sin embargo, existen académicos que aportan a la concepción de conocimiento indígena y luchan en compañía y construcción con los pueblos por el reconocimiento y



comprensión del conocimiento indígena, en su proceso de modo de hacer y vivir, muchas veces reproducido a través de tradición oral,

un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad), y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio. (Gasché, 2008a, p. 316).

Lo confirma y reafirma la concepción propia de conocimiento ngigua, como un modo de vida, que se potencia y se adquiere por medio de relatos que encierran conocimientos “El conocimiento se encuentra en las diferentes prácticas con relación a los fenómenos naturales, el proceso de la siembra, la fertilidad, los sitios sagrados, la elaboración de artesanías, los consejos y los relatos” (PDJ-KIAI-2020).

*La lengua ngigua y el conocimiento son elementos que no pueden separarse, ni deben separarse, pues ambos se complementan y cobran significado con el hacer y hablar.* En algunas ocasiones no es posible comprender una palabra ngigua si no está acompañada de la acción en juego; por ejemplo, la maestra de danza las Tocotinas explica el uso de la sonaja y el plumero “ixi tsenkjuxa néne [juntar las plumas /plumeros], tsinganuaxa ngaa chinthichjeexa, sunda kuthuntsje kunixi néne [girar en su nido, ahí se usa la sonaja y el plumero]” (XATUKUTHE-SMT-NACHRICHHAN). Ambas traducciones son traducciones literales, lo cual en español no tiene sentido, estos fragmentos son ejemplos claros de la unidad entre el conocimiento y la lengua, los cuales cobran vida juntos en el sitio que jikinixi [lugar designado para ejecutarse]. Es decir, hay un lugar designado por las autoridades locales, por la tradición oral, por ser el sitio del ritual, por derecho, en cual se deben llevar a cabo.

La lengua no es aislada, está fuertemente ligada con la cultura con todo lo que se hace en la comunidad, y sobre ella emana todos otros elementos como son saberes, son conocimientos, son prácticas, son ideologías, son valores, toda una cosmovisión de la comunidad (EVL-ANSENGIGUA-26072022).

Los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, ya que pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, siendo necesario preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber (ICSU-UNESCO, 1999: consideración 26).

La UNESCO define los saberes locales e indígenas como conjuntos acumulativos y complejos de saber, saber hacer, prácticas y representaciones que son perpetuados y desarrollados por personas que tengan una larga historia de interacción con su ambiente natural. Estos sistemas cognitivos forman parte de un conjunto que incluye el idioma, el apego al lugar de origen, la espiritualidad y la visión del mundo.

El conocimiento ngigua no se puede monopolizar, pues cada familia tiene dominio sobre alguna práctica cultural, como la medicina, por lo tanto, el pueblo es una unidad y con ello todos colaboran en comunidad en interdependencia para sobrevivir. No son teóricos en el sentido que el conocimiento tiene sus procesos propios de construcción y reproducción a través de las prácticas culturales y rompe esquemas de sistematización adoctrinamiento como sucede con la teoría, la percepción y definición de conocimientos desde la perspectiva externa, aunque no siempre coincide con la percepción de propia de los ngiguas:

Los *saberes indígenas* son saberes locales que se arraigan en un lugar específico, son saberes que se transmiten de forma oral, se derivan de un compromiso práctico en la vida cotidiana y son reforzados constantemente por la experiencia (ensayo-error), son empíricos y no teóricos (la oralidad limita la posibilidad de que aparezca una teoría), se mantienen por la tradición y son, por lo tanto, de carácter repetitivo, son objeto de una negociación constante, producidos, reproducidos, descubiertos, perdidos, son saberes a menudo más democráticos que otros tipos de saberes, pero permanecen muy desigualmente dominados al interior de la sociedad, en función del status social, sexo, edad, etc., son siempre fragmentarios (nunca detentados de forma monopólica por un individuo o un lugar), son funcionales, son holísticos, es decir insertados en una cultura que no separa lo técnico de lo no técnico, lo natural de lo espiritual, etc. (Ellen & Harris, 2000)

El conocimiento ngigua se adquiere desde la experiencia, desde la observación y la participación, que giran siempre en torno al cuidado de la madre tierra, por citar un ejemplo, ku díkin [luna] kunithau tsetuaba ke'e nchua singa [la luna manda cuando se puede sembrar]. Entonces, es un ejercicio de observación y comprensión tanto de la posición en el cielo, la forma, el color y el tiempo.

Es un proceso de construcción, con la familia, pero sobre todo en interacción y respeto con la madre tierra y todo aquello que nos da (TDJ-ANSEEN-KUNGAJNI-2020).

El conocimiento indígena [es] la vibrante relación entre los pueblos, sus ecosistemas y los otros seres vivos y espíritus que comparten sus tierras (Battiste & Henderson, 2000: 35).

Kainxi thi tangini, kain Ngigua [todo lo que se aprende es ngigua, todo es ngigua] (RMV-XRAU-23062019- 80 NÁNU).

El conocimiento es la totalidad del mundo, del modo de vida, todo es ngigua, es un universo de hacer, de saberes, de actuar, de relacionarse, de organizarse, de observación, de colaboración. El conocimiento tiene que ser vivido para su comprensión, no compite con otros conocimientos, sólo busca respeto y justicia cognitiva (Sousa Santos, 2014), pues como dice ERM: “kainxi renthe, tsangina ngigua ku thenajni, kanxi renthe” [todo vale, todo cuenta, aprender ngigua y español todo vale] (RMV-XRAU-23062019-80NÁNU). Todo conocimiento y lengua tienen validez, conocimiento ngigua y lengua ngigua tienen tanto valor como el español, otras lenguas y otros conocimientos. No obstante, diversas posturas tratan de definir el conocimiento:

Conocimiento indígena es: mucho más que la oposición binaria al conocimiento occidental. Como un concepto, el conocimiento indígena evalúa comparativamente las limitaciones de la teoría eurocéntrica –su metodología, evidencia y conclusiones– reconceptualiza la resiliencia y autoconfianza de pueblos indígenas, y enfatiza la importancia de sus propias filosofías, legados, y procesos educativos. El conocimiento indígena llena los huecos éticos y de conocimiento en la educación eurocéntrica, investigación y escolaridad. Animando las voces y experiencias de la otredad cognitiva e integrándolas dentro de los procesos educativos, crea un nuevo y balanceado centro y un

fresco punto de vista desde el cual se puede analizar la educación eurocéntrica y sus pedagogías. (Battiste, 2002, p. 5).

La justicia social es posible si hay justicia cognitiva (Sousa Santos, 2021). Se debe reconocer que para que ello sea una realidad es necesario frenar el epistemicidio masivo de los últimos siglos, en el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida, para recuperar algunas de éstas. Boaventura De Sousa Santos plantea la ecología de saberes (2009), la cual recurre a una traducción intercultural. La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes, sin necesariamente tener que omitir los anteriores y los propios.

En la búsqueda de la justicia cognitiva es necesario retomar las diversas experiencias de cada uno de los pueblos indígenas, en el caso del pueblo ngigua cuenta con múltiples conocimientos que buscan un diálogo con otros conocimientos, los cuales requieren también re-conocer que estas se encuentran en el limbo de no existencias. Boaventura de Sousa Santos (2009) explica a grandes rasgos las lógicas de no existencia en su obra titulada *Una epistemología del sur*. La primera lógica deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción más poderoso pues consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad. Desde esta perspectiva toda aquello que se produzca desde otras miradas, desde otras geografías y no sea legitimado por el canon es declarado inexistente. Ello asume la forma de ignorancia creaciones y pensamientos que por mucho alcanzaron el valor de folklor o bien cosmovisión, más no como una forma de conocimiento que también se comparte, que también explica el mundo, que también cura, que también propone ambientes de interacción, organización, política; sin embargo, es desacreditado.

La descolonización, como vía del resurgimiento de la no existencia tener la capacidad de soñar es posibilidad de actuar, es justamente el reto que se tiene para construir nuevas relaciones entre conocimientos, thi thuxruenni [cómo nos curamos], thi xraxaún [construcción del mundo natural], thi xraagu [lo que se enseña] y Xrein séchun ni Ngigua [el modo de vida social]. Desde una construcción mutua, resultado del diálogo horizontal entre conocimientos.

## **2.2 Conocimiento ngigua, jaña nchexruan ni ngigua [así curan los ngiguas]**

Si conocimiento es “Kainxi thi tangini, kain ngigua” [todo lo que se aprende es ngigua, todo es ngigua] (RMV-XRAU-23062019) las situaciones y fenómenos que suscitan en la vida diaria del pueblo ngigua, permiten re-vivir diversas prácticas culturales que responden a múltiples escenarios que afectan a la comunidad como crisis sanitarias, sequías, desorganización; así como contextos de festejo, rituales, ayuda mutua, colaboración, agradecimiento y cosecha.

Curar, es un conocimiento valioso, pues los ngiguas han sabido hacer uso de las plantas medicinales y otros recursos para encarar crisis sanitarias que afectan el cuerpo y males que afectan el corazón y los sentimientos. El conocimiento ngigua es amplio, este escrito se centra en kixrein thu xru'en ni ngigua [como se curan los ngiguas], es decir, las formas propias de curarse.

Ka xruan [plantas medicinales] en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, las personas recurren a las plantas medicinales para curar enfermedades, así como para sanar el cuerpo y los sentimientos después procesos naturales como el parto, los sustos, los corajes, también hay tratamientos de enfermedades que afectan principalmente a los recién nacidos, infantes y niños que son afligidos por la tristeza y cuando los niños extrañan a algún familiar que se aleja repentinamente, porque para los ngiguas es tan importante atender afectaciones del cuerpo así como aquellos males que dañan el bienestar emocional.

Las plantas medicinales son valiosas para los ngiguas, estas hierbas tienen ciertos usos para atender las enfermedades, por ello es importante recurrir a quienes dominan estos conocimientos, como es el caso de Nachrichjan [mujer anciana] quien es una mujer de edad avanzada, aproximadamente 97 años, pues ella no recuerda la fecha de su nacimiento. Ella tiene múltiples conocimientos sobre ka xruan [plantas medicinales], keé jan chjan [labores de partera], nchia chia [temazcal], chiin cjhjan [alferecía], datema jan chjan [sobar], nda xruan [compuestos], dayeena espíritu [llamado de espíritu], ku icha xruan [entre otros].

El conocimiento está ligado a las prácticas culturales, así como las prácticas culturales tienen sitios en el territorio donde jikinixi [por mandamiento, por orden supremo, por ley] deben realizarse. Es importante reconocer los sitios del territorio en donde se localizan las diversas plantas medicinales y la fecha en que se tienen que recolectar, Nachrichjan menciona que

nthii dithjaa kalanka, jii ka chilaku, ka me xra dithjaa ka, juuni a jii ka nthii, xruin ka bithja xa, ka mee thuejna si nchuee ka, kaxranchuni kai kuan ka nthii [aquí falta kalanka, esto es chilaku, pero falta la kalanka, aquí no sé si hay, no lo encontraron, esa planta la van a encontrar atrás del cerro, también el poleo no lo hay aquí] (AGU-05102020-JNAJÍNI).

Es importante re-conocer el territorio para localizar las plantas medicinales, pues hay plantas que se dan en el valle, en el cerro, en el campo, en las barrancas, entre los magueyes y órganos, en la parte alta del cerro, como el caso de la kalanka, la cual crece únicamente atrás del cerro, por la altura y las bajas temperaturas. También es de suma importancia re-aprender las fechas específicas de recolección, pues es común que se tengan estas plantas en los hogares, pues son insumos básicos y necesarios para preparar un té para un día común, así como para atender alguna enfermedad o mal que se presente en algún integrante de la familia. Estas hierbas se tienen que recolectar antes del 28 de agosto, tiene que ser antes de esa fecha, pues después del 28 de agosto dicen las abuelas que el malo se mete entre las hierbas y plantas

Thinuu jikaxi nchaun tsjeju ka, - u batu nchau, nthu thjañana, nchuku agosto, nchuku el 28, axu u batu, u bátu thi jian ngariagaa ka, ante de me'ena u satse ni ka [ya pasó la fecha, se me olvidó que fecha, creo en agosto, creo el 28, ahorita se pasó, ya pasó el malo entre las plantas, antes de eso ya se tiene que recolectar las plantas] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

Estas plantas se recolectan, se dejan secar cuidadosamente y se resguardan en algún lugar donde no se empolven, no las consuman las polillas, ni los ratones.

Las plantas medicinales se clasifican en hierbas frías y calientes, estas últimas se usan para preparar el baño de temazcal para las mujeres que tienen de 15 a 20 días de paridas. Es importante que estas mujeres tomen dos o tres baños de temazcal, pues sus cuerpos acumulan frialdad y las hierbas calientes son idóneas para la recuperación del cuerpo, es así como lo explica Nachrichjan:

Sithjan 15 0 20 nchaun rutsindana ka, ixi sua ka. tuninxe xeen na, claro jaa thjeju na kín...rutsindana cada tsjina nchia chia [cumpliendo 15 o 20 días se tienen que bañar con estas hierbas, ya que son hierbas calientes, cuando se alivian acumulan frío, se bañan con estas hierbas en cada baño de temazcal] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

El proceso de parto de las mujeres ngigua, es un acontecimiento importante por la llegada de un miembro nuevo en la familia, así como por los cuidados y el trato de que reciben durante y después del parto. Una vez que hayan dado a luz es importante que los familiares atiendan las indicaciones de la partera y deben preparar un té de kachixra, salve, chilaku y nthathukuthe para que lo consuma la mujere recién parida. “Are tsjunkjii xa, siina kaxixra, kai ka mee kua ka nthii, ku ka salve, ka ntha chilaku ku ka nthathukute” [cuando nazca el bebé, deben tomar kachixra, estehierba no la hay aquí, también se salve, de chilaku y ka nthathukute] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI). En esta frase se observa nuevamente la importancia de re-conocer el territorio para saber en qué áreas localizar estas plantas, así como lo sustancial de tener estas plantas pues son básicas y necesarias para el cuidado y para la vida misma. Cabe resaltar que muchas de estas plantas se utilizaron durante la pandemia de Covid-19. Las personas ya contaban con reservas de estas plantas, sin embargo, la gravedad de esta enfermedad requirió de grandes cantidades, entonces las familias se ponían en comunicación para compartirse estas valiosas plantas.

La planeación y preparación de un baño de temazcal, es una práctica cultural que encierra grandes conocimientos, principios y valores de ayuda mutua y respeto. En ella participan varias personas. Primeramente, la partera o la experta, quien es la encargada de acompañar a la mujer recién aliviada al baño, es quien la asiste para el baño de vapor a través de ramos de pirul tierno. Esta misma experta puede ser quien previamente prepare a la mujer con un masaje. Los familiares están al pendiente en el cuarto contiguo

al temazcal. Los caballeros se encargan de recolectar leña seca para atizar y sellar el baño de temazcal; las hermanas, tías, madres o abuelas se encargan de hervir el té con las hierbas que indique la experta, así como hervir el agua con las plantas calientes que la experta indique y mezclar el agua para el baño; otras mujeres preparan la comida para que convivan todas las que participen; y los niños observan, juegan en el patio o colaboran según su edad. Para el baño de temazcal también es importante tener a la mano todas las hierbas que necesitan, en caso de no tenerlas se recurre a familiares o si aún se encuentran dentro del tiempo de colecta, salen en su búsqueda. Es importante que familiares cuiden de las mujeres y atender las recomendaciones de las expertas, las cuales indican que se deben bañar con hierbas amargas:

Are u sixiini nchia chia, Ka nthá chinxi, tsindani ka, kai ka salve, ka chilaku, ka nthá surriu. Juxu thi tsja rutsindana, hasta ke sithjana thi 40 nchau juxu ka mee rutsinadana” [cuando entren al baño de temazcal, se deben bañar con Ka nthá chinxi, tsindani ka, kai ka salve, ka chilaku, ka nthá surriu, puras hierbas amargas, hasta que cumplan los 40 días se deben bañar con estas hierbas] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

En el baño de temazcal se presentan diversas situaciones como desmayos, dolor de cabeza, quemaduras. Ahí la importancia de tener la asistencia de una experta, también hay casos en los que las mujeres recién aliviadas no logran sudar tan sólo con el vapor del temazcal, es cuando se recurre a un tipo de maguey al que llaman kachru chinga, pero las expertas son cuidadosas con su uso ya que en ocasiones provoca reacciones adversas:

Ku nanitha thjian ndachji ngaxiin nchia chia, dingana naa kachruchjan, kachru chinga, pa dayeena díí, pero kaiana dintateena ka, thena dindatheena ka [cuando las señoras no sudan durante el baño de temazcal, les untan kachru chinga, para atraer el vapor, pero no a todas les va, algunas tienen reacciones adversas] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

No organizar baños de temazcal a una mujer, trae consecuencias que afectan su recuperación y su salud, los cuerpos de estas mujeres acumulan frío y tienen dificultades en partos posteriores:



Are thjiana nchia chia, antu tseni kín, datsena kín, pa inaa xan tangi, thii nthá thakuna, thii nthajuchjiina, ixi chjeena kín ku xruin ka sua tsinda na. Ku si ruchjan ku rutsinada kain ka yaa na xruin tsuen na, dachjree thi tuntie kun na kai, ku mee kai nchi ka nthaka letsju tsundina ka jia pa sachjre'e, ku rutsindana jee ka tai na u sachjree [cuando no van al baño de temazcal, perciben más frío, acumulan frío, se complican los partos posteriores, tiene dolor de costillas, de rodillas por exponerse al frío y haberse bañado con hierbas calientes. Si hubieran recurrido al vapor del temazcal y se bañan con todas esas hierbas no les pasa nada, se les quita las manchas oscuras de la cara, y eso también, con pirul tierno, se lavan la cara y se bañan con esa hierba para que se les quiten las manchas, así se les va a quitar] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

Después del parto es necesario que los familiares estén al pendiente de lo que partera solicite. Una de esas atenciones es preparar una infusión con frutos de pirul, el cual tiene que ser cuidadosamente elaborado, pues se tiene que estar al pendiente para observar la cantidad de agua que contiene la olla antes que inicie el estado de ebullición y la cantidad de agua que debe haber cuando esté listo para que se consuma, ya que este té ayuda a limpiar el cuerpo de las mujeres:

Are u duan chjan diina nda thu páchi, xrute ku xrute nda, chre chi ku tsu ngusinexi chi, naa nthaa jain dathuchuana para dikuna thinuu jikaxi nda, ka mee nakua vese diini ka, Ka nthaka ruchjanxini [cuando ya naces los bebés, las mujeres beben un té de fruto de pirul, se poner a hervir y hervir, se llena una olla y tiene que llegar a la mitad de la olla, se mide con una vara para ver el nivel del agua, eso solo se toma una sola vez] (ABP-05102020-JNAJÍNI)

Otra complicación que puede presentarse durante el baño de temazcal es la fiebre, si esto llega a ocurrir la experta se inmediato prepara una escobeteada en los pies de la mujer a la que asiste: "Are rutsena naa suachjan meena ruchjeeni xiche ngaxii nchia chia, desde nthii hasta thi rutechjee na" [cuando les da fiebre entonces se les da una escobeteada dentro del temazcal desde aquí hasta los pies] (AGU-ABP-05102020-JNAJÍNI).

Las mujeres deben guardar reposo y tener los menos contratiempos posibles, evitar corajes, preocupaciones, pues estas situaciones les puede ocasionar una recaída y afectar su salud, cuando esto pasa las parteras recurren a la escobeteada:

Are thjenchi ni, recaída chruni, de tenajni na recaída, thi ndachruni na Ngiguana, are thjechini, tuñauni o xrauni, guen chjan ku delicado, dikauni nchi escobeteado ku thjejuechuu jnnina, thjina nchia chia” [cuando hay recaídas, se dice recaída, en español es recaída, lo que dijimos es nuestro ngigua, hay recaídas cuando nos enojamos o nos asustamos, están recién paridas y son delicadas, nos dan una escobeteada y les juntan la sangre (un tipo de masaje) y vuelven al baño de temazcal] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

Actualmente las mujeres jóvenes prefieren aliviarse con la asistencia de un médico, pero las abuelas expertas aseguran esas mujeres no se recuperan completamente pues los síntomas de frío no se curan con medicamentos: “Jai kain xa juventud nchekunkjii xee puro ngee xi doctor, pero ta tse xan kín” [actualmente las mujeres jóvenes que dan a luz, van al doctor, pero ellas acumulan frío]. (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

El conocimiento ngigua no es monopolizado, hay expertos diversas áreas, como la medicina, el sistema de cargos, ritual de lluvias, las danzas, el ciclo agrícola, colecta de guajes, hongos y muchos otros conocimientos, por ejemplo, Nachrichjan es experta en medicina ngigua y lo práctica desde que tiene memoria y se ha convertido en una experta reconocida en la comunidad y pueblos vecinos:

Kai nuna kaa chjan, jaa matrona vieja de jui'i, ta thi rancho ba iruena ba nda gatu ni ni'i, ndia rjna kai, kualma na juine chijnue xeena, kai ba gájun nchia chia, ku kjuia nchri ge'en [también soy partera, si soy matrona vieja de nacimiento, venían por mi desde el rancho para atender a las enfermas, también en el pueblo, corté muchos cordones, también preparaba a y asistía baños de temazcal y asistí a las mujeres] (AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI).

Es importante destacar que a los temazcales nuevos se les hace un ritual antes de su primer uso. Se trata de un baño organizado a un ente que algunas abuelas llaman nachrichjan [mujer anciana] a quien se le prepara el baño como si fuera una mujer viva,

se prepara el temazcal, se atiza, se preparan las brasas y se sella, se coloca dentro del temazcal una especie de muñeca de trapo que representa a ese ente, se le prepara su manojito de pirul y se le deja ahí sola. Después de ese ritual se puede usar el temazcal con normalidad:

Nchia chia narua, dakaara nchia ku dankaxiira naa xa neca nthia kunixia naa manujo ka nthaka, mee thi primero tsjii nchia (nchiachie nachrichjan) [los temazcales nuevos, se preparan prendiendo las brasas y metan una muñeca de trapo y manojito de pirul tierno, ella es quien debe usar el temazcal primero] (ABP-05102020-JNAJÍNI).

Los conocimientos ngiguas son amplios y viven y vivirán en la medida en las que las personas realicen estas prácticas culturales que además contribuyen al cuidado de la madre tierra, porque solo se toma lo necesario para vivir y existe el respeto por los sitios sagrados, por los animales y por la vida.

### **2.3 Diálogo generacional**

Así como las flores pueden brotar de entre las piedras, también es posible el movimiento, el diálogo entre las grietas y fisuras, quizá sin que nadie vea ni escuche, simplemente como lo hacen las plantas, que sobresalen de las aberturas cuando ya han florecido aún entre las piedras. Walsh, en su texto *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales* plantea la posibilidad de la movilización y el resurgimiento desde las grietas o fisuras. Para ello es necesario desaprender de la modernidad racional en la que nos hemos formado, desde la cual volver a mirar y regresar despegarse de la modernidad. “Desde este contexto es posible visualizar que es posible otras formas de ser, de pensar en y con el mundo” (Walsh, 2007), desde un espacio y lugar para dialogar, pensar, analizar, teorizar y hacerlo en comunidad. Las grietas se vuelven un lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen y lo que es de modo otro se inventa, crea y construye.

Es tiempo de re-aprender y des-aprender, reaprender de los adultos mayores que para el mundo capitalista no son productivos por el contrario representan una barrera o quizá un gasto, una inversión que no retribuye económicamente. Mientras que, en las comunidades indígenas, se aprende de los abuelos, en ellos se cree, son fuente de conocimiento y sabiduría, a ellos se les pregunta. También es tiempo de re-aprender del trabajo de la tierra, los alimentos, la medicina, la comunidad, la responsabilidad, de compartir, ayudar y cooperar:

la enseñanza ya no puede ser más la trasmisión instructiva de conocimiento validado por el poder, ni el aprendizaje puede ser la recepción dependiente y acrítica de saberes, por la sencilla razón que ninguna de estas formas puede dar cuenta de la complejidad comprometida en un proceso educativo cuyos actores actúan en marcos de lenguaje diferentes (Comboni Salinas, Sonia, 2019, pág. 2019).

La propuesta es que enseñar y aprender formen parte de una noción constructiva de la cultura y el conocimiento desde el diálogo y para hacer posible el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje es necesario comprender el proceso comunitario, el cual:

Fundamenta su razón de ser en la educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos indígenas que entendemos como un tejido de diversos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones en los cuales se da la (re)creación y la transmisión de la cultura (Sinigui Ramírez, en Medina Melgarejo, 2019, p. 164).

La lengua y las prácticas culturales no sólo se practican en la oralidad para la enseñanza y el aprendizaje, para ellos se recurren a otros procesos que implican la participación directa, según menciona doña AHM

Yo no puedo explicar, responder en español. No se hablar español, solo ngigua. Rabatu, nthá keé kjen, nthá ninge, nthá dechruaxi, síncha, de ngigua para mí es fácil, pero en español, me detengo...darigarenxi ahí me detengo, ahí me paro, no puedo explicar (E-D/AHM28102019SMT).

Doña AHM menciona, que para ella es sencillo explicar en su propia lengua el procedimiento para elaborar los instrumentos que se utilizan para el telar y poder tejer las fajas, sin embargo, no es posible para ella hacerlo en español, porque no sabe, no puede “daringarenxi ahí me detengo, ahí me paro, no puedo explicar”. Para ella explicar el proceso en español representa una barrera. Por otro lado, también menciona que es primordial, que para que explique algo tiene que estar haciéndolo, para mostrar los instrumentos, para contar los hilos, para señalar los colores, para presionar cada hilo, para contar los pares de hilos, para mostrar el tejido de cada “chjini” [figura]. También deja en claro que es necesario hablar, escuchar-hacer, pues no es posible explicar si no lo hago en el momento,

Xra are bintekii xa dikangi xruun, binauxa ru ksjaguaxa, ku chrua bintha’a, chrua, chunda ke si nth’a, ku nuna’a kixrein diín ixi thenajni, ngigua nche jaan. [Como cuando vinieron los muchachos de la universidad, querían que lo explicara, yo no pude hacerlo, tengo que tenerlos a la mano (instrumentos), además no sé cómo se llaman en español, en ngigua si] (E-D/AHM28102019SMT).

Entonces la descripción oral del procedimiento no es suficiente para la enseñanza del tejido, como tampoco lo es en otras prácticas culturales, es importante la observación, la escucha atenta y la participación. De ahí la relevancia del diálogo intergeneracional, pues abuelos, hijos y nietos conviven en contextos en donde es posible aprender estas prácticas culturales.

Chjini dixinkju, chjini kuli, chjini nthachakje, chjini riuka, pero eso yo no sé cómo se dice en español, chjini es como letra, porque ves que cuando hablamos de letras decimos chjini mírala bien (muestra una faja), esta es más difícil de hacer, yo no puedo, esta tiene; chjini xaneka, chjini rabatu, chjini kuxijna, chjini kutsindu nthii, estas ya casi nadie sabe hacerlas, y si yo o alguien más no aprende se va a perder, nthasithja (D/AHM14102019SMT).

Chjini Xaneka [figura de mujer] son tejidos que según menciona Doña AHM son elaborados sólo por dos personas, dos abuelas de avanzada edad que cuentan con ese conocimiento, pero que no ha sido adquirido por otras personas, por eso es emergente el diálogo generacional, de otro modo como dice doña AHM “nthasithja” se pierde y con

ello el conocimiento que encierra. Chjini kuxijna [figura de hombre/animal/venado] el cual se relaciona con los testimonios que hacen sobre Xiígu hijo de una mujer y un hombre venado, que es un hombre-animal, que poseía poderes y era defensor de su madre y de su pueblo.

Las culturas construyen tejidos, como una forma de lenguaje propio, para guardar la memoria, para mostrar su pensamiento, su expresión, el desarrollo y apropiación de los entornos, su idea de belleza y relación con la historia, con los sujetos, la familia, la política y la educación” (Sinigui Ramírez, en Medina Melgarejo, 2019, p. 172).

Nthasithjaa, esta expresión cuya traducción literal es “se va a perder”, como extraviar un objeto, sin embargo, en el sentido de lengua y práctica cultural, cuando se pierde algo difícilmente se puede recuperar o encontrar ya que son elementos subjetivos que una vez perdidos complicadamente regresan. Es por ello que ella levanta la voz diciendo, que ya nadie saber hacer ese tipo de fajas, con ello se pierden y a su vez se pierde la tradición oral que guardan los chjini [figuras]. El significado de las figuras porque en ellas se habla de “chjini xaneka, chjini rabatu, chjini kuxijna, chjini kutsindu nthii” que según la tradición oral son los ancestros de los ngiguas.

En las danzas los abuelos también conviven e interactúan directamente con los niños pues son principalmente niños quienes participan en las danzas mientras son guiados por adultos y adultos mayores. Los abuelos manifiestan que no es posible para ellos tocar la música apartados del grupo que danza. Estas circunstancias de enseñanza no concuerdan con la lógica de enseñanza de la escuela. Los abuelos y abuelas mencionan que los niños y niñas deben observar, escuchar y participar en las diversas prácticas culturales para que se puedan aprender de ellos. Otro elemento relevante que mencionan los abuelos y abuelas es el lugar que ocupa la lengua ngigua en este proceso de aprendizaje, pues existen palabras que expresan indicaciones precisas que no tienen traducción literal al español.

Aunque los maestros de danza, quienes son abuelos de la comunidad, conocen las melodías, la danza, la vestimenta y ejecutan las danzas con los niños, también resulta forzoso practicar la música mientras ejecutan la danza, pues no cuentan con una coreografía establecida, los pasos de la danza se ejecutan según la música, ellos danzan con la música, siendo elementos que no están separados por lo que se enseña y se aprende mientras se observa, se escucha y se participa.

## **2.4 Del papel de los adultos mayores**

La escuela para los adultos mayores tiene diversos significados, como un espacio de oportunidad y de aprendizaje, pero también como una institución que propició el desplazamiento de la lengua indígena ngigua en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco. “Escuela sabikau ngigua, escuela rukjankau ngigua” [la escuela se llevó la lengua ngigua, la escuela la debe traer de vuelta] (RMV-XRAU-23062019- 80 NÁNU) Sin embargo, actualmente, los abuelos hacen una llamada de emergencia y demanda a la escuela. Esta institución tiene la responsabilidad de traer de vuelta aquello que arrebató a los estudiantes y que por generaciones fue negado y rechazado en el espacio escolar. Cabe mencionar que al ser la lengua un medio portador de conocimiento, no sólo disminuyó el número de hablantes con la negación de este idioma, con ello también se desplazaron los conocimientos ngigua; al ser descalificados y calificados como tradición, conocimiento previo, saberes, como folclore. Lo que consolidó la aceptación de que la lengua y el conocimiento situado son inferiores, no válidos, no importantes, fortaleciendo con ello la idea de superioridad de conocimiento occidental. Es por ello que es valioso el aporte de la educación indígena, a través de la labor de los indígenas docentes que desde el espacio de posibilidad, que ofrece la modalidad de educación indígena, pueden construir topos de posibilidad, de diálogo entre conocimientos, sin polarizaciones, ni racismo epistémicos verticales que sólo generan otros tipos de racismo, de discriminación de intolerancia hacia otras formas de comprensión del mundo, de nombrar el mundo, de organización, de arte, de medicina, de comunidad.

El documento Parámetros curriculares, Lengua indígena, es un instrumento que ofrece la Dirección General de Educación Indígena en el cual se establecen los parámetros para trabajar en la medida de lo posible la lengua indígena, así como conocimientos de los pueblos indígenas. Así, este documento se convierte en una herramienta que amplía la posibilidad de hacer grietas decoloniales (Walsh, 2016) desde la cual es posible emerger, dialogar y colaborar con los adultos mayores en la escuela y la comunidad. Para que los maestros y alumnos a través de la interacción en la escuela y en la comunidad hagan realidad día con día los fines de la educación indígena, resultan indispensables directrices que orienten el hacer pedagógico, pues ello permite que estudien, analicen y reflexionen sobre la lengua indígena, así como de los conocimientos de la comunidad. Además del enfoque de la asignatura lengua indígena “Prácticas sociales del lenguaje”, propósitos, contenidos y recomendaciones didácticas y lingüísticas, es importante e ineludible la participación de los adultos mayores ya que son ellos quienes poseen los conocimientos sobre medicina (tradicional y herbolaria), artes, danzas, gastronomía, arquitectura, astronomía, entre otros.

Maestros y maestras indígenas recurren habitualmente a los adultos mayores de la comunidad para solicitar la colaboración en las aulas. Esto mediante un proceso que sigue los usos y costumbres de la comunidad, los cuales obedecen a formas de organización propias de la comunidad, así como del uso del lenguaje respetuoso y formal para dirigirse a ellos. La presencia de adultos mayores en la escuela o bien de estudiantes en la comunidad, hacen posible romper las fronteras que hay entre escuela y comunidad.

Los adultos mayores además de poseer conocimientos indígenas también tienen la capacidad de lograr hacer comunidad en la escuela y hacer escuela en la comunidad. Pues no basta con atravesar barreras físicas, es decir salir de la escuela para recorrer la comunidad o que los adultos mayores colaboren dentro la escuela, sino ampliar territorios de acción y ejecución de prácticas culturales que poseen conocimientos, ello para evitar folclorizar rituales y prácticas que pueden perder significado si se realizan fuera de los espacios oficiales y fechas establecidas para su realización.



Maestros y maestras, con frecuencia solicitan entrevistas no formales y diálogos con los adultos mayores para la comprensión de los conocimientos ngigua, para la comprensión del lenguaje y con ello evitar el uso indebido de las palabras, los procesos, los rituales, los remedios (medicina). La participación de los abuelos en las diversas prácticas culturales de la comunidad demuestra que la comprensión de los conocimientos ngigua necesitan forzosamente de su participación en las actividades; es decir el hacer, el hablar, el participar y colaborar en las diversas prácticas culturales para su entendimiento.

*Escribir las prácticas aisladas de la observación y participación lo convierten en acercamientos y aproximaciones a la escritura de la lengua ngigua, sin embargo, ello se convierte en una lengua vacía pues no es comprendida. La lengua viva, requiere ser vivida a nivel oral, ser hablada y comprendida en habilidades lingüísticas, pero también vivida en el hacer, es decir en la práctica de los conocimientos. Ngigua ya kainxi ti núana, nichjana ku nthuúna (RMV-XRAU-23062019- 62NÁNU) los abuelos y abuelas explican el conocimiento y a la lengua como un todo, la lengua por sí sola es vacía, pues para su comprensión se requiere la participación directa.*

El aprendizaje por medio de la participación intensa en la comunidades (Léon Pasquel, 2010) es primordial para hacer posible que los docentes mediante el apoyo de los adultos mayores puedan hacer posible la vinculación entre escuela y comunidad; permitiendo así que los abuelos ejecuten las formas propias de enseñanza y aprendizaje, centradas principalmente en la escuchas, observación y participación en las diversas actividades y la ejecución de múltiples prácticas culturales que contiene conocimientos ngigua. En otras palabras, las abuelas/sabias construyen, (re)crean y cultivan su pensamiento/saber en y desde el estar siendo-haciendo cotidiano y colectivo tanto en el ahora como desde el largo ayer. Es un pensamiento/conocimiento de vida larga, sembrado por sus ancestros y ancestros y que se ha venido compartiendo, transmitiendo, “(re)produciendo, (re)sembrando generación tras generación”. (Hernández Basante, 2019, pág. 129)

Los abuelos poseen múltiples conocimientos, sin embargo, cada uno de ellos tiene mayor dominio en las actividades que realiza con mayor frecuencia. Por citar un ejemplo, hay abuelas que se dedican a la herbolaria y a la medicina ngigua, abuelas y abuelos que

son maestros de danza, de música, artesanía, cuentos y leyendas, agricultura, observación de los astros. Es por ello importante que los maestros y alumnos interactúen, escuchen, observen y practiquen las diversas actividades y prácticas culturales. Actualmente, las diversas prácticas culturales son realizada solo por un número reducido de especialistas varones y mujeres ancianas que utilizan telar de madera y otros instrumentos como la rueda para hilar el ixtle, estas prácticas las realizan y las guían los que saben, “Juxu ni nche xruan thji ndia, juxu ni une, jia kixeuna” [solo los que curan, los que saben, no quien sea] (ABP-05102020-XRUNCHRI). Los curanderos, por ejemplo, son considerados individuos dotados de cualidades, muy estables, se observan como misteriosos e infunden temor, adquieren “prestigio social entre la población (Gámez Espinosa, 2006).

Los aprendices colaboran con los demás en el mundo social (León Pasquel, 2010) y no aislados de ese mundo. Los niños aprenden por la observación y por la escucha activa en las actividades de los adultos y de otros niños. El aprendizaje es un proceso de transformación de la participación en las actividades culturales en curso. Los maestros y maestras usan estrategias en las que los adultos mayores participan directamente con los niños, ya sea en la escuela o recorridos en la comunidad. La tradición oral es una herramienta común entre los docentes, ya que resulta fructífero pues en ella los niños escuchan atentamente a los abuelos, intervienen en los diálogos, preguntan, observan y reflexionan sobre lo que escuchan y ven.

Los maestros y maestras indígenas además de dialogar con los abuelos y abuelas, también participan en las diversas prácticas culturales no sólo como observadores sino como participantes activos, en las danzas, en las mayordomías, en la recolección de plantas medicinales, en las artesanías en los recorridos guiados, en las asambleas comunitarias, en la siembra, en el cuidado de los animales, en la observación de astros (luna y estrellas) para poder comprender los conocimientos en los sitios y tiempos establecidos. Algunas maestras mencionan que la elaboración de un calendario sicionatural requirió forzosamente la colaboración y participación de los adultos mayores para la organización y registro de las diversas prácticas y fenómenos sicionaturales con la finalidad de poder integrarlos en tiempo y forma en las actividades escolares.

Los adultos mayores conocen otras formas de ubicación que no son precisamente los puntos cardinales, los cuales son el sistema de referencia en los mapas y otros sistemas de cartografía. Los adultos mayores conocen otros sistemas de referencia que se relacionan con el Sol, la Luna, las estrellas, el viento. Los cuales pueden ser conocidos y reconocidos a través de la socialización con los abuelos y las abuelas, por medio del diálogo, relatos y cuentos, que son compartidos en lengua indígena ngigua. El reconocimiento del territorio, caminos, veredas y topónimos también son elementos que los adultos mayores conocen y son compartidos en lengua ngigua, pero no se limita a explicar sólo de manera oral, para ubicar la localización de múltiples cerros y lomas, resulta necesario recorrer los sitios. Además de la relevancia de observar el paisaje y la relación que tiene con su nombre, por ejemplo; Jnakanthachindi [cerro nido de nopales] jna tsju [cerro de la flor] jna iyau [palo afilado] jna ndia ngajni [cerro camino al cielo] jna jíni [loma larga] thja nchaun [mano del guardián del cerro].

Las narraciones que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. Estas enseñanzas regulan la conducta de las personas en la familia, comunidad y sociedad, y contienen la antigua sabiduría de los pueblos indígenas, por lo que se trata de una literatura oral con un fin educativo o didáctico (DGEI, 2006). León Pasquel (2005) reporta el empleo de las amenazas y la provocación del miedo y del enojo como un recurso que contribuye, de acuerdo con las teorías parentales zinacantecas, a fortalecer el ch'ulel, "alma", y al desarrollo del entendimiento del niño. Ruchriín nthaa [te van a salir cuernos] es una expresión que los abuelos usan con los niños para reglar su conducta antes otros adultos, otros niños o con los animales y plantas, ya que también estos últimos merecen respeto.

Los adultos mayores socializan con niños y con otros miembros de la familia los cuentos, leyendas que explican diversos fenómenos naturales como la lluvia, los temblores, el viento, los remolinos. Además, gracias a la tradición oral, la cual ha sido transmitida de generación en generación, se conserva la explicación y creación del mundo y el origen de los ngigua, con ello se tiene la posibilidad de reconstruir la historia propia de los

ngigua. Ejemplo de ello son los testimonios dan los abuelos sobre los ancestros “Ni xintili”, los consejos que dan los padres a sus hijos, las arengas reales y los discursos en las grandes solemnidades con motivo del nacimiento, del matrimonio o de la muerte, forman parte de esta tradición. Son textos bellos que dejan entrever diversos recursos literarios como los paralelismos y las metáforas propias de las lenguas indígenas (DGEI, 2006). Hablar en metáfora es común entre los adultos mayores, para la comprensión de la palabra antigua y con ello el discurso de los abuelos es importante la interacción para hacer eficaz la socialización y con ello comprender los conocimientos que encierran estas palabras.

Las personas adultas mayores son los guías, los asesores del conocimiento que apoyan en la transmisión intergeneracional de la lengua (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, 2008) ya que actualmente los padres y madres de familia delegan los cuidados de los hijos a los abuelos. Lo cual permite que los abuelos interactúan con los niños, socialicen mediante el diálogo y la observación mediante la participación intensa y escucha atenta. Los abuelos, de este modo, desde su calidad como transmisores intergeneracionales, permiten el aprendizaje de la lengua ngigua y así también la transmisión y permanencia de los conocimientos ngigua, no sólo en el hogar y la comunidad sino que tengan presencia estos elementos, un lugar en la escuela.

## **2.5 Potenciar y fortalecer conocimientos situados desde la práctica docente**

Los conocimientos son manifestaciones de prácticas culturales que no son aisladas de la lengua, así como la lengua no está separada de las prácticas culturales, todo es un conjunto de acciones encaminadas para encarar diversas situaciones: salud, organización, protección de la madre tierra, rituales, el ciclo agrícola, las relaciones sociales, la comunidad y la *comunalidad* con los que se interactúa en un universo de prácticas culturales que tienen lugar según se requieran o como lo indique el ciclo de agrícola, la fases de la luna o las festejos y rituales sociales. Conocer y re-conocer este tipo de conocimientos y prácticas culturales requiere un proceso de interacción y

participación constante en los diversos sucesos, eventos de adquisición de conocimientos y que implican procesos profundos y complejos que desde de la comunidad son un hacer diario, son prácticas de quienes pisan ese suelo (Martinez Luna, 2015) que son partícipes desde antes de su nacimiento, inherentes a esas prácticas y que las llevan a cabo en todos los escenarios de sus vidas a veces de manera consciente y otras de manera inconsciente. La adquisición de conocimiento ngigua tiene procesos similares, sin embargo, cada familia tiene mayor dominio sobre algún conocimiento o práctica cultural y los descendientes van adquiriendo esas prácticas, observando, participando y a medida que pasa el tiempo se apropian de dicho conocimiento y lo siguen produciendo y reproduciendo en su familia; según su edad, en algunos casos su género, en la comunidad y en las escuelas mismas. En ocasiones en rebeldía y buscando estrategias para visibilizar esos conocimientos desde el espacio escolar como lo menciona anseen ku ngajni:

Se hace por mero requerimiento el discurso que encierra la transversalidad con el fin de cumplir con los tiempos lectivos, pero de manera subjetiva el conocimiento ngigua está presente en mi proceder que va desde los registros de cambios en el tiempo, desde el canto de las aves, el viento, el color del cielo, los cerros y demás señales, ese conocimiento ngigua se hace presente al hablar la lengua (TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020).

Los procesos de apropiación del conocimiento están directamente relacionados con la vida en comunidad y con la familia, les es inherente desde antes del nacimiento y con el paso de los años se reafirma con re-producción de cada práctica cultural; “La traducción intercultural es un proceso vivo y, como tal, su objetivo es la reciprocidad, sin preocuparse por las culturas de origen ni las culturas de destino, los transórigenes ni los transdestinos” (Sousa Santos, 2018, p. 270).

En las siguientes líneas se observa el proceso de comprensión, adquisición y traducción de los conocimientos ngiguas.

## **Anseen ngigua [Corazón ngigua]**

El conocimiento es un modo de vida, que se vive y se re-crea día con día desde el entorno familiar y comunitario; en el que participan todos los integrantes de la familia; prácticas en las que unos tienen más protagonismos que otros, pero siempre en ese hacer colaboran todos y dialogan para tomar decisiones. El papel que juegan los padres de familia y abuelos es primordial porque ellos son los productores y reproductores de prácticas culturales en las que los niños participan con la escucha activa y la participación directa (Léon Pasquel, 2010). Así se comprende que el conocimiento ngigua es una manera de vivir en que los partícipes crecen dialogan con otros conocimientos y otras lenguas:

Pues básicamente yo desde pequeña, si, aprendí la cultura y lengua ngigua, desde nacimiento, digamos, o desde que ni había nacido, mis papás son ngiguas, y crecí dentro de esa cultura, entonces mi lengua materna es ngigua y obviamente viví todos estos en procesos de la cultura, los rituales, las actividades, las tradiciones las costumbres de la comunidad, en la familia, básicamente me fui desarrollando en ella, Ya Hasta que cursé la primaria fue que adquirí el español como segunda lengua (EVL-ANSENNIGUA-26072022).

## **Kiai [festejo]**

La intervención de los abuelos o adultos mayores de las familias marca una pauta de producción y re-reproducción de los conocimientos, pues son ellos quienes poseen el conocimiento y aseguran su permanencia compartiéndolo con las generaciones de niños y niñas. La enseñanza de la lengua ngigua, como lengua viva, es decir basada en prácticas culturales y en el hacer diario da cuenta de nueva cuenta que la adquisición del conocimiento es un modo de vida y es un proceso vivo que inicia desde antes del nacimiento y en la infancia. Así Kiai, afirma que:

Mis primeros cuatro años de vida transcurrieron en la casa de mis abuelos paternos, de los cuales no quedan recuerdos en mi memoria, pero destaco la adquisición de la lengua ngigua como mi lengua materna aprendida de mis padres, hermanos y familiares cercanos con los que establecí contacto directo. Mis primeros recuerdos son a partir de los cinco

años, los que me transportan a las diferentes actividades que realicé en el contexto familiar y en los diferentes espacios como el campo, el jagüey, el cerro.

El conocimiento se va adquiriendo durante el tiempo, porque es producto de la experiencia, de las relaciones sociales y construcciones cognitivas personales; el conocimiento en las comunidades es algo que se ha mantenido y heredado de generación en generación a lo largo de mucho tiempo, se manifiesta en el saber y hacer actividades que implican alguna práctica, ritual y evento. (PDJ-KIAI-2020)

El conocimiento se encuentra en las diferentes prácticas con relación a los fenómenos naturales, el proceso de la siembra, la fertilidad, los sitios sagrados, la elaboración de artesanías, los consejos y los relatos. (PDJ-KIAI-2020). El conocimiento se encuentra en todas las prácticas culturales. En el caso de Anseen Ku Ngajni [Corazón y cielo] re-afirma que el conocimiento ngigua es un modo de vida, que inicia desde el nacimiento y se vive a través de las prácticas culturales. En el que ella, desde sus diferentes roles, como maestra, como hija, como mujer ngigua, esposa, como miembro de una manzana y una comunidad participa y reproduce las prácticas culturales

Lo adquirí a medida que tuve interacción con mis familiares. Desde los abuelos, tíos, tías, primos y padres. En las tareas familiares como la limpia y el trabajo en la milpa o campo. Las tareas de casa que eran propias de las mujeres y hombres. Así mismo en las faenas. En la mano vuelta. En los encuentros familiares.

En la elaboración de comidas ngigua como el texmole, la elaboración del tamal, el mole, la recolección de los alimentos como el palmito, pipícha, la colecta de frutos como pitaya, xonoxtle. Es un proceso de construcción y apropiación de conocimiento desde el ensayo error y en interacción con el grupo social ngigua, con la familia, pero sobre todo en interacción y respeto con la madre tierra y Todo aquello que nos da (TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020).

El “trabajo de traducción implican por igual saberes, prácticas y agentes” (Sousa Santos, 2018, p. 280) en este caso las docentes niguas que hacen una aproximación a la pedagogía descolonizadora a la vez que muestran con su práctica docente cómo potenciar los conocimientos y con ello visibilizar este conocimiento que es tan válido y

vigente como cualquier otro que aparezca en el currículo oficial. Así las docentes se convierten en artesanas de las prácticas culturales para que el conocimiento pueda sobrevivir frente al colonialismo.

Anseen Ku Ngajni, expresa que: “Se trabaja mediante la lengua ngigua, pues en ella se encierra parte de los conocimientos y saberes; por ello retomó la lengua ngigua como un elemento importante para construir conocimientos” (TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020). Con ello se afirma que la lengua no está aislada, ni mucho menos separada del conocimiento. Trabajar la lengua por sí sola, es hablar una lengua muerta, pues no re-crea, ni re-vive prácticas culturales que encierran una serie de conocimientos.

Kiai, desde su experiencia, sobre la tradición oral comenta que es una cuestión inherente a Kiai, lo que se observa mediante el siguiente fragmento es que adquirió una serie de conocimientos a partir de los relatos y que se reforzaban con la observación y la práctica “Con el relato de algunas historias que hacía mi madre, las actividades que implicaban el uso del agua y las recomendaciones que nos hacía al ir al jagüey, adquirí conocimientos que se fueron fortaleciendo con la observación y la práctica” (PDJ-KIAI-2020).

La tradición oral se ha convertido en la herramienta diaria al hacer el trabajo de traducción, el acercamiento al territorio desde el suelo que se pisa (Martínez Luna,1015) y que cada ritual o práctica cultural tiene un sitio en el que se realiza y desde el cual tiene una razón de ser. Además del significado que guarda, quien lo debe hacer, en qué momento y fecha, así como las herramientas que se requieren, vigilando siempre que se evite el folclore de cada práctica:

he incurrido a acercar a los alumnos a la investigación o exploración sobre los que saben sus padres y abuelos respecto al tema, mediante preguntas que guían la investigación.

Se lleva a los alumnos al contexto del tema y se busca el apoyo de sabios del mismo, de acuerdo a la práctica cultural que se vaya a conocer, he hecho actividades como llevar algún abuelo o abuela a contar algún relato que implique conocimiento, asistir e involucrarse en alguna práctica como la elección de los granos de maíz para la siembra, cortar el zacate, elaborar adornos de hoja de zotolín, entre otros.



Luego se socializa la experiencia que se tuvo, de manera oral y por último de manera escrita, actividades que se realiza de manera grupal, donde yo docentes escribo lo que los alumnos expresan (PDJ-KIAI-2020).

Anseen ngigua ha vivido y re-producido las prácticas culturales a lo largo de su vida, también lo hace desde su hacer docente mediante el método inductivo intercultural que re-vive los procesos que vivió de sus primeros días de vida y que transcurrieron en torno a prácticas culturales que actualmente re-produce con sus alumnos:

el aprendizaje de la lengua ngigua en los grupos que he atendido y también sabemos que la lengua no es aislada, está fuertemente ligada con la cultura con todo lo que se hace en la comunidad y pues tomar en cuenta esas actividades, y sobre ella emana toda otros elementos como son saberes, son conocimientos, son prácticas, son ideologías, son valores, toda una cosmovisión de la comunidad que, que los niños traen en diferente grado por supuesto y bueno es lo que se trata desarrollar con ellos dentro del aula (EVL-ANSENNIGUA-26072022).

## **2.6 ¿Por qué han sobrevivido los conocimientos frente al colonialismo?**

Los conocimientos viven porque múltiples agentes de la comunidad que también son quienes forman parte de la comunidad creen y se identifican como ngiguas, quienes re-recrean y re-viven las prácticas culturales, a pesar del colonialismo “proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, P. 13).

Las personas que pisan el suelo y territorio de San Marcos Tlacoyalco, un pueblo Ngigua que resiste ante la presión del colonialismo mediante las prácticas culturales diarias como el modo de vida, el cual se nombra desde una lengua propia “ngigua yaa thi nichja ku yaa ja’an” [ngigua es lo que hablo y lo que soy], además de identificarse como ngigua y sentirse ngigua; quienes ven los espacios escolares como una oportunidad y espacio de utopía desde el cual se pueden seguir produciendo, aprendiendo y re-aprendiendo conocimientos “Los papás que los mandan a la Morelos o a otras escuelas bilingües se

sienten identificados” (ADJ-XACHIAN-SMT), se puede decir que los ngigua son uno, es una comunidad, que resiste al colonialismo:

Pues es que en sí la comunidad es una unidad, osea no es no hay individualismo o por los menos ahora eso se empieza a romper, pero años atrás, la comunidad se concibe por los que viven en ella por supuesto no vista desde afuera, es una unidad y como tal se van ellos como... comunicando, desarrollando y entrelazan precisamente esa forma de trabajo, esos valores de ayuda (EVL-ANSENNIGUA-26072022).

A manera de conclusión se puede decir que la participación de las docentes, alumnos y padres de familia en las diversas prácticas culturales son determinantes para la continuidad de los conocimientos ngigua, pues si no hay praxis es complejo que las nuevas generaciones sepan en qué contextos se realizan dichas prácticas, en qué sitio específico del territorio, en qué tiempo, qué papel juega la lengua en cada práctica cultural, que palabras se usan específicamente en cada hecho, lugar acción. Las palabras en ocasiones cambian de significado según el contexto en el que sé que utilizan o al ser una lengua tonal modifica el sentido de la expresión, por ejemplo, tsje [cantar], tsje [miel], tsja [aventar] tsja [amargo] y tsja [vena].

Las y los docentes tienen gran responsabilidad en cuanto al acercamiento y praxis de las múltiples prácticas culturales, ya que es a través de ellas que la lengua y el conocimiento han sobrevivido frente al colonialismo. También el distanciamiento a las prácticas culturales puede representar su extinción o bien desvirtuar su significado al ejecutarlos fuera de su contexto, territorio y tiempo.

El capítulo 3, aborda justo el proceso de apropiación de los conocimientos de las maestras ngigua, que potencia este saber desde la práctica docente, participando, comprendiendo y compartiendo las prácticas culturales para poder trazar nuevas rutas pedagógicas que respondan a las demandas de los actores sociales. nthaxruan, thian, nthachjian ku tangi [observo, escucho hago y aprendo]es una metodología que propone Aseen ku Ngajni, así como otras metodologías enriquecedoras que aplican las maestras ngigua.

### Capítulo 3 ¿Qué hacemos los docentes? ¿Cómo potenciar conocimientos desde la práctica docente indígena?



*Tsje thi nuaná je'a nge nchia tangina xrun kuanginá, tsje thi nua'ana ninduiná binthakuaná, ku thi xraxauná ku nuaná chru'a tsunthu'ena ndujaxi nchia tanginí xrun.*

*[Mucho de lo que sabemos no lo aprendimos en la escuela, mucho de lo que sabemos nos lo enseñaron nuestros padres, y lo que pensamos y sabemos no lo podemos dejar fuera de la escuela]*

María de los Ángeles Damián Jara

La práctica docente es un trabajo complejo, por lo tanto, hablar de ella también lo es, ya que alrededor de ella giran múltiples circunstancias y es atravesada por diversos roles y también es inherente a la familia, la comunidad y el modo de vida. En este sentido la práctica docente ngingua que busca nuevas rutas pedagógicas es movida y motivada desde su entorno familia, lugar en el que se viven y re-viven las prácticas culturales según

los ciclos, rituales y fiesta de la comunidad. De este modo estos conocimientos son inherentes a la vida diaria, al modo de ser y de hacer, por ello también se reflejan en el hacer del docente en el espacio escolar a veces desde la subjetividad, otras en un intento por hacer una educación alternativa e intentos de una pedagogía descolonizadora desde las prácticas culturales y rompiendo los muros entre escuela y comunidad, hacer comunidad en la escuela. Razón por la cual se destaca el valioso trabajo de Anseen ku ngajni, Kiai, Chrisá, Anseen ngigua, quienes se aproximan a una pedagogía descolonizadora viviendo y re-viviendo prácticas culturales ngigua.

El proceso de configuración docente está determinado por diferentes factores que inciden en el hacer de las docentes ngigua, situaciones relacionadas a la formación y educación familiar en las que desde temprana edad o incluso antes del nacimiento ya se involucraban en las prácticas de las familias, en la medida en que crecieron se fueron apropiando de conocimientos ngigua que hoy potencia a través de la escuela. *Otro aspecto fundamental es la formación profesional que abonó al proceso indentitario no solo como ngigua sino como docentes ngiguas que se comprometen a romper esquemas y combatir desde sus posibilidades frente al colonialismo.*

La búsqueda de alter-nativas, son retos que enfrentan maestros y maestras ngigua, sin embargo, solo algunas se atreven a cuestionar el sistema o bien poner en práctica estrategias que permiten compartir conocimientos a través de prácticas en las que se involucran alumnos y padres de familia, como el método inductivo intercultural, la tradición oral, las plantas medicinales, la micro enseñanza y el canto. Estas rutas pedagógicas se trazan y se ejecutan a pesar de la lucha contra las construcciones sociales en torno al buen maestro, pues en el imaginario social aún circula la idea de que estas prácticas no son favorecedoras para los niños y representan al atraso.

### **3.1 Antecedentes**

El trabajo de los maestros y las maestras es complejo, a lo largo de los años de servicio se aprenden cosas nuevas, nuevas prácticas, como bien lo dice el dicho popular “la práctica hace al maestro”. Tan es así que las docentes evolucionaron su práctica tras

años de preparación y formación, y procesos diferentes de reflexión que les llevó a la revolución de su práctica y romper esquemas. Procesos que permitieron que las docentes iniciaran proponiendo nuevas formas de trabajar como docentes ngigua y responderse a la pregunta ¿Qué me hace ser docente ngigua?

Pues ha costado un poco porque de inicio, una vez que ingresé al servicio yo me di cuenta que todos mis colegas mis compañeros de aquella época básicamente no trabajaban la lengua, no trabajaban la cultura, ehh con los que obviamente tuve contacto, no puedo generalizar puesto que no estuve en todos estos espacios, sin embargo en la escuela donde me inicié pues ehh yo creo que uno de los obstáculos ha sido por que los maestros eran náhuatl y la comunidad Ngigua o viceversa, los maestros Ngiguas igual en zonas náhuatl o con otras lenguas, el mazateco, el ñañú, en fin, pero también hubo casos en los que los docentes si hablaban esa lengua de la comunidad igual y no ha habido ese desarrollo o no había, y esa, ese compromiso con las comunidades, con los grupos, con los alumnos de trabajar la cultura y la lengua de los niños (EVL-ANSENNIGUA-26072022-DIÁLOGO)

Sin embargo, una vez que se reconoce ese “compromiso” con las comunidades ngigua, la práctica docente ngigua revoluciona y propone nuevos ejes pedagógicos que responden a las necesidades de los niños y padres de familia, los cuales vieron a los maestros y escuelas indígenas como espacios de oportunidad para que los niños se desarrollaran libremente, como lo menciona ADJ: “Porque yo sé que los maestros indígenas son buenos y por qué mis hijos no saben hablar bien el español y como ellos hablan ngigua les da más confianza preguntar cuando tienen dudas” (AJB-THEXEEN-SMT). Este proceso de reconocimiento y análisis resultó ser complicado, pues implicó una serie de reflexiones y cuestionamientos sobre el hacer docente que además fue potenciado por años de servicio, preparación y formación:

Entonces fue hasta mucho después eh que poco a poco fui entendiendo por un lado por lo que he vivido con la familia y por otro lado ehh con los diferentes espacios de formación y preparación me fui dando cuenta que era necesario y como un derecho de los alumnos es casi o más bien es obligatorio trabajar con los niños desde su lengua, desde su cultura y desde sus prácticas culturales que ellos viven en su comunidad y en su familia, entonces

a partir de ahí fue donde yo en mi caso empecé a trabajar, ya como que acentuar más el desarrollo (EVL-ANSENNIGUA-26072022-DIÁLOGO).

La preparación académica fue para las docentes un lugar de oportunidad para comprender el significado de la práctica docente ngigua. Situación que permitió reconocer errores y aciertos que más adelante permitieron marcar pautas para nuevas propuestas y ejes pedagógicos, como lo menciona TDJ: “esta escuela tenía una maestra muy preparada y nos decía ‘estudien yo le contestaba –para qué’ Me acuerdo y me da pena decirlo, por ello digo la ignorancia nos lleva a cometer muchos errores. ¡Incluso emitimos juicios sin razón!” (TDJ-ANSSENKUNGAJNI-SMT-2020).

El paso por la universidad para la licenciatura o para el posgrado fueron procesos de formación que sin duda impulsaron la comprensión del hacer docente ngigua:

Ingresé al servicio docente en el mes de noviembre de 2002 a la edad de 18 años, mediante una modalidad de beca y contratos de lapsos de tiempo de 6 meses, lo cual me dio la oportunidad de estudiar una carrera en la Universidad Pedagógica Nacional, institución que me brindó una formación profesional en la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (PDJ-KIAI-2020-HISTORIADEVIDA).

Desde estas reflexiones y procesos de re-conocimiento y compromiso de las docentes sobre su hacer docente como ngiguas en sus propias comunidades, con un reto en puerta que exigía responder a preguntas como: ¿Qué me hace ser docente ngigua? ¿Qué visiones y horizontes se pueden proponer para contrarrestar el colonialismo del ser, del poder y del saber? Ante esto las pedagogías decoloniales:

Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para apuntalar críticamente y entender lo que se enfrenta, contra qué no solo se debe resistir, sino luchar, levantarse y actuar, con qué visiones y horizontes distintos y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación (Camboni Salinas, en Medina Melgarejo, 2019, p. 214)

### 3.2 Sujeto pedagógico

La escuela, desde las exigencias administrativas, las prácticas de higiene, organización, de saludar, de alimentación, formaciones, el proyecto de nación, el plan de estudios, el programa de estudios y desde luego las expectativas que han creado los discursos y medios de comunicación de lo que se debe enseñar en la escuela y los sujetos que se deben moldear ahí difieren mucho de las prácticas sociales y culturales de la comunidad. Sin embargo, el discurso oficial sobre la educación en las escuelas ha hecho del imaginario social creer que reproducir prácticas culturales propias de la comunidad es signo de atraso, de no saber “por qué creen que las personas de fuera es mejor que los de aquí o por qué ven la educación indígena es sinónimo de atraso” (MDJ-RUENKJI-NEKACHJAN-SMT).

Romper esquemas estructurados desde el discurso oficial, cuya traducción es educar-colonizar, mediante propuestas alternativas que representan una lucha de los docentes ngingua, que buscan con su hacer diario nuevos caminos y propuestas que irrumpen esos procesos y con ello propongan nuevas rutas y ejes pedagógicos que abran caminos hacia el conocimiento propio en el espacio escolar como intento descolonizador de la pedagogía.

Tal perspectiva acerca de lo educativo y lo pedagógico permite una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno (Puiggrós, 2005, p. 17).

El sujeto pedagógico se desarrolla en ese proceso, es decir en el proceso de construcción del discurso pedagógico fundador. La historia posterior, en el sistema escolar moderno, está plagada de luchas por constituir discursos alternativos al que se ha instalado (Puiggrós, 1990, p. 16).

La experiencia de los propios docentes en el espacio escolar como la represión de los conocimientos y lengua propia, en muchos casos representó la dificultad de comunicación y expresión de dudas y exposición de conocimientos adquiridos en el entorno familiar desarrollados en el campo, en los cerros y otras prácticas culturales festejadas en diversos puntos de la comunidad. Estas dificultades traen consigo ahora la

rebeldía de propuestas alternativas pedagógicas en beneficio de los estudiantes y de la identidad de los docentes como *ngiguas*:

Respecto a la lengua materna, identifico y me identifico con alumnos que hablan la lengua *ngigua*, porque recuerdo la necesidad de comunicación efectiva y afectiva que es necesaria cuando se tiene como lengua materna una lengua indígena, retomo mi experiencia a lo largo de casi toda mi vida académica, la comunicación fue casi siempre ineficiente por el desconocimiento de muchas palabras en español, quedándome con muchas dudas y confusiones. Por lo cual establezco un vínculo de reciprocidad dando y recibiendo la confianza de *hablar con ellos en ngigua el mayor tiempo posible* (PDJ-KIAI-2020).

En este caminar se configura un sujeto pedagógico que posibilita la transformación de los actores sociales (Medina Mergalejo, 1985) a través de una práctica docente como forma de análisis de la realidad cotidiana de maestro.

La emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas en múltiples referentes —como, por ejemplo, la educación popular— y de experiencias que claman por una educación libertaria a partir de pedagogías alternativas, pedagogías otras que expresan la postura opuesta a lo dictado históricamente por la educación oficial. (Pinheiro Barbosa, en Medina Melgarejo, 2015, p. 330).

### **3.3 Práctica docente**

La práctica docente, es una tarea compleja que no se reduce a los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del salón de clases y el entorno escolar, en ella se entrelazan diversas encuentros y desencuentros en los que se manifiestan las relaciones sociales, laborales, familiares, emocionales y afectivas. La práctica docente, se convierte así en una praxis que impacta en los alumnos no sólo por los procesos de aprendizaje sino por la intervención del docente que impulsado por su subjetividad reproduce y produce diversas prácticas que impulsan y potencian la capacidad de transformadora de



los alumnos, en quienes se provoca la resistencia y la rebeldía ante los contenidos que colonizan el pensamiento, para que con actividades y propuestas hechas por las docentes nginguas, los estudiantes desarrollen la capacidad de preguntarse por qué y la importancia de sus propios conocimientos y de su lengua; “es la oportunidad para imaginar lo que todavía no está entre nosotros, pero que responsablemente construyamos en pos de un mundo más justo en el cual podamos desempeñarnos con mayor conciencia” (Camboni Salinas, en Medina Melgarejo, 2019, p. 220)

La práctica docente se enfrenta también a los fenómenos económicos que impactan en todas las economías familiares, pero que proponen una serie de acciones cuyo intento es liberar la mente y también colocarse a situaciones de igualdad en el momento de aprender, ya que la experiencia escolar no debería ser un lugar de desacuerdos por las condiciones económicas. Así las escuelas indígenas se convierten en un espacio de oportunidad que abre las puertas a familias y niños que desean aprender “Por qué me quedaba más cerca de mi casa y por qué no había mucho dinero también” (PPV-KUNTHUA-SMT). Según Rosas (1999) el trabajo docente es, un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime, ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencias más inmediato de su labor.

Reconocer el espacio escolar indígena como sitio de oportunidad para estudiar aún con escasos recursos económicos da cuenta que las escuelas y con ello la práctica docente indígena resiste ante el capitalismo y el consumo, conviviendo y resistiendo en las escuelas con lo básico, sin exageradas exigencias que alimentan el capitalismo y el consumo.

La práctica docente de los docentes no es un hacer estático, sin vida. Es un hacer cuyas acciones son resultado de preocupaciones, análisis y reflexiones en torno a la práctica diaria y las necesidades del alumnado, no visto solo como aprendiente, sino en un proceso de humanización y construcción entre maestro y alumnos que aprenden juntos desde su vivir diario en una comunidad indígena que resiste ante el colonialismo cognitivo

y la globalización, en este sentido se re-vive con los alumnos prácticas que conjugan su lengua y sus conocimientos:

entonces a partir de ahí fue donde yo en mi caso empecé a trabajar, ya como que acentuar más el desarrollo, el aprendizaje de la lengua ngigua en los grupos que he atendido y también sabemos que la lengua no es aislada, está fuertemente ligada con la cultura con todo lo que se hace en la comunidad y pues tomar en cuenta esas actividades, y sobre ella emana toda otros elementos como son saberes, son conocimientos, son prácticas, son ideologías, son valores, toda una cosmovisión de la comunidad que, que los niños traen en diferente grado por supuesto y bueno es lo que se trata desarrollar con ellos dentro del aula (EVL-ANSENNIGUA-26072022-DIÁLOGO).

La práctica docente así se configura según los procesos de formación, de reconocimiento, de compromiso hacia los alumnos, hacia la cultura misma y hacia las demandas y necesidades de los alumnos:

la práctica docente también es un proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente, inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos, eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo en turno, todo en busca de un buen hacer. En fin, la práctica docente construye un proceso inherente al profesor que lo recrea en su continuo por su ejercicio profesional. (Medina Megarejo, 1985, pp. 61-76)

Aparece esa concepción del ejercicio docente como el ámbito de la educación misma, sin una construcción de mediaciones posibles y necesarias para entender la articulación del proceso tales como:

Proyectos históricos, proyectos filosóficos y educativos, las formas de pensar, de saber y las políticas de conocimientos, las definiciones sociales de la institucionalización de las prácticas educativas y escolares, los procesos psicosociales y culturales y la dimensión de estos en las prácticas de los sujetos, entre otros procesos, puestos en juego para la comprensión de lo espacios y prácticas educativas y docentes. (Medina Melgarejo, 1985, pp. 61-76)

Comprender la concepción de realidad en movimiento, producto precisamente del actuar de los sujetos sociales en distintos niveles y momentos de los procesos históricos.

Igualmente, comprender la articulación de dichos procesos como los nexos y las interrelaciones de éstos, que posibilitan, a su vez, la concreción de realidades complejas, pero en el interjuego de distintas determinaciones. (Medina Melgarejo, 1985, págs. 61-76).

La práctica docente, es un encuentro de aprendizajes, no con los docentes, sino con los estudiantes cuyo invaluable conocimiento mediante la lengua náhuatl aportan y comparten en la escuela. Con estas manifestaciones, mediante la práctica docente se analiza la concepción de práctica docente, como una apertura en la posibilidad del reconocimiento y comprensión de los procesos que la constituyen, pero, a su vez, de los procesos de los cuales ésta resulta ser constitutiva y vinculada de ellos “Ser docente en mi comunidad me ha dado muchas ventajas porque siento compromiso y amor a la cultura propia y de seguir fortaleciéndola desde la casa, la escuela y la comunidad” (VLM-CHRISÁ-2020). Es decir, Chrisá reconoce su hacer no sólo en el espacio escolar, sino en otros espacios y roles de ejercicio que permiten potenciar su práctica. De tal manera que se parte del campo de objetos posibles, para incluir la propia concepción de práctica docente en relación con otras dimensiones de la realidad, para de ahí potenciarla en la construcción de procesos educativos. (Medina Melgarejo, 1985, pp. 61-76) Así, la concepción de práctica docente se encuentra, desde esta propuesta como un espacio posible de análisis y potencialidad de nuevos problemas y objetos de indagación para repensar críticamente las relaciones entre la experiencia cotidiana de los actores sociales, procesos psicoculturales y sociohistoricos, en la perspectiva de transformar prácticas y, sobre todo, concepciones desde los propios espacios de contradicción, como es el espacio educativo y escolar. (Medina Melgarejo, 1985)

Actualmente como docente, me identifico como indígena y respecto a los conocimientos culturales que he forjado a lo largo de diferentes etapas de mi vida, están siempre en juego mis creencias, prácticas, hábitos y valores que antepongo en proceso de enseñanza aprendizaje; resaltando cada uno en las diferentes prácticas culturales que he desarrollado con mis alumnos, manifestando en un primer momento mi experiencia y conocimientos respecto a cada uno y posteriormente diversifico los conocimientos de mis alumnos poniendo de manifiesto sus saberes y la de sus familias; en donde es primordial ampliar los espacios del proceso de enseñanza aprendizaje en otros espacios además del

aula y escuela, es decir en espacios donde por excelencia tienen lugar las prácticas en cuestión (PDJ-KIAI-2020).

En la búsqueda para abrir nuevas lógicas de confrontación y construcción de la realidad y de los procesos sociales-educativos, donde la concepción de práctica docente se analice en su delimitación, al definirla por exclusión de otros elementos que aparecerían como parte de la misma. Lo que implica una interrelación dinámica con otras dimensiones y elementos, en función de las propias exigencias de conocimiento de los procesos en su determinación histórica. Romper esquemas de pensamiento (Medina Melgarejo, 1985, pp. 61-76). Pensar en dos momentos de docencia: como práctica en el presente y como historicidad potenciadora de transformación. Es importante dar el valor, la escucha, y el habla a los niños que se entusiasman al leer textos en náhuatl y se alegran al ser partícipes de prácticas culturales. Es preciso concebir primeramente sujetos particulares, concretos, sujetos docentes, para que, en un proceso de interrelación con la historia social amplia, la historia social y educativa regional y la historia social de la deformación del sujeto concreto, se recuperen, construyan e indaguen estos complejos procesos sociales y sujetos particulares. Un pensar en el presente, “la esencia de esta conciencia histórica es la crítica como apertura hacia lo objetivo real en constante movimiento” (Medina Melgarejo, 1985, pp. 61-76).

La docencia como praxis. La problematización de la docencia, como una praxis, ineludiblemente que nos plantea el entendimiento de la concreción del momento histórico del presente, ya que, en las praxis sociales, la docencia –como una práctica social– significa el entendimiento de procesos significativos, como en la comprensión de los sujetos constructores de esta realidad social. Definir la docencia como una praxis concebida, como la incorporación del despliegue histórico de los sujetos desde un hacer en el presente y la potencialidad y límites de su hacer como sujetos y actores sociales, producto y productores de historia, en la transformación de proyectos. Saber cómo se establecen los procesos y las relaciones (mediaciones) entre sujeto, práctica profesional y proyecto social.

La práctica docente indígena, sigue en lucha y resistencia no sólo contra el colonialismo cognitivo, sino contra el estigma y rechazo social y de otros colegas docentes que hacen referencias a las maestras con frases como la siguiente “la maestra se ve humilde, pero si sabe” (TDJ-ANSSENKUNGAJNI-SMT-2020), aunado a otros testimonios:

De acuerdo con lo percibido en mis años de servicio de docente indígena y como miembro de la misma comunidad étnica, las madres y padres de familia consideran que la presentación de los maestros del sistema federal es mejor, son más exigentes, han de enseñar más y son más respetados por hablar sólo el español y provenir de la ciudad, por lo que no entra en juego sus vidas familiares, personales y sociales; la sociedad y los mismos docentes se hacen posicionar en un nivel de superioridad. Mientras tanto, como docente indígena se siente el rechazo y los sentimientos de inferioridad (PDJ-KIAI-2020).

### **3.4 Práctica docente indígena alter-nativa**

Las exigencias actuales de la escuela son difíciles, ya que el contexto que los rodea en este momento está regido por la tecnología; internet, computadoras, tabletas y equipos móviles que hoy en día son considerados innovadores y que son herramientas primordiales para el acompañamiento y aprendizaje de los niños. Sin embargo, las prácticas docentes en los contextos indígenas dan un giro a esta práctica socialmente construida en la que las docentes deben portar traje sastre, maquillaje, tacones, el buen vestir; pues se cree que los docentes externos tienen mejor preparación que los maestros locales, como lo manifiesta AJB “Que para ellos los maestros indígenas no están a nivel de los otros maestros” (AJB-THEXE’EN-SMT):

En la historia social que vivimos, interiorizamos las formas impuestas de un deber ser, que nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor es concebido como un “civilizador”, como un agente social encargado de entregar los conocimientos que permitirán a sus receptores actuar de acuerdo con los preceptos sociales (Camboni Salinas, en Medina Melgarejo, 2019, p. 212).

Se debe reconocer el espacio escolar como un espacio dicotómico entre los conocimientos occidentales establecidos en el programa de estudios y los conocimientos propios. No obstante, la subjetividad y el aprecio por el conocimiento propio sale a relucir y en la práctica docente ésta se manifiesta procurando crear un ambiente potenciador para producción de nuevos conocimientos en el alumnado:

Reconocen el espacio educativo como ámbito de conflicto en el que la actuación de individuos y de grupos está determinada por el logro de distintos intereses y propósitos.

La mayor parte de los enfoques reconocen la capacidad de la educación como fuerza conservadora, pero también cree en su potencial transformador, dada su capacidad para producir nuevos significados, para formar una nueva conciencia crítica que permita la actuación y la transformación de situaciones opresivas, así como el ejercicio de las facultades de pensamiento racional. (Rosas, 1999).

Desde palabras propias de las docentes, se manifiesta este proceder en el que hay una lucha constata de producir conocimientos nuevos desde lo propio y reproducir conocimientos occidentales:

Puedo decir que yo como individuo, soy productor y productora de la sociedad desde una formación científica y cultural, desde esta formación mencionada a detalle, en donde no podría separar estos dos mundos, puesto que uno influye sobre otro. La construcción de conocimientos hay objetividad y subjetividad desde este yo con la cosmovisión individualizada y el mundo objetivo formal, representado con el conocimiento formal implementado por la escuela (TDJ-ANSSENKUNGAJNI-SMT-2020).

Para dar mayor peso a las decisiones y prácticas que favorezcan el reconocimiento de los diversos panoramas y realidades que hay en su entorno más cercano, así como en las acciones que permitan ver la capacidad de transformación de los alumnos y que la educación tome valor cuando las mentes se cuestionan y crean a pesar de las formalidades que la escuela exige:

La respuesta es que esa forma es la que nos parece natural para actuar en esas situaciones. Ha sido construida a través de nuestra historia, se nos ha mostrado como

natural en un 'así es como debe ser', un proceso de colonialidad silenciosa y oculta, que convertimos en deber ser. Esto nos muestra que nuestras prácticas surgen de una precomprensión muy difusa que, incluso, ya tenemos antes de convertirnos en profesores (Camboni Salinas, en Medina Melgarejo, 2019, p. 212)

En las escuelas de San Marcos Tlacoyalco la gente cree que mandar a sus hijos escuelas no indígenas les da mayor prestigio y estatus social desvalorando con ello la práctica docente ngigua cuyo argumento es que “xinirua icha nue xan, ku xi nthi í ni nuexa” [saben más los maestros de fuera, los de aquí no saben]. Además, la gente manda a sus hijos a las escuelas no indígenas por “Que para ellos los maestros indígenas no están a nivel de los otros maestros y porque sus hijos no hablan ngigua. Porque mandan sus hijos en Ignacio Zaragoza ya van a ser profesionistas” (AJB-THEXEEN-SMT) son escuelas que a pesar de estar en un contexto indígena reproducen e imponen conocimientos occidentales e ignoran y desechan conocimientos propios. Un claro ejemplo de la práctica docente y la práctica docente ngigua.

Va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia, reproduciendo así, las formas de la colonialidad del ser, del poder y del saber, más allá de sus propios universos de conocimiento, de saber hacer y saber pensar, imponiendo racionalidades distintas como las únicas válidas y ciertas (Camboni Salinas, en Medina Melgarejo, 2019, p. 212.)

Sin embargo, hay quienes creen que la educación indígena ejecutada por docentes ngigua es un espacio de encuentro e identificación, lugar en el que es posible sembrar alternativas de enseñar, de aprender, de soberanía y de resistencia: “Y los papás que los mandan a la Morelos o a otras escuelas bilingües se sienten identificados” (ADJ-XACHIAN-SMT)

ser alternativo por tener una pedagogía o didáctica distinta; por retomar dentro de las didácticas y contenidos conocimientos o epistemologías indígenas; por sostener un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales de la educación que imparte el Estado, o bien se es alternativo en la medida en que su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial (Medina Melgarejo, 2015, pág. 364).

Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y la transmisión del saber. Una pedagogía insumisa que invoca el carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos para normarse por sí mismos (Pinheiro Barbosa, en Medina Melgarejo, 2015, p. 412).

Desde estas reflexiones, a que a pesar de la opinión social, de las dificultades, de la desvaloración y reprobación de algunas personas, las docentes siguen en pie de lucha resistiendo y proponiendo pedagogías insumisas, desde una conciencia educativa que libera insumisas como ellas, porque no se dejan apagar ni aplastar por el sistemas educativo, ni por la opinión social; por el contrario proponen alter-nativas que rompen esquemas del pensamiento colonial, mismas que descolonizan el ser, el saber y el poder. Desde estas reflexiones se puede decir que la práctica docente ngingua a pesar de diversas dificultades, en lucha con el colonialismo interno y de discriminación, plantean propuestas de resistencia, pone en práctica pedagogías insumisas. Éstas pedagogías son insumisas:

- 1.- Por lograr hacer la geografía de las prácticas educativas, dotándolas de un sentido político profundo.
- 2.- Por conllevar procesos sociales como mediadores pedagógicos en la conformación de nuevas subjetividades y de sujetos políticos-históricos.
- 3.- Por situar los saberes y la experiencia como un lugar legítimo de construcción del conocimiento y de una lectura de mundo otra.
- 4.- Por elaborar un nuevo vocabulario educativo, de resistencia. articulado a un ethos identitarios con el territorio.
- 5.- Por generar otra episteme de interpretación de la realidad sociocultural y político-económica.
- 6.- Por convertir los movimientos populares y sociales en sujetos educativos y productores de conocimiento, responsables por conducir en la actualidad proyectos educativos pedagógicos muy otros.



7.- Por recuperar la historia y la memoria como lugar de inscripción de las verdaderas voces, las que no permiten que la historia de las resistencias y de las rebeldías sean aplastadas y olvidadas por la historia oficial.

8.- Por provocar resonancia en la producción del conocimiento de la academia.

Pedagogías insumisas y otras educaciones, lugar de inscripción de una conciencia educativo-política que propone alternativas que nacen desde la cartografía de las resistencias y rebeldías de América Latina y el Caribe (Pinheiro Barbosa, en Medina Melgarejo, 2015, p. 340).

### **3.5 En busca de alter-nativas**

La educación, para Freire, así como para otros autores resulta ser un arma de gran poder y alcance, pues a través de esta es posible alcanzar la libertad, ante esta afirmación es necesario plantearse ¿Qué libertad? ¿Liberarse de qué? ¿Para qué? Es posible que la educación permita a los niños, niñas y jóvenes la facultad de elegir y obrar según su propio criterio, valor, sentimiento y razón. Sin embargo, para lograr este ambicioso, pero necesario objetivo es primordial la “concientización” no sólo de los alumnos, sino primordialmente debe estar incluida la de los docentes.

Cabe destacar que el mismo Paulo Freire menciona, “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1979), no es una tarea sencilla, tampoco que alguien pueda liberar a un estudiante o, bien, que un docente libere a otro docente, docente a padre de familia o que una autoridad escolar pueda liberar a un docente. Ello no sería posible sin la plena voluntad y bajo la plena conciencia de cada uno de los que saben de qué liberarse. Es decir, reconocerse como oprimido y reconocerse como opresor y opresores. De ahí la importancia de reflexionar sobre la necesidad de saber que nadie es capaz de liberar a otro, ni liberarse a sí mismo. Es primordial actuar en comunión con los demás, es decir en cooperación con el otro, reconocer el yo en los otros, nos-otros, en comunidad, en apoyo, en reconocimiento, en plena paz, en conciencia de saber de qué liberarse y sobre todo ¿para qué liberarse?

La educación como práctica liberadora, promueve la horizontalidad de las relaciones humanas, lo cual implica la reflexión constante sobre la propia realidad a lo largo del proceso educativo. Para que exista liberación, Freire (1972) informa que es necesario que tanto el educador como el educando sean liberados en su pensamiento auténtico, ya que los hombres se educan entre sí y si un educador no está liberado no podrá promover la liberación de sus educandos.

La educación liberadora propicia la reflexión de la conciencia sobre sí misma, de ahí que este tipo de educación sea un acto que permite la superación de educador-educando gracias al diálogo, el pensamiento y la acción.

En este largo camino de reconocimiento del yo en el otro, resulta necesario la lucha, con esto se quiere decir que, reconocer la opresión en el otro es reconocer la opresión en sí mismo. La lucha en comunidad y en comunión, se lucha con ellos. Actualmente los pueblos indígenas de México luchan por su autonomía, así como la búsqueda de un lugar para su visibilización en el llamado mundo moderno. Tener la capacidad de desobedecer las viejas órdenes establecidas y transformar gradualmente su autonomía, sus modos de vida, sus formas de producción, sus formas de nombrar al mundo, su espiritualidad, sus rituales, el equilibrio con la naturaleza.

En la actualidad, la explotación y la violencia física y epistémica oprimen aun a los pueblos indígenas. Ante situaciones de vulnerabilidad, los opresores falsamente generosos, aprovechan el orden social injusto que se nutre de la pobreza, la muerte, el desaliento y de la miseria de estos pueblos. Por ello es significativo descubrir el mundo de la opresión e ir comprometiéndose en la praxis dejar ser oprimido y pasar a la pedagogía de los hombres en proceso en permanente transformación.

Reconocer la opresión realizada a través del sistema educativo es primordial, lo que permitirá a su vez reconocer la opresión que genera esta estructura. El comportamiento del oprimido es un comportamiento prescrito, se conforma con base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. Está inserto en los salones de clase, en los libros de texto, en el programa, en el plan de estudios, que permite la dominación y la reproducción de la dominación a través de la mono educación.

¿Qué se necesita para comenzar? La conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 1986). También es necesaria la búsqueda de conceptos, lenguaje que dé cuenta de la realidad, de la complejidad de las jerarquías de género, de raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad. Con ello se pretende alcanzar la posibilidad de desaprender la norma, de abrir grietas (Walsh, 2016) de posibilidad y un panorama de pensamiento heterarquico. Es importante resaltar que esto jamás puede ser producto de un adoctrinamiento por parte de otros, sino que el sujeto debe hallar por sí mismo su camino en la vida.

Gracias al diálogo en este tipo de educación los educandos y el educador tienen la posibilidad de expresar sus creencias, opiniones, y conocimiento; contribuyendo con la discusión al pensamiento crítico que permite tener una posición frente a diferentes temas. Es a partir del diálogo que tanto educandos, como educadores logran conocer las ideas de cada uno, respetándolas, pero teniendo derecho a criticarlas y cuestionarlas de forma respetuosa e inteligente.

En el contexto actual, múltiples movimientos sociales, afrodescendientes, mujeres y grupos indígenas luchan por su visibilidad, así como por el reconocimiento de su autonomía, su lengua, sus conocimientos, sus prácticas culturales, su temporalidad, su espiritualidad. Sin embargo, para que esto sea una realidad, es necesario que estos movimientos rebasen el activismo, el discurso político y promocional. Es necesario que maestros, niños, niñas, padres y madres de familia tengan la conciencia de lo que se quiere lograr. El ideal de ser humano que plantea Freire, es de aquel que tome una postura de concientización, formar una persona crítica, capaz de reconocer su historicidad y su futuro, preparado para examinar la relación entre sus condicionamientos y su libertad. Para de esta manera reconocer que hay otras historias que contar, otro origen y por tanto otro futuro que posibilitan otras alternativas que emergen desde las fisuras de los sistemas establecidos. Ya que resulta relevante saber históricamente ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Reconozco mi territorio? ¿Qué papel juego?

La ausencia del reconocimiento de la historicidad propia impide la redención histórica de hombres, mujeres, niños y niñas que habitan hoy territorios que conservan historias de origen que se han transmitido de generación en generación a través de la tradición oral, la oralidad. La práctica también conserva importantes conocimientos en agricultura, medicina, música, danza, arte y astronomía. Sin embargo, la escuela ha promovido otros conocimientos legitimados como únicos, valiosos y verdaderos que a su vez deslegitiman los conocimientos y lenguas de los pueblos indígenas, pues según menciona Freire “La auto desvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que ellos tienen de los opresores”. (Freire, 1970), dicha situación hace desconfiar de su propio conocimiento y aceptar su explotación y la concepción de inferioridad.

La visión de la educación bancaria, según los planteamientos de Freire, anulan el poder creador de los educandos o los minimiza, estimula su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. La educación deslegitima el conocimiento adquirido fuera de la escuela, citando a los pueblos indígenas como ejemplos de la descalificación de sus conocimientos, tomándolos, con suerte como creencias, cultura y folclor. Ello potencia la aceptación de la ignorancia y que la escuela otorga o bien hace donaciones de conocimiento que hacen aspirar la apropiación de otros conocimientos y las desvaloraciones de los propios. Por ejemplo, la aceptación y apropiación del español y otras lenguas extranjeras como el inglés y desplazamiento de las lenguas indígenas como el idioma ngigua, el cual se habla en regiones de la mixteca poblana, algunas regiones de Oaxaca y pueblos del Valle de Tehuacán, como San Marcos Tlacoyalco. Según datos de INEGI, actualmente hay 18 000 hablantes de esta lengua, cifras que la posicionan como lengua en peligro de extinción.

Ante los planteamientos expuestos anteriormente, vale la pena preguntarse ¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar o sea algunas técnicas y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los

técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores). Se aprenden "habilidades" (*savor-faire*) (Althusser, 1970). Habilidades que sin duda serán de gran utilidad en la vida, que permitirán a los educandos reflexionar sobre su realidad, sobre sus propias necesidades, sobre sus emergencias, sobre su historicidad y su futuro, despertar el pensamiento crítico que posibilite la "palabra", no una palabra impuesta, sino aquella que dé cuenta de la propia realidad plantee posibilidad de transformar la condición de inferioridad respecto a clases las dominantes.

### **3.6 Ansen ku ngajni, Kiai, Chrisá ku Ansen ngigua [Corazón y cielo, fiesta, llovizna, corazón ngigua]**

Conocer las historias de vida de los docentes permite comprender los procesos por los que han atravesado, los mismos que posibilitan identificar el sentido y el significado de las acciones, palabras y el hacer de docentes, no sólo en su rol como maestros y maestras sino en la participación en las diversas prácticas culturales de la comunidad. Martha Luz Rojas Wiesner describe la técnica biográfica con fines individuales y colectivos cuyo objetivo es mostrar las historias de vida para reflejar cómo el individuo construye y da sentido social a su vida. Es así como también se pretende identificar no sólo los sucesos que fueron definiendo la formación docente, también es de gran importancia los procesos de apropiación de conocimientos ngigua y cómo han construido esos conocimientos, los momentos, las vivencias que permitieron socializar esos conocimientos, como lo menciona una de las maestras "En ese momento me sentí diferente a los demás y que tenía una lengua única en todo el país. Con ello vino el reconocimiento de mi lengua y el valor que tenía" (TDJ-ANSSENKUNGAJNI-SMT-2020).

Schettini (Schettini, Cortazzo, Torillo, Elverdin, 2015) menciona métodos biográficos como una herramienta que nos permitía analizar los acontecimientos de la vida de las personas para comprender desde su singularidad, desde su propio punto de vista, los acontecimientos sociales más generales. De este modo identificar acontecimientos primordiales que den cuenta de su formación y elección para ejercer la docencia, "Esta

maestra incidió en mi formación docente y personal durante mi estancia en la primaria aprendí y desarrollé la segunda lengua que es el español (TDJ-ANSSENKUNGAJNI-SMT-2020).

La comprensión de los fenómenos sociales, educativos, de formación, no es posible sólo mediante la observación y el registro, es necesario comprender la situación y el lugar de quien vive citadinamente ese fenómeno. Desde la postura de quien actúa y habla, las historias de vida y las trayectorias representan otros modos de articular y vincular los registros de lo que dice con lo que piensa, lo observado con la interpretación y la interpretación con la teoría. Es importante el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la formación de los sujetos y su contexto.

Las pláticas informales con Anseen ku Ngajni [Corazón y cielo] han permitido reconocer el compromiso que tiene con sus alumnos, con la lengua y medicina ngigua. Ella había aceptado colaborar en esta investigación abriendo las puertas de su salón de clases para hacer observación y otras actividades. Pero con la llegada del Covid -19 se cancelaron las clases presenciales en todos los niveles educativos en las escuelas del estado de Puebla y con ello la escuela en la que labora Anseen ku Ngajni. Sin embargo, se volvió a contactar a la maestra nuevamente y entre pláticas se le volvió a solicitar su apoyo para esta investigación, mencionando esta vez que por las condiciones de aislamiento que había provocado la pandemia de Covid-19 se había replanteado el proyecto, Anseen ku Ngajni aceptó participar nuevamente en el proyecto, primeramente, con su autobiografía y posteriormente con entrevistas.

Kiai [Celebración-Fiesta] Es una maestra de primaria del sistema indígena, quien tiene 17 años de servicio. A través de diálogos casuales se le comentó acerca de la investigación, quien manifestó que no tendría inconvenientes en ser parte de este proyecto. Sin embargo, tras el comunicado que la SEP difundió para suspender las clases presenciales fue imposible llevar a cabo la observación en el grupo de la maestra Kiai. Afortunadamente no se perdió contacto con Kiai, el diálogo y la colaboración siguen en pie.

Chrisá [Llovizna] es una maestra que cuenta con 17 años de servicio docente, ella ha laborado en diversas escuelas de la zona escolar 408, cuyas escuelas se ubican en comunidades de la junta auxiliar de San Marcos Tlacoyalco. La maestra Chrisá actualmente radica en esta comunidad y labora en una primaria de la misma localidad. La llegada de a pandemia del Covid-19 propició la suspensión de actividades que se habían planeado con ella, no obstante, la colaboración en otros proyectos referentes a la documentación de la lengua ngigua permitieron la comunicación sostenida y con ello la posibilidad de que Chrisá siguiera en esta construcción en colaboración.

Anseen ngigua [Corazón ngigua] amablemente aceptó la colaboración en diálogo. Es una maestra con una amplia formación profesional y académica, tiene aproximadamente 25 años de servicio en escuelas indígenas ngigua, durante su larga trayectoria ha puesto en marcha múltiples proyectos, entre ellos la metodología inductiva intercultural, propuesta por Jorge Gasché y Maria Bertely Busquets, la cual le permite realizar actividades desde el territorio de la comunidad y la escuela.

### **3.7 ¿Qué hacen los docentes?**

Los docentes cumplen una serie actividades en su hacer docente, ya que además de planear clases realizan cuestiones administrativas, atención a la situación emocional de los alumnos, escuchar de manera atenta los problemas familiares, de violencia, atender las exigencias de las autoridades que solicitan estándares de alumnos que alcancen aprendizajes esperados, que desarrollen habilidades, destrezas y adquieran una serie de conocimientos de contenidos de asignaturas del programa de estudios. A pesar de estas exigencias las maestras ansee ku ngajni [Corazón y cielo], kiai [fiesta], chrisá [Llovizna], ansee ngigua [corazón ngigua], buscan siempre un espacio y un momento en todo momento para la lengua y el conocimiento ngigua. Anseen, kiai, chrisá, ansen ngigua han desarrollado propuestas y ejes pedagógicos que permiten potenciar la práctica docente ngigua potenciando también su conocimiento, su lengua y su identidad ngigua.

Las propuestas desarrolladas permiten abrir grietas (Walsh, 2020) de posibilidad para potenciar el conocimiento indígena (Medina Melgarejo, 2015), en esta lucha las docentes en su praxis educativa rompen esquemas hegemónicos y proponen ejes pedagógicos desde el conocimiento indígena que produce una insubmisión pedagógica (Medina Melgarejo, 2015):

De la cantidad y calidad de las experiencias educativas liberadoras podrán surgir herramientas para la producción de conocimientos que funden una concepción pedagógica de ruptura con la hegemonía, poniendo de relieve los puentes que articulan distintos intentos de educación contrahegemónica. (Medina Melgarejo, 2015)

La resistencia indígena a lo largo de los siglos y años, de procesos históricos de conquista, colonización y globalización son producto de su rebeldía e insubmisión, no se deja someter, ni dominar, ni por la fuerza o circunstancias, ni por la autoridad de otros u otros. Las docentes indígenas han sabido resistir y proponer educaciones otras que irrumpen la educación oficial y abren espacios de diálogo entre conocimientos. Las pedagogías indígenas son pedagogías insubmisas

producen excedentes de realidad, pues son ellas mismas producto de ese excedente, son la emergencia y la irrupción que desmonta al modelo de lo homogéneo y de lo eficiente, de ahí que sean pedagogías otras engarzadas y producto productivo de educaciones otras (Medina Melgarejo, 2015).

Kiai en su historia de vida permite hacer una aproximación del proceso de adquisición de conocimientos indígenas

Con el relato de algunas historias que hacía mi madre, las actividades que implicaban el uso del agua y las recomendaciones que nos hacía al ir al jagüey, adquirí conocimientos que se fueron fortaleciendo con la observación y la práctica (PDJ-KIAI-2020-HISTORIADEVIDA)

Desde esta subjetividad, Kiai hace propuestas y ejes de rutas pedagógicas potenciadoras que se vinculan a su proceso de apropiación de conocimientos a través de historias y



narraciones que encierran conocimientos. Ella propone la tradición oral como pedagogía que le permite potenciar la práctica docente ngigua:

Estas actividades me dejaron grandes experiencias y conocimientos que a la fecha he llevado al aula, que he retomado y retroalimentado con los conocimientos que tienen mis alumnos y sus padres, al desarrollar secuencias didácticas con las y prácticas culturales (PDJ-KIAI-2020).

Anseen ku ngajni, reconoce y potencia su identidad a través de los elementos objetivos del pueblo Ngigua como traje típico:

El curso empezó formalmente el 16 de junio, llegamos con el traje típico, en particular no me importo portarlo, nunca lo había usado, pero me sentía tan parte de mi cultura; que esta práctica, hizo que me identificara con los ngiguas (PDJ-KIAI-2020).

Uso “identidad” para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen en las prácticas discursivas (Hall, 1996, p. 20).

En este proceso de construcción y propuesta Anseen-Ku Ngajni plantea la posibilidad de nthaxruan, thian, nthachjian ku tangi [observo, escucho hago y aprendo] y nchuchjaontangi [aprendo poquito] acompañado por una práctica cultural que contempla el uso de la lengua, no como lengua vacía, sino como lengua viva que se vivencia en el hacer la práctica cultural, como el empacho. Con ello se aprende no solo las plantas medicinales, en qué momento se usan, en qué espacios, siguiendo siempre la metodología nthaxruan, thian, nthachjian ku tangi [observo, escucho hago y aprendo].

Anseen ngigua, antu rugunda tsangi xan runichja xan Ngigua ku rukji xan ixi jaña jichunxi kain thi nuen ni rajan, ku techunxina ngata´a nunthe jii [se quiere que los niños aprendan ngigua, escribir, porque así conocen todo lo del pueblo y como viven en esta tierra].

La importancia que Anseen ngigua observa en la necesidad aprender la lengua no sólo como sistema de comunicación, sino como una forma de conocer los modos de vida en este territorio. Bajo esta premisa ella expande la propuesta del método inductivo intercultural. A partir del calendario sacionatural<sup>5</sup> (Silva, 2012), desgranar maíz para la siembra, verificando que sea en la fecha que indica el calendario, en la temporada de calor, en el mes de marzo, para ello es necesario llevar a los niños al territorio en el cual ellos aprenden desde el hacer, base principal del método:

Los niños que son considerados atrasados dentro del salón clases, aquí nadan como peces en el agua y los avanzados en el salón son quienes necesitan ayuda para aprender de su contexto y de sus compañeros ni siquiera del maestro (Gamboa Oropeza y Ortiz Guzman, 2020).

Si, básicamente para el método es muy bueno, se presta para trabajarse en cualquier espacio, siempre y cuando el docente esté convencido y quiera trabajar con el método inductivo intercultural, ehhh y sí, siento que funciona, funciona mucho porque parte precisamente de lo que hay en la comunidad de lo que se vive en la comunidad y ayuda mucho a que se valore, se conozca, se viva, eso que hay en los pueblos desde la lengua y desde los conocimientos de las comunidades. (EVL-ANSENNIGUA-26072022-DIÁLOGO).

La metodología del diálogo horizontal<sup>6</sup> no es ajena a la vida diaria de Chrisá, pues son valores y acciones que se practican en la familia, en la comunidad y en comunidad “puesto que mi madre no hablaba español crecí en una familia muy humilde y unida con valores de respeto, trabajo y colaboración para el bien común muy bien cimentadas” (VLM-CHRISÁ-2020) misma que lleva a cabo con los alumnos cimentada siempre en lo que saben los niños, a través de lo cual se vive y re revive las prácticas culturales “Se trabaja con los niños con imagen texto, dictado de niños a la maestra a partir de lo que

---

<sup>5</sup> El método inductivo intercultural (MII) es una propuesta teórico-metodológica desarrollada por María Bertely y Jorge Gasché, que toma como punto de partida las actividades cotidianas de los pueblos indígenas y permite profundizar la comprensión de sus territorios y culturas, mientras que el Calendario Socioecológico (CS) corresponde al método de organización y presentación de resultados del MII, y busca facilitar la transformación de los saberes tradicionales indígenas en contenidos concretos de la realidad de cada comunidad, los que, a su vez, pueden ser articulados con los conocimientos científicos.

<sup>6</sup> Ver capítulo 2 “Icha ndia”

saben, escritura colectiva, narraciones, prácticas culturales, se participó activamente” (VLM-CHRISÁ-2020).

Las docentes concluyen y coinciden en que las propuestas y rutas pedagógicas requieren romper las fronteras de escuela formal y comunidad, ya que las prácticas culturales tienen lugar fuera de la escuela. Las pedagogías insumisas rompen esquemas de escuela al rebasar los muros de las aulas, nthaxruan, thian, nthachjian ku tangi [observo, escucho hago y aprendo] fuera de la escuela, pero se complementa ahí.

La idea de excedente de realidad se refiere a los espacios de expansión y objetivación, de remanentes que se configuran en experiencias potenciadoras, en tanto que “este excedente de realidad resulta de la tensión entre lo dado-límites y el cómo se rescata la fuerza-necesidad que incita a trascender las formas establecidas” (Zemelman, 1998, p. 139, en Medina Melgarejo, 2015).

### **3.8 Debate intergeneracional entre docentes**

Las maestras jóvenes, por lo general no ha vivido el proceso de reconocimiento e identificación de demandas de los alumnos, pues ello requiere años de experiencia e incluso según lo han dicho las docentes Ansen ku ngajni, Kiai, Chrisá ku Ansen Ngigua, son procesos de formación y procesos familiares. Sin embargo, sin estas fases de análisis no es posible que las y los docentes jóvenes sean capaces de reconocer la importancia de estas rutas de pedagogías alternativas. El máximo logro de estas docentes es, haber aprobado el examen de bilingüismo con la calificación mínima, pero en su práctica no hay rastros de un hacer docente indígena, su práctica no se diferencia del de un maestro del sistema federal. Tampoco hay investigación ni participación en las prácticas culturales de la comunidad, lo cual rompe procesos de construcción con las pedagogías alternativas en insumisas. Docentes que no viven estas prácticas con sus propias familias, desde estas posturas no es posible que reconozcan las pedagogías alternativas como procesos de posibilidad, es el folclore.

A manera de conclusión del capítulo 3, se observa que la práctica docente ngigua es un proceso de configuración determinado por las vivencias familiares que inculcan valores ngigua como la solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo, que a su vez son valores fundadores de reciprocidad y horizontalidad, que permiten dirigirse e interactuar con los adultos mayores con respeto para colaborar, conocer, comprender y participar en las prácticas culturales, que encierran conocimiento.

Otro aspecto que configura el proceso de aprecio, aceptación y fortalecimiento de la identidad ngigua es la formación profesional, pues al estar en la frontera, entre lo propio y lo externo la identidad ngigua se vio aceptada o fortalecida. Aceptando así el reto de buscar alternativas pedagógicas que contribuyan contrarrestar la invasión capitalista y con ello al colonialismo epistémico que desplaza al conocimiento ngigua. Sin embargo, con las rutas pedagógicas rebeldes e insumisas es posible creer en otro mundo, donde quepan todos los mundos, como dicen los zapatistas.

No obstante, para ampliar esta posibilidad es necesario desafiar varios cánones establecidos en la academia, en la pedagogía y en la investigación, pues son procesos que están vinculadas y por lo tanto hay interrelaciones entre ellas, por ello es necesaria la descolonización de cada uno de estos elementos. En este sentido el capítulo 4, está centrado en “Icha ndia, tsjauna ku tsunxiree inaa ndia, caminos otros para descolonizar la investigación”, cuya finalidad es plantear y aproximarse a otras metodologías de la investigación que debatan y cuestionen la investigación extractivista a través del diálogo-horizontal.

## Capítulo 4.- Icha ndia, tsjauna ku tsunxiree inaa ndia [caminos otros para descolonizar la investigación]



*Are tjau chujni antu tsje thi nuená ndachruná, are sunauná tsanginá, sa'u tsangina tsi'ina thi je'ená tjauná. [Cuando la gente dialoga, comparten mucho de lo que saben, cuando queremos aprender, primero debemos aprender a escuchar el dialogo].*

***María de los Ángeles Damián Jara***

Así como en los pueblos se hacen asambleas de organización y en ellas se detectan necesidades, como nuevos caminos para caminar libremente, sin afectar al otro, dialogando para repartir cargas y trabajos, cuyo beneficio es común. También la investigación requiere “icha ndia” [otros caminos], caminos otros para descolonizar la investigación requieren re-conocer nuestro origen, así como re-aprender que existen formas propias de nombrar y pensar realidades alejadas de contextos urbanos, occidentales que no dan cuenta de los procesos indígenas. La praxis diaria de los indígenas posibilita una ruptura entre la investigación extractivista y las formas propias

de nombrar y pensar desde el diálogo horizontal el cual potencia la posibilidad de descolonizar la investigación construyendo así nuevos caminos y rutas de investigación (Medina Melgarejo, 2022).

En las comunidades indígenas es común ver a las personas esconderse tras su rebozo, sombrero o simplemente agacharse ante la presencia de alguna persona externa a la comunidad, la desconfianza frente a estas personas no es un hecho fortuito, es resultado de un proceso de invasiones y conquistas pasadas y actuales que saquean y explotan los recursos de la madre tierra, explotación de mano de obra y por último de la explotación de la lengua y del conocimiento indígena. En este sentido los caminos otros de investigación se aproximan a nuevas rutas de investigación cuyo objetivo es no violentar a los actores sociales, pues son situaciones por las que han atravesado y son hechos a través de los cuáles han sido agredidos y transgredidos por personas externas que en palabras los ngiguas es “juina bikemana” [vinieron a robar].

El diálogo horizontal basado en valores de la comunalidad, solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo, valores fundadores de reciprocidad y horizontalidad en comunidades indígenas, cuyos principios tratan de aproximarse a una investigación no extractivista, en las comunidades ngigua estos valores son cruciales para creer y compartir con las personas, con un profundo respeto por el sentir de las personas, en donde las acciones y la palabra siempre están interpeladas por el dolor de quien las menciona, de su vida y de su caminar, en ese sentido el diálogo horizontal no se limita a la extracción de una serie de datos, sino también en el sentipensar.

#### **4.1 Indicios de nuevos caminos de investigación**

Los nuevos caminos de investigación no representan un proceso reciente, son luchas silenciadas y rechazadas en diversos contextos, ya sean académicos, políticos o pedagógicos. Aunque resulten emergencias del sujeto mismo, de sus memorias y horizontes (Segato, 2013), de su disputa por la direccionalidad de los entornos sociales educativos epistémicos, cuya lucha constante es la justicia cognitiva. En esta aproximación de construcción y propuesta de icha ndia, nuevos caminos de investigación

y construcción de rutas pedagógicas se exponen diversas experiencias y posturas teóricas que argumentan la metodología diálogo horizontal, la cual ha tenido presencia no sólo en la elaboración de esta tesis, sino en la investigación propia de las docentes ngingua.

## **4.2 Extractivismo epistémico**

El mundo contemporáneo ha sido reproducido y estructurado a través de instituciones, como la escuela, iglesia y el estado según las estructuras de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Legitimando con ello formas occidentales de organización, alimentación, educación, religión, vida, producción e investigación; las cuales descalifican las formas propias de ver y nombrar el mundo desde lo propio.

La estructura triangular de la colonialidad del: ser, saber y poder impide e invisibilizan las formas otras de nombrar, de ser, de epistemes, de política. Pues estas no son legitimadas por el canon científico, y por ende no son válidas en la construcción del conocimiento. Es primordial descolonizar las formas de investigar, es necesario re-conocer que existen metodologías otras que permiten construir el conocimiento mediante el diálogo y las metodologías horizontales (Corona, 2012). Las cuales “implican un escenario en el cual todas las voces están presentes en un contexto de horizontalidad enunciativa, un contexto en el que los interlocutores definen el discurso al tiempo que son definidos por el discurso del otro” (Corona, 2012)

Construyendo desde otro lugar, con las ideas propias en reciprocidad y horizontalidad con los pueblos,

Lo que será, escribir, nuestra lógica de razonamiento sin partir de premisa discursivas, teoréticas, conceptuales, académicas, literarias. Lo que significa encontrar nuestros propios abrevaderos, nuestros manantiales de conducta natural. Esto es, textualizar

nuestro razonamiento natural, no escribir y reproducir al pensamiento impuesto (Martínez Luna, 2020, p. 34).

La comunalidad permite conocer, aprender y construir desde un posicionamiento frente a lo colonial, con un razonamiento propio para la descolonización.

*Comunalidad* es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen (Martínez Luna, 2015, p. 100).

La comunalidad, comprendida como una forma de vida, conocimiento y filosofía, brinda las herramientas para construir procesos de conocimiento para aproximarse a un espacio dialógico de lucha para nombrar al mundo y de nombrarnos. Una metodología que permita aprender y conocer, abrir los ojos frente al despojo. Despojo que se concreta de diversas formas, con la invasión del territorio, la explotación del agua y del suelo, los alimentos, la medicina, la lengua y el conocimiento; hechos que fortalecen el extractivismo económico y epistémico, es decir, el extractivismo epistémico también subtrae, se apropia de procesos y conocimientos.

La investigación extractivista cosifica al sujeto limitándolo de la condición humana, es decir deshumaniza al sujeto cosificándolo, al convertirlo en objeto de estudio, los cuales no tienen voz y por lo tanto no dialogan ni proponen. “La investigación está centrada en la deshumanización de las poblaciones colonizadas y esclavizadas, y el concomitante desprecio de sus lenguajes y maneras sociales de dar sentido, interpretadas como expresiones de su naturaleza inferior” (Veronelli, 2015, p. 1). Ante la no humanidad de los sujetos que pisan los territorios es primordial recorrer caminos nuevos para la investigación como capacidad de lucha para nombrar el mundo. La comunalidad busca y construye maneras otras de nombrar (Medina Melgarejo, 2022), dialogando y construyendo con los sujetos horizontalmente sin jerarquías, ni superioridad, sino caminando juntos de abajo para arriba para crecer juntos.



El ver la vida construida horizontalmente nos permite ver la verticalidad del poder (Martínez Luna, 2019). Sin embargo, el poder visto desde la horizontalidad se diluye, se desvanece, porque propicia, promueve y practica la igualdad entre los sujetos. Con ello se potencia y se afirma la idea de que se es comunal para integrarse al mundo y afirmar que no hay centro, eje, ni superioridad en la horizontalidad. La reciprocidad es hacer la vida con el otro, con los demás. Es saberse comunal y reconocerlo, esto abre la puerta a nuevos caminos de razonamiento, fincados en lo concreto. (Martínez Luna 2019). Ello permite la resistencia, la sobrevivencia de otra sensibilidad, de otro razonamiento, cuya práctica diaria de colaboración, tequio, de ayuda, mano vuelta, de caminar acompañado, prácticas que fundamentan otro razonamiento “la comunalidad” que se reproduce en la vida de los pueblos indígenas a manera de ayuda mutua.

Estas prácticas de diálogo, horizontalidad-comunalidad que se viven de manera natural en los pueblos indígenas no están escritas, sin embargo, existen por que se viven a través de la práctica. Por ello es necesario,

usar la escritura para situar en blanco y negro el razonamiento que han vuelto clandestino en nosotros mismos. Escribir lo que hacemos íntegramente para hacer la vida, y no interpretar desde el discurso que se nos ha impuesto lo que hacemos de manera natural (Martínez Luna, 2019, pag.34)

Llevar al texto nuestro razonamiento natural, no escribir y reproducir el pensamiento impuesto. El cual es planteado, fundado desde otra realidad. Una realidad lejana, no sólo en términos de distancia, sino en el espacio que hay entre los modos de vida, de lengua, interpretación y explicación del mundo, desde una teoría que no da cuenta de la realidad propia. Resulta primordial escribir los caminos recorridos, para dar mayor claridad a lo que sentimos, pensamos y somos. Con la intención de re-escribir y rectificar nuestra posición histórica (Smith Tuhiway, 2012).

La realidad es realidad pensada por alguien, de ahí que la investigación dialógica y horizontal conciba a la indagación como un acto de traducción y no como un acto de descubrimiento. Como un acto de comprensión de los sentidos que los sujetos investigados dan al mundo y a sus vidas. El acto de traducción parte del supuesto de que

los sujetos construyen el sentido del mundo a partir de sus lenguajes y desde distintos lugares socio históricamente determinados, por lo tanto, "en la investigación horizontal, un buen trabajo de traducción respeta el sentido del habla de partida -de los sujetos investigados- al trasladarla al habla de destino -el lenguaje académico-" (Corona, 2012, p. 206).

Para Martínez Luna (en Medina Melgarejo, 2019) los pueblos que hemos padecido la colonización vivimos, nos comportamos y reaccionamos de manera distinta a los pueblos colonialistas. Pese a que lo que vemos, lo que sentimos: no hemos tenido la entereza, la decisión ni la visión de dibujar o exponer nuestras fuentes de razonamiento. ¿Será que somos seres "sin razón" y que por ello debemos ser colonizados para entrar a la civilización? Nosotros pensamos que no. (p. 32). No se es lo que mira y nombra quien observa desde afuera, con visión de superioridad, para extraer y apropiarse de conocimiento indígena:

Nos parece un descaro que los investigadores e intelectuales occidentales pueden presumir saber todo de nosotros basando sus conocimientos en sus breves encuentros con algunos individuos de nuestras comunidades (Smith Tuhiway, 2012, p. 19).

La lucha por la validez de los conocimientos indígenas puede que ya no se trate del reconocimiento de que los pueblos indígenas tienen formas únicas de ver al mundo, sino más bien de probar la autenticidad y de conseguir el control sobre nuestros propios saberes (p. 148).

El camino que se intenta trazar, es una lucha por nombrar los procesos propios, desde las prácticas propias, las cuales se viven cotidianamente a través de la comunalidad, desde el suelo que se pisa, los sujetos que pisan ese suelo, desde el trabajo, labor, actividad que realiza la sociedad, comunidad, familia que pisa ese suelo y lo que obtiene o consigue el sujeto que pisa ese suelo (Martínez Luna, 2015). Este proceso de construcción permite dignificar el conocimiento propio.

Como ámbito de lucha, la investigación es significativa para los pueblos indígenas, dado que está imbuida en nuestra historia bajo la mirada del imperialismo y la ciencia occidental. Está enmarcada por nuestros intentos de escapar de la penetración y

supervisión de esa mirada, mientras que simultáneamente nos reorganizamos y nos reconstruimos como seres humanos indígenas en estados de crisis permanente. La investigación es un proceso de deshumanización (Smith Tuhiway, 2012, p. 69)

Las comunidades indígenas tienen muchos temores bien fundados respecto a la continua pérdida de sus saberes y conocimientos intelectuales y culturales (Smith Tuhiway, 2012, p. 22). En las comunidades indígenas los investigadores no son considerados gente en la que se puede confiar, pues llegan a las comunidades, socializan, observan, registran, dan nombres a las cosas y a los procesos, a pesar de estar sólo un tiempo en esos territorios, toman fotos, folclorizan la vestimenta, la comida, los rituales. Sin embargo, en los pueblos indígenas se considera que estos investigadores que llegan de fuera, en ocasiones del extranjero [cháxra] ingresan a la comunidad para robar, como lo menciona

Kuemana Ngigua, bintekií thi chaxra, kuemana idioma sabiikauna, sabikauna. Bikeeena, juina ixi naa plan, Na negocio bincheena, Bixinia, ngariana, bikeena. No les prohibimos, 70, 72 nuyaa [Robaron, vinieron, las extranjeras “gringas” se robaron nuestro idioma, se lo llevaron. Vinieron a robar, vinieron con un plan, hicieron negocio, Entraron, recorrieron, robaron, no les prohibimos, en los 70's 72 por ahí] (SMT-Valencia-01-07-2019)

En los testimonios que las personas brindan mencionan que la gente que llegó en los años 70 entró a la comunidad para robar la lengua y con ello los rostros. De este modo “la investigación que desde la perspectiva indígena ‘roba’ conocimientos de otros y luego los usa para beneficiar a quienes los robaron” (Smith Tuhiway, 2012, p. 88); el extractivismo tiene múltiples caras que van más allá de la economía y la explotación de los recursos naturales, el extractivismo también explota y saquea conocimientos.

Solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo, valores fundadores de reciprocidad y horizontalidad en comunidades indígenas, cuyos principios tratan de aproximarse a una investigación no extractivista, en la que se toma el territorio y sujetos como unidad y forma de vida, con lo necesario para vivir, en comunidad, que no contribuye al modelo de desarrollo hegemónico. Siguiendo las palabras de Jaime Martínez Luna, la comunalidad

no es teoría es una forma de vida, pero que es necesario vivir para comprender, pues no hay comprensión sin praxis. La descolonización requiere praxis.

La práctica extractivista, al igual que la colonialidad del poder, prioriza la acumulación académica individual y objetivación de los saberes, promueve la individualidad, extrae, explota a los sujetos, como bien de consumo y la racionalidad separada del cuerpo. “Entender el conocimiento como bien de consumo mercantilista, promueve una epistemología centrada en el sujeto cognoscente, profundizar en una racionalidad históricamente separada del cuerpo y las emociones que invisibiliza el anclaje del capitalismo sobre ellas” (Alonso y Díaz, en Medina Melgarejo, 2019, p. 54). Sentimientos y voz son desechados, porque eso no es materia prima para el investigador, eso no tiene validez ni importancia, “Lo desechable es un escalón hacia la no existencia y la investigación suele ser cómplice y parte activa en este proceso. Lo desechable es el conocimiento indígena”. (Alonso y Díaz, en Medina Melgarejo, 2019, p. 56)

Grosfoguel (2016) conceptualiza el extractivismo epistémico y ontológico como:

una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización “capitalista / patriarcal occidentalocéntrica / cristianocéntrica / moderna / colonial” frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en “objetos” por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos (Grosfoguel, 2016, p. 126).

Los objetos de investigación no tienen voz y no contribuyen a la investigación o a la ciencia. De hecho, la lógica del argumento sostiene que es simplemente imposible, incluso ridículo, sugerir que el objeto de investigación pueda contribuir en algo. Un objeto no tiene ni fuerza vital, ni humanidad, ni espíritu propio (Smith Tuhiway, 2012, p. 94)

Hombres, mujeres, niños, niñas, abuelos, abuelas y todo aquel sujeto que pisa el suelo observado, invadido por investigadores alejados de los principios de la comunalidad que convierten en objetos a los sujetos, objetos, es decir cosas, que no hablan, no sienten,

que no sufren, que no tienen demandas y futuro incierto. Nuestra propuesta de seguir caminando, expone un plano civilizatorio que ha estado oculto, excluido, discriminado, silenciado por un modelo de razonamiento que ya rebasa los quinientos años, no es una tarea fácil. (Martínez Luna, en Medina Melgarejo, 2019, p. 49)

Nuestra manera de razonar, debemos aceptar es colonial (Martínez Luna, en Medina Melgarejo, 2019) pues la educación, la universidad, los medios de comunicación, las redes sociales, impulsan el razonamiento colonial, porque a lo largo de la formación se prioriza el conocimiento occidental y no se quiere decir que no sea importante, el problema es que inferioriza el conocimiento propio. Para poder descolonizar procesos, conocimientos y métodos de investigación se requiere re-conocer la colonización pues negar la situación colonial, sometida y maniatada conduce a prolongar la colonización. Europa no sólo impuso su razonamiento, es decir su forma de ver, explicar y nombrar el mundo. El razonamiento colonial se sustenta en el poder que le permite y le faculta apoderarse del mundo, y hacer de ello una mecánica mercantil de compra y venta, categorías que reproducen un razonamiento que se expresa en el lenguaje, y se consolida a través de la lectoescritura. Martínez Luna (2019).

El razonamiento colonial fundado y reproducido a través del poder impide visibilizar el diálogo horizontal a través de prácticas naturales diarias de comunalidad, del hacer y ayudar sin esperar nada a cambio. La horizontalidad impide las jerarquías de poder, de superioridad, por el contrario posibilita espacios en los que los implicados tienen acceso a la participación, diálogo, palabra; para reafirmar la existencia y asegurar la existencia. De esta manera se procura construir y caminar no adelante, ni atrás, juntos y en diálogo, sin jerarquías, sino con valores centrados en la solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo.

### **4.3 Tjsauna [Diálogo- horizontal]**

Los actos de re-construir la cultura ngigua exigen más que discursos políticos y folclor, reclaman un acto de justicia social hacia los oprimidos. Las investigaciones externas en

los pueblos ngigua juegan a ser parte de la población, sin embargo, las metodologías usadas, casi nunca describen procesos propios, los investigadores hacen una interpretación con los registros de unos días de observación y con ello interpretan y describen a los pueblos Ngigua.

Los investigadores etnocéntricos creaban generalizaciones basadas en pocos datos, los cuales distorsionaban la realidad social. Mientras esta clase de investigación fue validada por el método científico y por la afirmación colonial, este procedimiento hizo poco por entender el conocimiento de los pueblos Maori (Smith Tuhiway, 2012, pág. 299).

En esta búsqueda de justicia social ante el extractivismo epistémico orquestado por la colonialidad del saber se plantea el diálogo-horizontal como metodología ngigua, en esta aproximación de construcción de caminos nuevos para nombrar, icha ndía [caminos otros] para conocer y re-conocer la realidad propia. “Al nombrar el mundo la gente nombra sus realidades. Para las comunidades existen realidades que solo se pueden encontrar en el idioma indígena, los conceptos que son autoevidentes en el idioma indígena nunca pueden ser capados por otro idioma” (Smith Tuhiway, 2012, p. 213). La posibilidad de registrar mediante el diálogo aquellas narrativas que enuncien las experiencias de los ngiguas y otros pueblos indígenas.

¿Cómo incorporar las miradas del investigador y el investigado para conocer al otro y además reconstruir el régimen de comunicación entre los iguales? (Corona Berkin, 2012). El diálogo-horizontal permite entablar un diálogo basado en el respeto, la solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo. Diálogo en el que no hay jerarquías de poder ni superioridad, pues en las comunidades las tareas y trabajos están organizadas en horizontalidad, niños y adultos dialogan y ayudan desde sus propias posibilidades, adultos y abuelos dialogan y cooperan desde sus valores de respeto y solidaridad hacia los otros, reconociéndolos como nos-otros. Sin jerarquías.

El diálogo horizontal y la palabra se gestan desde las demandas de los ngigua, peticiones que legitiman el territorio, el agua, la lengua, las danzas, la lengua, mediante la cual se nombra y dialoga con nuestra propia realidad. Nadie puede decir la palabra verdadera

solo o decirla para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (Freire, 2005, p. 107) hace posible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar. El diálogo exige reciprocidad, si no retribuye lo que recibe, no es agradecido y por lo tanto no es recíproco, lo cual ocasiona una fisura en el contrato de solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo. Usa los caminos, pero no los mantiene, bebe el agua, pero no la cuida, cosecha, pero no siembra. La palabra, entre los ngigua vale mucho más que cualquier contrato escrito, porque la palabra permite el diálogo y con la palabra se cumple.

La solidaridad-comunalidad y lealtad-diálogo son valores pilares en los pueblos indígenas, que rigen los trabajos comunitarios mediante la ayuda mutua, la mano vuelta, la fiesta, los rituales, la siembra, la cosecha y al culminar cada una se comparte lo que se obtiene. Es compartido también el fruto y la cosecha como compartida debe ser la investigación.

En el proceso activo, de relación entre investigador-investigados, ahí se construye la interacción y diálogo como instrumento de interacción social, esto implica participar en los procesos y luchas que plantean docentes, adultos mayores y niños. Además de aceptar los obstáculos y desafíos que surjan en este proceso de construcción, en diálogo para comprender y proteger las diferentes vidas y modos de vida. Diálogo, como metodología participativa y reflexiva. La inter-acción supone una reflexión recíproca entre dos o más personas o cualquier otra cosa. (López Callejas, 2015).

El diálogo-horizontal también escucha la palabra del otro y dialoga con la vida, con los guardianes del cerro, con la lluvia, con el agua, con la naturaleza, la cual ha sido negada como ente con vida desde las posturas globalizadoras y colonizadoras. Nuevas formas de entender la teoría y la palabra, “la teoría también nos puede proteger, porque lleva implícita una manera de poner la realidad en perspectiva, también permitirá que se incorporen nuevas ideas y maneras de ver las cosas” (Smith Tuhiwai, 2012, p. 32). Ello permite reconocer que el diálogo con la teoría es necesaria, la descolonización no es un rechazo a la teoría, sino a la comprensión de la realidad desde nuestra perspectiva, para

alcanzar los propósitos propios como la recuperación de la lengua, el conocimiento y el fundamento epistemológico. Encontrar el sentido de la palabra a través del diálogo horizontal permite además re-conocer miradas propias del pueblo nigua, demandas y necesidades que permiten crear con el otro. Investigaciones que permitan un giro decolonial que afianza la ruptura de la investigación colonial y extractivista. Esta búsqueda se gesta desde perspectivas descolonizadoras. Por lo que no se trata simplemente de descalificar o dicotomizar el pensamiento, sino de hacer un ejercicio epistémico que posibilite el diálogo entre tradiciones y construir ecologías de relaciones para continuar la búsqueda y construcción de espacios de mediación y articulación entre distintas tradiciones de pensamiento y el movimiento de las pedagogías del sur en su tentativa de “descolonizar el camino” (Medina Melgarejo, 2019).

#### **4.4. Ruptura crítica a la etnografía como extractivismo epistémico**

El pensamiento epistémico es preteórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o con funciones de explicación (Zemelman, 2004). Colocarse frente a la realidad, vivirla y pensar y re-pensar cuantos nombres pueden tener las cosas, los procesos y los fenómenos. Estimar contra todo lo que estimaba verdadero y cierto, es válido cuestionar las viejas verdades hechas por etnógrafos y otros investigadores externos. Que no se ajustan a la realidad de los pueblos indígenas, como es el caso de los nigua.

En el intento que se hace para comprender realidades, se han hecho investigaciones que tratan de aproximarse a las posibilidades de ofrecer metodologías que brinden respuestas a las necesidades y a las demandas de los actores sociales. Sin embargo, es importante considerar que las investigaciones rebasan el espacio físico. Es decir, más allá de los docentes, alumnos, padres y otros agentes de la sociedad, se encuentra su actuar, su sentir, sus propias demandas, sus propias concepciones de escuela,



educación y conocimiento; de lo cual no es posible dar cuenta tan sólo con datos duros o registros etnográficos basados en algunos registros en estancias de poca duración.

La comprensión de los fenómenos de la comunidad, de la escuela, de los conocimientos no es posible sólo mediante la observación, es necesario comprender la situación y el lugar de quien vive citadinamente ese fenómeno, desde la postura de quien actúa y habla, las historias de vida y las trayectorias representan otros modos de articular y vincular los registros de lo que dice con lo que piensa, lo observado con la interpretación y la interpretación con la teoría. Con esto se quiere decir que es importante el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la formación de los sujetos y su contexto. Lo cual sí es posible mediante el diálogo horizontal.

No basta con guías de observación previamente estructuradas, aplicar encuestas o integrar listas de categorías, es de gran relevancia construir con el otro, para que con ello exprese sus propias concepciones, inquietudes, necesidades, perspectivas, demandas; de otro modo, las voces que conforman las comunidades, la escuela y el conocimiento seguirán silenciados y descalificados. En consecuencia, los hallazgos de la investigación no corresponderán a las demandas y necesidades de la comunidad, sino a las solicitudes del investigador. En estas circunstancias el etnógrafo de manera sutil sigue efectuando el poder simbólico que representa su papel como investigador sobre el “otro”.

#### **4.5 Entrañar las preguntas**

La transformación de nuestras maneras de conocer (Medina Melgarejo 2019) exigen descolonizar las formas de investigación impuestas por el canon académico. Reconocerse como sujeto que en su búsqueda dialoga y construye otras maneras de conocer, en las cuales intervienen procesos que demandan autonomía, constricción de soberanías, desde las entrañas de la tierra y cuerpos colectivos, desde las voces y narrativas desechadas. Desechadas, pues éstas no contribuyen a la investigación extractivista cuya intervención violenta el territorio, cuerpos, conocimiento e identidades.

En la búsqueda, acumulación y objetivación del conocimiento desde la investigación extractivista se desechan otras lógicas de investigación que posibiliten el diálogo entre tradiciones y la construcción de ecologías de relaciones para continuar la búsqueda y espacios de mediación y articulación entre distintas tradiciones de pensamiento (Medina, 2019). El diálogo con los docentes, adultos mayores, niños y niñas permite escuchar y conocer experiencias y vivencias que muestran procesos fuertes que desatan sentimientos, anhelos y demandas que no son válidas para la investigación extractivista pues quedan inertes en los registros etnográficos: “Emociones, dolor, esos residuos que a veces parecieran incomodar al llamado objeto de estudios, si convertidos en deshecho, conforman en realidad una operación epistémica extractivista que filtra los residuos y la deshecha” (Alonso y Díaz, en Medina Melgarejo, 2019). Una investigación obstinada debe tener como finalidad no hacer de las emociones un fetiche.

Emociones que se enmarcan en violencias directas y, o más o menos, difusas como la discriminación racial, de género y de clase, violencias estatales y privadas que intentan reconfigurar los espacios convirtiéndolos en territorios de saqueo, despojo y malversación. Las emociones se manifiestan durante el diálogo, la convivencia, los talleres en los cuales es imposible no involucrar experiencias que re-viven memorias de dolor que entrañan y encarnan los cuerpos, el territorio. Las maestras y maestros abren sus corazones para compartir el dolor social y familiar que ha determinado su hacer, sus procesos y prácticas diarias.

El dolor social, explica Scribano (2007), puede ser entendido como

el sufrimiento que se percibe; como el resquebrajamiento o quiebre de la articulación entre cuerpo subjetivo, cuerpo social y cuerpo individuo frente a esta lógica de la constitución de la subjetividad. [...] El dolor social es un sufrimiento que resquebraja ese centro gravitacional que es la subjetividad y hace cuerpo esa distancia entre el cuerpo social y el cuerpo individuo (Machado Aráoz, 2014, p. 66).

Digamos que en algunas subjetividades se producen heridas que no cierran y en otras, gruesos callos. Las heridas que no cierran, son aquellas que son tan profundas que aún transcurridos varios años siguen sangrando, pues la violencia como la discriminación

racial y de clase, dejan huellas de por vida. El nombre de mi papá era Salio Kaxra, ya que él trabajaba con el ixtle, pero con el tiempo mi papá tuvo que ocultar su nombre, pues nos hicieron creer que eso era trabajo de flojos, pobres, que eso ya no valía nada. Hoy sé que mi padre valía mucho y que por eso yo hago todo lo que me enseñaron mis padres. (TTTNVSG04032022). Hay relaciones entre ancestralidad, transmisiones, generaciones y género que están ancladas en las dimensiones corpo territoriales, cargadas de historicidad (Graciela y Díaz, en Medina Melgarejo, 2019).

#### **4.6 Posibilidad epistémica**

Ante la mirada de los otros, los no indígenas, siempre hemos sido juzgados y descalificados. Los xinirua [gente blanca] de las poblaciones cercanas a este contexto como el caso del municipio, Tlacotepec de Benito Juárez, a lo largo de la historia, desde la narrativa de los abuelos y experiencias propias actuales que permiten ver la negación de nuestro conocimiento y el rechazo de nuestra lengua. Para los xinirua ocupamos el lugar de no ser, no humano, al desacreditarnos nos cosifican, somos seres que no piensan, no hablan y el que no habla no es capaz de nombrar. El colonialismo interno (González Casanova, 2006) es una realidad en nuestro contexto. Se cree que nos resistimos al desarrollo y nuestros modos de vivir, producir y consumir son retrogradas las cuales no permiten la movilización social. Es bien sabido que el racismo y la discriminación racial son el legado de la historia universal de la conquista de unos pueblos por otros (González Casanova, 2006) y que se reproducen escalas menores, como el caso de los pobladores de San Marcos Tlacoyalco quienes son violentados epistémicamente no solo por actores extranjeros si no por habitantes de la cabecera municipal.

pero también es cierto que la sociedad dual o plural ocurre por el desarrollo colonial, caracteriza el crecimiento colonial, las relaciones típicas del “europeo evolucionado” y el “indígena arcaico”, y las formas en que aquél domina y explota a éste, y en que se refuerzan sus relaciones desiguales con procesos discriminatorios. La estructura colonial está estrechamente ligada a la sociedad plural, al desarrollo desigual –técnico,

institucional, cultural–, y a formas de explotación combinadas simultáneas y no sucesivas como en el modelo clásico de desarrollo (González Casanova, 2006, p.194).

El modelo clásico de desarrollo rechaza las formas otras de nombrar y explicar los fenómenos naturales y sociales, pues son actividades que no corresponden a la herencia colonial. Son acciones que no producen, ni generan ganancias monetarias y por lo tanto no corresponden, ni fomentan la modernidad, ni el desarrollo. Los xinihuas, no reconocerán nuestro hacer, seguirán negando, desechando nuestro conocimiento por su pensamiento colonizado y el poder que ejercen sobre nosotros gracias al poder del capital y colonialidad del saber. De ahí la importancia de fijar rutas y ejes de investigación desde nuestros propios procesos, la sistematización potenciará la posibilidad de crear “ichandia” nuevos caminos de investigación (Medina Melgarejo, 2022).

Nuestra capacidad de nombrar y explicar el mundo abre una posibilidad epistémica de construcción y descolonización de la investigación. Pensar epistémicamente nuestros procesos nombrando nuestra realidad en nuestra propia lengua, antes de forzar categorías occidentales que no dan cuenta de las realidades indígenas. Muestra de ello es el diálogo horizontal que permite nombrar desde el suelo que pisamos (Martínez Luna, 2015).

Conocimiento desde donde se dialoga, con los abuelos, con los maestros, con los niños y con la naturaleza me permiten re-conocer la colonización de mis formas de pensar y explicar el mundo. Sin embargo, creo en la capacidad de construir.

Escuchar a las hierbas que curan y los sitios sagrados me permite re-tornar a los viejos caminos, que esperan ser abordados. Haber dialogado con las plantas para el tratamiento de familiares y vecinos de la comunidad es un triunfo sobre la colonialidad del saber, aunque también es posible dialogar con la academia y entablar diálogos horizontales que permitan ampliar la ecología de saberes.

#### **4.7 Sue'en jie thi nuana [Justicia entre saberes]**

La injusticia entendida como la ausencia de justicia, ya sea en referencia a un suceso, acto o situación de hecho o de saberes, aunque no hay noción universal de injusticia pues toda gira en torno al lugar de enunciación, la justicia entre saberes es la declaración que se asume en este escrito. Dentro del mundo académico en el cual convergen “teorías de vanguardia” en las que se prioriza el conocimiento por encima de las experiencias de pueblos indígenas, pues la academia y la ciencia occidental se ha encargado de fundar y extender verdades en el mundo, ya que la monocultura del saber (Sousa Santos, 2009) descalifica y omite todo conocimiento creado y custodiado por grupos marginados que se enuncian desde los sures.

La injusticia relativa a la distribución de la riqueza, basada en la idea convencional de justicia social, se suman otras muchas dimensiones de la injusticia, que han tenido duraciones temporales distintas y, por lo tanto, llevan consigo modos distintos de contemporaneidad: la injusticia histórica del colonialismo y la esclavitud, la injusticia sexual del patriarcado, la ginefobia y la homofobia; la injusticia intergeneracional del odio contra los jóvenes y contra los modelos sostenibles de desarrollo; la injusticia etno-racial de las formas de racismo y xenofobia; la injusticia cognitiva cometida contra la sabiduría del mundo en nombre del monopolio de la ciencia y las tecnologías sancionadas por esta (Sousa Santos, 2014, p.35).

El conocimiento ngigua ha sido inferiorizado y descalificado en diversos contextos y ámbitos, entre ellos la investigación. La investigación indígena demanda hoy conocer, entender, nombrar, compartir y caminar en diálogo con otras formas de pensamiento, no para anular y descalificar conocimientos sino para ampliar ecologías de saberes (Sousa Santos, 2009).

Ante la peculiar omnipresencia e intensidad de las perniciosas mentiras institucionalizadas que rigen nuestro mundo actual, el adecuado reconocimiento de la injusticia y la derrota posible de la opresión sólo se pueden alcanzar mediante una ruptura epistemológica (Sousa Santos, 2014, p.12). Diálogo entre saberes permite trazar nuevas rutas de investigación, cuyo objetivo es construir con el otro. Este giro a la investigación

permite una ruptura epistemológica y abre posibilidades de justicia a la tradición indígena como conocimiento.

#### **4.8 Los y las docentes ngigua ¿Qué caminos de investigación seguimos para construir nuevas rutas pedagógicas desde nuestros conocimientos otros?**

Los y las docentes ngigua han vivido diversos procesos que les han permitido conocer y re-conocer conocimientos propios que impactan en la vida diaria y otros que están al borde del abismo, pues ya no se utilizan con tanta frecuencia por que han sido suplidos o desplazados por la idea de que el conocimiento occidental es único y verdadero, con ello se cree que lo propio es tradición, costumbre o creencia. La globalización impone modos únicos de hablar, nombrar, curar, alimentar, organizar y conocer. Ante esta circunstancia los y las docentes ngigua viven y re-viven prácticas culturales que permiten aproximarse a la comprensión de los conocimientos que permitan construir nuevas rutas pedagógicas.

La comprensión de los conocimientos ngigua, no es tarea sencilla, es necesario trazar caminos de investigación que no transgredan a la comunidad, re-pensar nuestro conocimiento posibilita la investigación propia y por ello es necesario hacer propuestas ngigua que permitan orientar los procesos socioeducativos para la configuración de un sujeto social (Medina Melgarejo, 2015, p. 419) capaz de “repensar nuestros conocimientos, su transmisión y las rupturas epistémicas necesarias para establecer otros horizontes pedagógicos decoloniales” (p. 424). Esta operación del pensamiento permite generar propuestas que dan cuenta de una nueva epistemología.

Las propuestas ngigua han surgido tras un largo caminar, las experiencias enriquecen y son enriquecidas con el hacer diario, de esta forma los y las docentes ngigua hacen una aproximación metodológica basada en las prácticas culturales. Las cuales engloban múltiples conocimientos ngigua, siempre con el cuidado y respeto que merece cada práctica. Trazar caminos nuevos tiene implicaciones, tiene errores que se van subsanando y como dice Martínez Luna “se hace camino al andar” ku are xiree naa ndia,

crhjui tunataunxi ndia are kainxina sundaa na ndia. Los nuevos caminos se van aplanando a medida que todos caminos por ahí, con ello no se quiere decir que todos transitemos por el mismo camino, pero sí que tracemos veredas descolonizadoras que rompan epistemes y creen nuevas rutas de investigación y pedagógicas.

Los ngigua, han sabido guardar sus formas de proceder ante diversos fenómenos naturales, políticos y sociales para su comprensión. Es necesario “nthaxruan” mantenerse al margen de los acontecimientos observando, no como técnica metodológica, sino para conocer y comprender. Para entablar diálogos horizontales es primordial la escucha atenta y la participación activa (León Pasquel, 2010) “thian” escuchar la palabra del otro “ya que una pedagogía que no reconozca a los otros desde un nosotros resultaría un camino que imposibilita la construcción de sentidos pedagógicos” (Medina Melgarejo, 2015, p. 424). Thianku tsjau [escuchar y dialogar] potencia la comprensión del conocimiento. La comprensión permite acercarse a las rutas de investigación, cuya construcción es comunal y colaborativa “procesos que posibiliten y potencien la construcción de pedagogías y prácticas investigativas dialógicas, colaborativas, horizontales de carácter intra e intercultural y entreculturas” (Medina Melgarejo, 2015, p. 424)

Nthachjian las prácticas culturales requieren praxis, ya que el conocimiento se configura en estas prácticas. No es posible conocer el ciclo agrícola sin tomar en cuenta las fases lunares, ni comprender la medicina ngigua sin recurrir a ella. Con ello no se renuncia, ni se niega el conocimiento occidental, sino:

En la base de las ecologías de saberes está la idea de que los diferentes tipos de conocimiento son incompletos de distintas formas, y que despertar la conciencia de esta incompletitud recíproca (más que buscar la completitud) es condición previa para alcanzar la justicia cognitiva (Sousa Santos, 2018, p. 267).

Tangi [aprender y re-aprender] otros conocimientos no implican necesariamente olvidar, ni desechar otros conocimientos, la coexistencia de saberes mediante un trato horizontal y de justicia se plantea a través de “la ecología de saberes, buscar credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico. Implica,

más bien, utilizarlo en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos” (Sousa Santos, 2018, p. 230).

El proceso de aprendizaje requiere el trabajo de traducción, traducción entendida como

La traducción intercultural cuestiona las dicotomías reificadas entre los saberes alternativos (por ejemplo, el conocimiento indígena frente al conocimiento científico) y el estatus abstracto desigual de los conocimientos distintos (por ejemplo, el conocimiento indígena como reivindicación válida de la identidad, frente al conocimiento científico como reivindicación válida de la verdad). En resumen, con el trabajo de traducción podemos hacer frente a la diversidad y el conflicto en ausencia de una teoría general y una política centralizada e impuesta. (Sousa Santos, 2018, p. 268)

Así la metodología *nthaxrun, thian, nthachjian ku tangi* (Gamboa Oropeza y Ortiz Guzmán, 2020) es un proceso que permite ver la experiencia vivida por docentes ngigua que buscan y construyen rutas pedagógicas desde el diálogo horizontal y la praxis de las prácticas culturales que configuran conocimientos ngigua (SEP, 2020).

La ruptura con la investigación occidental es una realidad que, si bien, es cierto, genera controversia y descalificación por los cánones de la academia y la investigación; pero también, es cierto, que las formas otras de pensar y nombrar afianzan la posibilidad de diálogo horizontal con otros conocimientos, conocimientos que tienen tanta vigencia e importancia como el conocimiento ngigua.

Se puede concluir que, las nuevas brechas representan una posibilidad de emanciparse en las metodologías de la investigación, sin embargo, sigue habiendo explotación y extractivismo interno. Las instituciones establecidas en la comunidad, así como los sujetos que la hacen funcionar, alumnos y catedráticos representan ejemplos concretos de extractivismo epistémico y que desvirtúan las prácticas culturales de su contexto original. Como es el caso de la danza de las tocotinas, en el que las normas de la comunidad, no escritas, pero que se respetan, indican que las danzas solo se ejecutan en las celebraciones de la comunidad y siempre y cuando lo autoricen las autoridades de la comunidad como lo es el consejo parroquial y las 23 manzanas. No obstante, la



Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) ha hecho de esta, una danza folclórica que se presenta en diversas actividades de la universidad o fuera de la comunidad.

Las formas otras de investigación (Medina Melgarejo) son procesos en construcción, pero también son ciclos que al estar en construcción son considerados de menor prestigio y por lo tanto no son aceptadas, son malentendidas o malinterpretadas.

Sin embargo, los nuevos caminos de la investigación están fuertemente vinculados con los conocimientos antigua, lo cual exige el acercamiento a la comunidad que es de suma importancia.

## CONCLUSIONES

Los ngiguas han sobrevivido por siglos a múltiples adversidades naturales, de conquista, sociales, económicos y políticos, procesos y conflictos complejos, siempre ocultos, en sus regiones de refugio, escondidos por voluntad y otras veces porque nadie (instituciones, políticas) quiere verlos, han sido invisibles ante la relación externa, siendo así el pueblo ngigua una exterioridad negada, una civilización compleja, con una riqueza lingüística y con gran conocimiento siempre en alteridad de otros.

La alteridad histórica del pueblo ngigua: los ngiguas han sobrevivido por múltiples alianzas y negociaciones hechas con sus invasores y conquistadores. Esta estrategia de resistencia invita a cuestionar cuál es esa negociación actual, ¿la lengua?, ¿las prácticas?, ¿la religión, evangelizar por medio de la lengua?, ¿la escuela?, o todo esto como identidad política.

Los procesos políticos, sociales, económicos y educativos han hecho de los ngigua un grupo rebelde pues su proceder ha sido mediante negociaciones en los que aceptan las prácticas, conocimiento, tecnología y lenguas extranjeras que se les impone; y a los que estén interesados fijando alianzas y negociaciones, en su territorio y extendiendo su territorio a espacios alejados de la comunidad, en el que usan su lengua como estrategia de comunicación privada o secreta, en las danzas, en la comida, en la organización.

Se puede decir que hoy los ngiguas siguen en pie, ahora desde una lucha e identidad política, como arma que permite decir “mírame, sigo aquí”. Pero más importante aún, por la obra constante de prácticas culturales de otros ngigua que sin pedir ni obtener nada a cambio se reconocen como ngiguas, dialogan desde la praxis ngigua con sus hijos y nietos, que siembran, cosechan, cuidan y protegen el maíz, que sirven en la mayordomías, que recurren a la medicina ngigua, que siguen haciendo diversos rituales y cargos comunitarios años completos porque jañaá jikinixi [así tiene que ser, por ley o mandamiento divino] porque hacen y viven en comunalidad, indivisible y bajo los valores de respeto, diálogo y colaboración.

Es importante mencionar que San Marcos Tlacoyalco es la única comunidad de la región que conserva maíces nativos y la milpa como agrosistemas en los que se produce alimentos saludables libres de químicos. El conocimiento ngigua y la lengua ngigua son procesos paralelos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que la participación en las diversas prácticas culturales permite reconocer el significado de las palabras, haciendo de ella una lengua viva y vivida, del mismo modo que la participación en alguna práctica cultural permite observar que hay palabras específicas que no tienen traducción literal y que se comprenden y se entiende solo cuando se está en la praxis de esa práctica. Ello, cobra sentido cuando las artesanas explican el proceso de tejido de las fajas, en donde es necesario tomar los hilos y explicar el tejido, en donde no hay nada escrito, es un conocimiento que se memoriza, se comprende y revive mientras se ejecuta.

La enseñanza de la lengua como objeto de estudio mediante estrategias diversas resulta ser buena y da resultados en la oralidad y en la producción escrita. Sin embargo, estas prácticas hacen de la lengua ngigua, una lengua vacía o muerta, pues esa producción oral o escrita no encierra conocimiento, ni significados, aporta en cuanto a la revalorización de la lengua, pero la lengua y conocimiento representa una unidad que se crea y recrea en la comunidad, en su territorio, en su temporalidad y en sus procesos naturales y sociales. Se concluye entonces que el *conocimiento ngigua es una forma de vida*, el conocimiento es inherente a la lengua y la lengua al conocimiento, por lo tanto, aprender ngigua significa hacer y participar desde el modo de vida ngigua, desde su territorio. No se puede aprender y enseñar medicina ngigua, si se prioriza la medicina occidental. Sin praxis no hay descolonización, el discurso es vacío si no hay práctica.

La práctica docente es primordial en los procesos de globalización y colonialismo vigente, ya que en su hacer docente crean, proponen y trazan rutas pedagógicas cuyo objetivo es descolonizar la pedagogía y la didáctica. Romper espacios y muros trabajados de manera aislada, su trayectoria de años de servicio, experiencia, su formación familiar y profesional les permite comprender que la escuela y comunidad no son espacios aislados, sino que deben estar interconectados para responder a necesidades y emergencias y denuncias a las que se enfrenta la comunidad y la escuela. Este proceso de formación y comprensión también permite reconocer que la lengua y el conocimiento

son una unidad, su enseñanza-aprendizaje por separado, representa un aprendizaje vacío.

Las maestras que se unen a la descolonización de la pedagogía emplean estrategias que les permiten ejecutar sus propuestas valiéndose del programa de estudios como requisito, ya que también responden a un programa de estudios que evalúa y se evalúa desde estándares nacionales e internacionales.

La práctica docente ngigua aporta a los procesos de descolonización de la pedagogía, pues desde su hacer y desde sus estrategias las maestras llevan consigo el conocimiento ngigua y la ponen en práctica desde la subjetividad, pero también con toda la intención de hacer compartencia con los alumnos y padres de familia el conocimiento y la lengua ngigua, poner en el mismo plano conocimiento ngigua y conocimiento occidental.

En este sentido la práctica docente ngigua se potencia desde las prácticas culturales, en la comprensión de los conocimientos ngigua como forma de vida, ser parte de la comunalidad, no en el sentido de ocupar el territorio, sino ser parte de esa unidad que colabora, dialoga y respeta.

Los aportes de los talleres tuvieron relevancia, pues abonan al proceso de re-afirmación de la identidad ngigua, fortalecen en algunos casos, retro-alimentan la identidad pues ésta siempre está en configuración. Los talleres también enriquecen la práctica docente pues la compartencia siempre es un apoyo para mejorar, interactuar, conocer, identificar y comprender que todos saben algo y pueden aportar, no hay una sola maestra o maestro que tiene todo el conocimiento, construimos juntos. Los talleres de memoria social permitieron re-conocer la importancia del agua y la lluvia en la vida y el territorio, con ello se puede concluir que el geosímbolo de los ngigua es chrin [la lluvia].

Los talleres, en algunos casos fueron procesos de formación y discurso, desde el conocimiento, pero no impactan el re-conocimiento como maestras o maestras ngigua. Es importante mencionar que los maestros y las maestras que no han vivido el proceso de reconocimiento como ngigua, a partir de su formación familiar y profesional, no

reconocen la relevancia del ser ngigua, por lo tanto, no proponen rutas pedagógicas que se desprendan de las establecidos en el plan de estudios y dedican su tiempo al cumplimiento de éste. Su práctica es la de un xinirua [maestro-hombres blancos], alimentando así la idea de que los maestros y escuelas federales tienen mayor prestigio que las escuelas indígenas, con ellos simpatizan quienes desean desprenderse de lo que los hace ser ngigua, negando credibilidad a quienes hace aproximaciones a una pedagogía ngigua.

La comunidad es una unidad en la que confluyen valores de colaboración y respeto, procesos en que las personas muestran lealtad y ayuda quienes lo necesiten, comparten lo que cosechan, comparten la comida a la comunidad, como en las fiestas, en la comunidad se vive desde la unidad, la comunidad es indivisible.

Las comunidades indígenas luchan por el respeto a la madre tierra, pero la colonización y globalización arremete con fuerza en la extracción de recursos naturales, como la explotación desmedida del agua por empresas locales y extranjeras productoras de legumbres y vegetales, aunado a esto se tiene una de las sequías más extremas de los últimos años, los adultos mayores de esta comunidad argumentan que esto se vivía desde 1952. Estos procesos permiten observar el extractivismo de los recursos naturales. Sin embargo, no es la única explotación, pues también hay extractivismo epistémico, cuya explotación es hacia los conocimientos y lengua ngigua, ya sean académicos, religiosos o políticos.

La aproximación a metodologías descolonizadoras, no niega y ni invalida la teoría, se hace una invitación al diálogo, debatir a través de la teoría desde la perspectiva ngigua, poner la realidad en discusión desde nuestra interpretación. Escribir desde la realidad propia.

El extractivismo epistémico y de los recursos naturales es un robo a la luz del día, ante nuestras demandas y denuncias ninguna autoridad responde, la defensa del territorio, de los recursos y del conocimiento está en manos de quienes han desarrollado una identidad, arraigada a la comunidad, al territorio y lengua ngigua. Quienes no se asumen, ni se reconocen en estos procesos, tampoco reconocen, ni se une a esta la lucha y

lamentablemente se suman a las masas que se desprenden de lo indígena y lo señalan como ignorancia y atraso.

La investigación es un proceso de re-construcción en el que se construye desde el diálogo, y desde la ayuda y colaboración mutua. Considerando nuestra trayectoria profesional y familiar para resignificar la práctica docente. No todos los docentes son seres comprometidos con la descolonización pues sus procesos de configuración identitaria como indígenas y su identidad como docentes no ha sido trastocada.

## Referencias

- Aguirre Beltrán, H. J. (1984). *La congregación de Tlacotepec (1604-1606)*. México: CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata.
- Althusser, L. (1970). *Ideologías y aparatos ideológicos del estado. Notas para una investigación. En la filosofía como un arma de revolución*. México: Siglo XXI.
- Balderas, V. L. (1998). *Ensayos de historia regional de Tehuacán: De la época prehispánica a la colonia*. Tehuacán, Puebla, México: Ayuntamiento Municipal de Tehuacán, Puebla.
- Battiste, M., y Henderson, J. Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing.
- Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo, una civilización negada*, México, 1989.
- Bringas Nostti, R. (2010). *Historia de Tehuacán de tiempos prehispánicos a la modernidad*. México: Porrúa.
- Castellón Huerta, B. R. (2006). *Cuthá el cerro de la máscara. Arqueología y etnicidad en el sur de Puebla*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (coords). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Corona Berkin, S. (2022). Seminario Proyecto Conacyt "Escribe y Lee Tu Mundo". Sesión 3 Dra. Sara Corona. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zw7pErHpnXU&t=4833s> el 28 de julio del 2022.

- Corona Berkin, S. (2012a). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Corona Berkin, S. (2012b). Seminario “escribe y lee tu mundo, cultura científica y escritura creativa para la inclusión social”, conferencia: “generación y difusión de conocimientos: la horizontalidad y su metodología. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zw7pErHpnXU> el 28 de julio del 2022.
- DGEI (2006). *Parámetros curriculares*. México: DGEI.
- Dussel, E. (2016). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UAM-Iztapalapa.
- Dussel, E. (2012). *El encubrimiento del otro. Obras selectas XIX*. Buenos Aires.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Trad. José Mellado. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. 35a. ed. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. 2a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gamboa Oropeza, I. y Ortiz Guzmán, E. C., (coords.) (2020). *Pedagogía Intercultural Bilingüe desde la cultura ngigua. Experiencias pedagógicas de docentes ngiguas poblanos. Domzen*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública. Grupo editorial y digital EL PUENTE.
- Gámez Espinosa, A. (2003). *Los popolocas de Tecamachalco-Quecholac, historia, cultura y sociedad de señorío prehispánico*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gámez Espinosa, A. (2006). *Popolocas*. México: CDI.
- Gamez Espinosa, A. (2009). *San Marcos Tlacoyalco, un Pueblo Ngiwá*. Puebla: Gobierno del estado de Puebla, CONACYT.



Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura, pp. 279-365. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

González Casanova, P. (2006). *El colonialismo interno*. Buenos Aires: CLACSO.

Google Maps (s/f) "San Marcos Tlacoyalco". Recuperado de <https://www.google.com.mx/maps/@18.6652735,-97.5906117,1944m/data=!3m1!1e3> el 5 de agosto de 2022.

Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico". *Tabula Rasa*, 24: 123-143.

Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita "identidad"?

Hernández Basante, K. M. (2019). *Los hilos que tejen-entretajan cuerpo territorio vida Reflexiones desde y con las abuelas afrochoteñas y afroesmeraldeñas, su pensamiento y saber*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador Área de Letras, Estudios Culturales.

Huerta Ramales, R. (2019, julio 3). Imponente y atractivo tianguis de Tepeaca. Recuperado de <https://www.diarioelmundo.com.mx/index.php/2019/07/03/imponente-y-atractivo-tianguis-de-tepeaca/>

ICSU-UNESCO (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*, París.

INEGI. Censo de Población y Vivienda (2020). Lenguas indígenas y hablantes de 3 años y más, 2020. Recuperado de [http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm) el 17 de noviembre 2019.

INALI. Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (2008) Recuperado de: <https://www.gob.mx/inapam/prensa/adultos-mayores-indigenas-guias-y-asesores-en-sus-comunidades-inali?idiom=es>.

León Pasquel, L. de (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (Publicaciones de la Casa Chata).

López Callejas, S. (2015). *La re-significación étnica-lingüística del pueblo Hñáhñú, a través de la memoria, la oralidad y la escritura*. Facultad de filosofía y letras, Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional autónoma de México.

Machado Aráoz, H. (2014). Territorios y cuerpos en disputa: extractivismo minero y ecología política de las emociones. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8 (1):56-71.

Martínez Luna, J. (2022, 19 de agosto). "Presentación editorial" de *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México vol. 1*. P. Medina Melgarejo (coord.). México: UPN, 2021.

Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23): 99-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006> el 25 de agosto de 2022.

- Martínez Luna, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Culturas Populares, Conaculta, Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca.
- Medina Melgarejo, P. (coord.) (2021). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina vol. 1*. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (coord.) (2019). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.
- Medina Melgarejo, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas, movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educación otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las ciencias Chiapas, Juan Pablos Editor.
- Medina Melgarejo, P. (1985). Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente. *Revista de Pedagogía UPN*, 6 (19): 61-67.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Los Olivos, Lima. Perú: Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijano, A., *Cuestiones y horizontes, de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retrazos, Tinta Limón.
- Rosas Fierro, C. y Fortoul, B. L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: PAIDOS.

Salaün, M. (2018). En *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular. Estudios de Marie Salaün en Nueva Caledonia, Polinesia Francesa y Hawái*. B. Baronnet y M. del P. Ortiz Lovillo (coords.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Elaleph.

Schettini, P., Cortazzo, I., Torillo, D., Elverdin, F., (2015). III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 13 al 15 de mayo de 2015. Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, 2015. Recuperado de: <http://seminariosms.fahce.unlp.edu.ar/sceyms/sceyms>

Scribano, A. (2007). ¡Vete tristeza... viene con pereza y no me deja pensar!... hacia una sociología del sentimiento de impotencia, (pp. 21-42). En Luna, R. y Scribano, A. (comps) *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones*. Córdoba, Argentina: CEA-Universidad Nacional de Córdoba.

SEP (2020). *Pedagogía Intercultural Bilingüe desde la cultura Ngigua. Experiencias pedagógicas de docentes ngiguas poblanos*. Grupo editorial y digital EL PUENTE. México.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Significados (s/f) “Conocimiento”. Recuperado de <https://www.significados.com/conocimiento/> el 5 de agosto de 2022.

Silva, da L. J. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de

- profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (10): 79-94, enero-junio.
- Smith Tuhiway, L. (2012). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago.
- Sousa Santos, B. de, (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa Santos, B. de, (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. M. P. Meneses (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO.
- Sousa Santos, B. de, (2014). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones de Intervención Cultural, El Viejo Topo.
- Sousa Santos, B. de, (2010) *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: TRILCE.
- Sousa Santos, B. de, (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI Editores.
- SIL International. Summer Institute of Linguistics (s/f). Popoloca de San Marcos Tlacoyalco (código pls de la ISO). Recuperado de [http://www.mexico.sil.org/es/lengua\\_cultura/popoloca/popoloca-pls](http://www.mexico.sil.org/es/lengua_cultura/popoloca/popoloca-pls)
- Testard, Juliette, (2016). Arqueología, fuentes etnohistóricas y retóricas de legitimización: un ensayo reflexivo sobre los olmecas xicalancas. *Anales de Antropología*. 51 142-153. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-antropologia-95-pdf-S018512251630042X>
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir. *Universitas Humanística*, 81(81). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>

- Walsh, C. (2020). *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (ed.) (2016). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2013
- Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales Nómadas* 26, 102-113. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. "Enseñar a pensar".

## Anexo

Nomenclatura y descripción general de las personas con las que se entabló diálogo horizontal. Docentes y miembros de la comunidad.

Nombre	Nomenclatura	Descripción
Chris [Llovizna]	(VLM-CHRISÁ-2020)	Mujer, maestra, indígena. 40 años de edad. Con 19 años de servicio. Licenciatura en educación primaria para el medio indígena. Hablante ngigua, además de ser docente se dedica al campo, participa en diversas prácticas culturales lo que le permitió apropiarse de múltiples de conocimientos compartidos por su abuela materna, quien es una experta en medicina ngigua.
Ansen Ngigua [corazón ngigua]	(EVL-ANSENNIGUA-26072022)	Mujer, maestra, indígena. 47 años de edad. Tiene la Licenciatura en educación primaria para el medio indígena. Hablante ngigua. Con 25 años de servicio como maestra en primaria indígena. Es maestra en pedagogía, además se desempeña como catedrática en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 213, Tehuacán. Una de las metodologías que pone en práctica es el método inductivo intercultural. Participa en las diversas prácticas culturales de su familia y de la comunidad.
Anseen ku ngajni [corazón y cielo]	(TDJ-ANSEEN-KU NGAJNI-2020)	Mujer, maestra, indígena, 42 años de edad. 23 años de servicio como maestra en primaria indígena. Es Licenciada en educación primaria para el medio indígena. Tiene el grado de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Hablante ngigua. Participa en las diversas prácticas culturales de la familia y la comunidad. Además de se dedica a la siembra de maíz criollo y a la

			crianza de gallinas, guajolotes, borregos y becerros.
Kiai [Fiesta-celebración]	(PDJ-KIAI-2020)		Mujer, maestra, indígena. 39 años de edad. Con 19 años de servicio en educación primaria indígena. Es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Hablante ngigua. Inició su formación docente en paralelo a la práctica docente, teniendo contratos como beca bachillera y como Promotor bilingüe. Ha participado en diversas mayordomías, festividades y múltiples prácticas culturales de la comunidad. En su práctica docente promueve el conocimiento y lengua ngigua a través de la tradición oral.
Xatukuthe [Tocotinas]	(XATUKUTHE-SMT-NACHRICHJAN)		Mujer, indígena ngigua. 70 años de edad. Maestra de la danza de las tocotinas.
ERM-XRAU [Rocío]	(ERM-XRAU-23062019-NÁNU)	80	Hombre indígena ngigua. 80 años de edad.
ABP Jnajíni [Loma larga]	(ABP-05102020-JNAJÍNI) (ABP-05102020-XRUNCHRI)		Mujer indígena, 84 años de edad
AGU-Jna jini [Loma larga]	(AGU-ABP--05102020-JNAJÍNI)		Mujer indígena 98 años de edad. A lo largo de su vida se ha dedicado a curar a través de la medicina ngigua, entre sus principales actividades resalta el tratamiento contra la alferecía, masajes a infantes y niños, limpias, purgas, temazcales. Actualmente hace consultas solo en compañía de una de sus hijas y con el consentimiento de los padres de los niños.
Adelina	(D/AHM28102019SMT)		Mujer indígena, que cumple múltiples roles en su familia y la comunidad. Su principal actividad es tejer fajas, trabajar en el campo, comercio, tienen una pequeña tienda. Ella tiene pocos años de escolaridad. El rol de ser madre es complicado para ella pues tiene una hija con discapacidad intelectual.



SLM	(SLM-072029-SMT)	Es un hombre adulto mayor indígena, que a sus 85 años de edad vive solo en la comunidad, recorre las calles de San Marcos, le agrada servir y participar en las actividades de la iglesia y la comunidad. Tiene amplios conocimientos en las diferentes fiestas y procesos políticos, sociales, culturales de la comunidad. Transición de los usos y costumbres a las nuevas prácticas consecuencia de la globalización.
TDL	(TDL-08-2019-SME)	Es una mujer indígena de 50 años de edad, hablante ngigua.
MMV	(MMV-072019-SME)	Es un hombre adulto mayor de 72 años de edad, hablante de lengua ngigua. Participó en la gestión de cambio de sistema de una escuela primaria del sistema federal al sistema indígena.
MDJ	(MDJ-2020-SMT)	Es una mujer indígena de 36 años de edad. Es hablante ngigua. Se dedica a la siembra de maíz.
RLM	(RLM-072019-SME)	Es un hombre adulto mayor de 75 años de edad, hablante de ngigua. Participó en la gestión de cambio de sistema de una escuela primaria del sistema federal al sistema indígena, porque considera importante mantener la lengua ngigua. Se dedica al campo y a la producción de pulque.
RMV	(RMV-XRAU-23062019-62NÁNU)	† Hombre adulto mayor indígena de 62 años. Falleció a los 62 años, víctima del Covid-19. Se dedicaba a la siembra de maíz y frijol, enseñó a cada uno de sus hijos el aprecio por la cultura y a la lengua ngigua.
PPV	(PPV-KUNTHUA-SMT)	Hombre indígena de 36 años de edad. Hablante ngigua. Estudio en una primaria indígena.

ADJ	(ADJ-XACHIAN-SMT)	Hombre indígena, 29 años de edad. Trabaja en la construcción en el estado de Baja California Sur.
SMT	(SMT-Valencia-01-07-2019)	Hombre indígena de 65 años, cuya actividad principal es la siembra del maíz, frijol y otros cultivos de la región.
VSG	(TTTNVSG04032022)	Mujer maestra indígena con 22 años de servicio. Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Además de ser docente, se dedica al campo sembrando maíz y frijol, crianza de animales de corral.