



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA MONTAÑA ALTA DE
GUERRERO: VOCES DE LOS MAESTROS ME'PHAA
(1964-2009)

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN HISTORIA

PRESENTA:
TRANQUILINA CAYETANO VELA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN-UNAM



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.

A mi adorado Rafael y a mi adorada Quetzali, en cuyo sentipensar está viva la sabiduría ancestral de la Montaña profunda que le da razón de ser a mi vida.

A mi madre cuya raíz me alimenta siempre (*in memoriam*).

A mi querida maestra Andrea Sánchez Quintanar (*in memoriam*).

Agradecimientos

Al Dr. Sebastián Plá Pérez, por su sabiduría, por confiar en mí y mostrarme que siempre hay salidas posibles.

A los maestros y maestras me'phaa: Arturo, Urbino, Ofelia, Justino, Clemente, Rogelio, Nelia, Raúl, Marcos y Apolo por contribuir para que sus valiosas voces se escuchen siempre por los caminos de la Montaña, tantas veces recorridos.

Al maestro Abad Carrasco Zúñiga, lingüista me'phaa, por permitirme aprender de su sabiduría.

Al maestro me'phaa Alfonso Sánchez Neri, por abrirme las puertas para la consulta de archivo en la Coordinación Regional de Educación Indígena.

A los maestros y maestras: Elvira Veleces, Pedro Villegas, Elizabeth Tapia, Taurino Rojas, Víctor Echeverría, Miguel Reyes, quienes tuvieron a bien apoyarme con valiosa información.

A todas las maestras y maestros: nahuas, na savi y me'phaa, hermanos y hermanas mayores, desde cuyos hombros ahora puedo mirar más lejos.

A la Secretaría de Educación Guerrero y a la Supervisión Escolar núm. 15 de Escuelas Secundarias Técnicas, por el apoyo institucional prestado, y por creer en la capacidad de los maestros y maestras guerrerenses.

A las lectoras: Josefina Mac Gregor Gárate, Rosalina Ríos Zúñiga, Rosalía Menéndez Martínez y al lector Hugo Casanova Cardiel, por aclarar mi pensamiento y contribuir a que otras historias sean visibilizadas.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	17
1.1. Estado del conocimiento.....	17
1.2. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas.....	43
1.3. Los maestros y maestras me'phaa entrevistados.....	51
CAPÍTULO 2. LOS MAESTROS Y MAESTRAS ME'PHAA Y SU INCURSIÓN EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA, EN LA MONTAÑA ALTA DE GUERRERO (1964 – 2009)	56
2.1. Un acercamiento a la educación indígena en Guerrero y en la región Montaña.....	56
2.2. Algunos antecedentes: Guerrero y la región Montaña en la política educativa dirigida a la población indígena de México	60
2.3. La incursión de promotores culturales bilingües y maestros me'phaa en la educación indígena (1964 – 2009).....	70
2.4. De la necesidad económica a querer ser maestro.	76
CAPÍTULO 3. LABOR EDUCATIVA DEL MAGISTERIO ME'PHAA, 1964 – 2009 ...	86
3.1. Los promotores culturales bilingües me'phaa en el grado preparatorio.....	86
3.2. Entre continuidad y cambio, en el uso de la lengua me'phaa en la escuela primaria bilingüe.....	90
3.2.1. Revaloración de la lengua me'phaa.....	111
3.3. Relaciones intraétnicas e interétnicas del magisterio me'phaa.....	138
CAPÍTULO 4. MÁS ALLÁ DEL AULA	144
4.1. La relación maestro – comunidad.....	144
4.2. Necesidad de organizarse.	156
4.3. Presencia del Proyecto de Educación Alternativa.....	174
CONCLUSIONES	181
FUENTES CONSULTADAS	189

INTRODUCCIÓN

No es algo nuevo señalar que la historia oficial, tanto nacional como estatal, nos ha dado a conocer sólo algunos hechos y procesos históricos de nuestro pasado, lo cual “nos ha hecho olvidar que detrás de la historia escrita por los vencedores permanecen latentes las versiones y visiones de los grupos marginados y oprimidos, e incluso la versión de los derrotados”¹.

Las historias que se refieren a Guerrero² se han centrado en los periodos más representativos de nuestra historia *matria*, así como *grosso modo*, en los aspectos: social, económico, político y cultural. Sin embargo, se ha dejado al margen lo que se refiere a la historia de la educación, específicamente la que tiene que ver con el magisterio bilingüe que atiende a los pueblos originarios del estado.

Se pueden encontrar, entre otras, obras históricas que se refieren al periodo prehispánico³, la independencia, la Revolución Mexicana, la guerrilla, la guerra sucia, conflictos sociales durante el siglo XX⁴, así como obras antropológicas de la situación de los pueblos indígenas o sociológicas como el narcotráfico⁵, hasta trabajos periodísticos en torno a la desaparición de los 43 estudiantes en Iguala⁶. Con respecto a la región de la Montaña destacan algunas monografías, personajes locales, la independencia y la Revolución mexicana.

¹ Enrique, Florescano *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 17

² Tenemos, entre otras, obras generales como las siguientes: Moisés Ochoa Campos, *Historia del estado de Guerrero*, México, Porrúa, 1968, Amado, González Dávila *Geografía del estado de Guerrero y síntesis histórica*, México, Quetzalcóatl, 1959, Samuel Rivera Sosa, *Ensayos para la historia del estado de Guerrero*, México, Instituto Guerrerense de la cultura, 1985, Carlos Illades y Martha Ortega (comps.), *Guerrero: texto de su historia*, México, Instituto Mora/Gobierno del Estado de Guerrero, Carlos Illades y Martha Ortega (comps.), *Guerrero una historia compartida*, México, Instituto Mora/Gobierno del Estado de Guerrero, 1989, Carlos Illades, *Textos básicos sobre el estado de Guerrero*, p. 57 -75, secuencia núm. 10 (ene. –abr. 1988) , Illades, Carlos, *Guerrero. Historia breve*, México, El Colegio de México/Fideicomiso Historia de la Américas/FCE, 2011, *Historia general de Guerrero*, vols. I,II,III, IV, México, 1998.

³ Edgar Pavía Guzmán, *Guerrero prehispánico*, México, Colegio de bachilleres del estado de Guerrero, 1992.

⁴ Jorge Rendón Alarcón, *Sociedad y conflicto de Guerrero, 1911 – 1995: poder político y estructura social en la entidad*, México, Plaza y Valdés, 2003, Manuel Ríos Morales, *Régimen capitalista e indígenas de la montaña de Guerrero*, Chilpancingo, Guerrero; Universidad Autónoma de Guerrero, 1983.

⁵ Carlos Illades y Teresa Santiago, *Estado de Guerrero. De la guerra sucia a la narcoguerra*, México, Era, 2014.

⁶ Anabel Hernández, *La verdadera noche de Iguala*, Editorial Grijalbo, México, 2016.

Desde luego que los temas antes señalados son relevantes y deben continuar profundizándose, sin embargo, es necesario indagar más en torno a la historia del diverso estado de Guerrero que cobija en sus costas, valles, sierras y montañas a mestizos, afrodescendientes y pueblos originarios nahuas, tu'un savi⁷ (mixtecos), me'phaa (tlapanecos) y nn'an'cue ñomndaa (amuzgos), que viven y conviven cotidianamente en las regiones de Acapulco, Costa Chica, Costa Grande, Centro, Montaña, Norte y Tierra Caliente.

El estado mexicano de Guerrero, dueño de una gran diversidad cultural, ahora rehén del narcotráfico y la violencia, nos ha legado una rica historia que se ha imbricado en el devenir nacional, pero también tenemos "héroes plebeyos cuyos minuciosos corridos hacen memorable la historia regional y abonan la autoestima de los guerrerenses de a pie"⁸.

Para acercarnos a otras historias, en este trabajo se indagó en torno al magisterio me'phaa de educación primaria ubicado en la región de la Montaña de Guerrero. Es en la Montaña Alta donde se concentra el mayor número de pueblos originarios: nahuas, tu'un savi (mixtecos) y me'phaa (tlapanecos) y en la Montaña Baja confluyen solamente pueblos nahuas. Sin duda, ante tal diversidad cobra relevancia investigar en torno al magisterio bilingüe del estado de Guerrero, pero por la magnitud de dicha empresa nos centramos en el magisterio me'phaa. Se eligió dicho gremio por pertenecer a la cultura más antigua y minoritaria del estado y de la región, así también, menos conocida a nivel nacional, que la nahua y na'savi.

Desde la especificidad del magisterio me'phaa de educación primaria, esta indagación pretende contribuir a la comprensión de la diversidad cultural del magisterio guerrerense contemporáneo y acercarnos a una historia, como lo señala

⁷ De acuerdo con el antropólogo Jaime García Leyva, tu'un savi se refiere al idioma y na savi a la persona.

⁸ Armando Bartra, "Guerrero: modelo para armar", *Revista TRACE*, núm. 33, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/CONACYT, p. 9, 1998. Consultado el 20 de diciembre de 2019. Recuperado de <http://trace.org.mx/index.php/trace/article/view/661/604>.

Enrique Florescano: “plural, más representativa de la diversidad social que constituye a las naciones”⁹.

La historia de los pueblos originarios, a decir de Guillermo Bonfil Batalla,

no se la ve como historia en sí misma sino como un complemento de otra historia central: la historia patria, es decir, la de los verdaderos y únicos mexicanos. A fin de cuentas... se busca que la historia explique el devenir de la nación mexicana, no la existencia de los pueblos indios.¹⁰

Por ello, el presente trabajo contribuye a la visibilización de la historia del magisterio me'phaa en particular y en general a la historia de la educación de los pueblos originarios del estado de Guerrero, no como complemento de la historia patria, sino como historia en sí misma.

El corte temporal de esta indagación comienza en 1964 y culmina en 2009. La primera fecha representa un antes y un después en la escolarización de los pueblos originarios de la Región de la Montaña Alta en general y de los pueblos me'phaa en particular, ya que en ese año fueron contratados jóvenes, hombres y mujeres, que hablaran el idioma originario de sus comunidades para castellanizar a los niños y niñas en edad escolar como paso previo a la educación primaria.

En el ciclo escolar 2008 – 2009 se incorporó al magisterio la primera generación de maestros normalistas formados con un enfoque intercultural bilingüe, de la cual formó parte uno de los entrevistados, quien dejó ver una concepción de interculturalidad que no fue propiamente la continuidad de la visión oficial de fines de los años 90. En dicha concepción se cuestiona un enfoque monocultural solamente dirigido a los pueblos originarios sin incluir a la sociedad en su conjunto.

⁹ Enrique Florescano, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 18

¹⁰ Guillermo Bonfil, “Historias que no son todavía historia”, en Carlos Pereyra et al, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1990, p. 234.

Otro hecho significativo encontrado en 2009 fue que a nivel local se impulsó un Proyecto Alternativo de Educación por parte del magisterio disidente aglutinado en la Coordinadora Regional perteneciente a la CETEG. Proyecto que quizá no tuvo un gran impacto, pero cuya importancia radica en que fue conocido por algunos maestros entrevistados. El Proyecto Alternativo surgió como protesta contra la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que pretendió imponer el gobierno federal y fue apoyada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 2008.

Si bien, esta investigación tuvo que ver con un enfoque cualitativo, se elaboró una hipótesis, un objetivo general y tres específicos, no para limitar la comprensión del tema, sino para tener un referente de donde partir y visualizar un punto de llegada. Se partió de estos planteamientos en tanto que “activan y facilitan la interrogación de los datos”¹¹. No se trató de una camisa de fuerza que determinó los hechos, de un traje hecho a la medida para “meter” allí nuestros hallazgos, pero, fue necesario partir de algunas líneas orientadoras.

En la hipótesis se planteó que el uso de la lengua materna de los maestros me'phaa, en su labor educativa, de 1964 a 2009, no erradicó prácticas docentes castellanizadoras, sin embargo, contribuyó a la revaloración de su lengua materna y a su configuración como maestros bilingües. A partir de la hipótesis planteada el objetivo general se orientó a reconstruir, a partir de la memoria de los maestros me'phaa, los momentos de su labor docente y lo que significó el uso de su lengua materna en su incursión como promotores culturales bilingües y como maestros bilingües de educación primaria de 1964 al año 2009.

Así también se plantean los tres siguientes objetivos específicos:

¹¹ Edward Palmer Thompson, “La lógica de la historia”, en: *Miseria de la teoría*, Barcelona, Editorial Crítica, 1981, p. 77.

1. Identificar las continuidades y cambios en el uso de la lengua originaria, en su labor como promotores culturales bilingües y como maestros de educación primaria bilingüe, de 1964 a 2009.
2. Reconstruir la importancia que tuvo el uso de la lengua originaria en la labor educativa de los maestros me'phaa de 1964 a 2009.
3. Identificar los momentos de su labor educativa y su configuración como maestros me'phaa, de 1964 a 2009.

Por tratarse de una historia reciente y debido a que sus protagonistas pertenecen a una cultura oral, y al no contar con fuentes escritas que nos dieran cuenta del magisterio me'phaa entre los años 1964 a 2009, se eligió la metodología de la historia oral, la cual fue enriquecida con otras fuentes escritas. Así, los testimonios permitieron escuchar los recuerdos y olvidos de una memoria selectiva, y acceder a visiones y versiones de una labor educativa *sui generis*. De esta manera, los testimonios se convirtieron en una fuente primordial para comprender el devenir histórico del magisterio me'phaa.

Para acceder a los testimonios de los mentores, se optó por hacer una entrevista temática semi estructurada dirigida a “un aspecto problemático de la vida del narrador, o sea, abordando un solo tema o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado”¹², de esta manera, el cuestionario sin ser rígido¹³ se convirtió en una guía para acceder a la memoria de los maestros y maestras me'phaa. Parecía fácil acercarse a dichos mentores para pedirles que narraran parte de su experiencia educativa, sin embargo, al hacer tal solicitud algunos no aceptaron ser entrevistados, por ello los testimonios recogidos en este trabajo se debieron principalmente a su disposición e interés.

¹² Jorge Aceves Lozano, “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, en Graciela de Garay Arellano, *Cuéntame tu vida: historia oral, historias de vida*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997, p. 13.

¹³ Ma. del Carmen Collado Herrera, “¿Qué es la historia oral?”, en Graciela de Garay Arellano, *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, 2006, p.15.

Para tener presentes estas voces no escuchadas por la historia oficial, se les hizo una entrevista a cada uno de los diez maestros y maestras que aceptaron participar, así, se obtuvieron tres testimonios de los años 60, uno de los años 70, uno de los años 80, tres de los años 90, y dos de los años 2000. Para contar con otra mirada, también se hizo una entrevista al lingüista me'phaa Abad Carrasco Zúñiga quien ha participado en el impulso de talleres y congresos para el estudio de la lengua me'phaa, y se conversó con algunos maestros nahuas y na savi. Es necesario mencionar que en la transcripción de los testimonios se respetó el habla de los docentes, sin embargo, para contar con mayor fluidez, en las citas hechas a lo largo de este trabajo se omitieron palabras repetidas y muletillas utilizadas por los entrevistados.

En la identificación de aspectos generales, la comprensión de las condiciones en que se desempeñaron los mentores y el proceso seguido en su configuración como maestros bilingües fue de gran utilidad, realizar un cuadro de *Datos generales de los docentes entrevistados* que incluye: nombre, lugar de nacimiento, lenguas habladas, género, año ingreso y categoría laboral, edad de ingreso, nivel de estudios al ingresar y nivel de estudios durante su labor docente, participación sindical, año de permanencia o jubilación y categoría laboral.

La categorización realizada en dicho cuadro nos permitió identificar que los dos mentores de los años 60 y uno de los años 70, en el momento de la entrevista, eran jubilados; el maestro que ingresó en los años 80 estaba en proceso de jubilación y los cinco maestros restantes, de los años 90, y 2000, aún se encontraban en servicio. Esta identificación fue muy importante, ya que la visión y versión de cada maestro y maestra me'phaa tuvo que ver con las condiciones en que desempeñaron su labor educativa en el periodo 1964 – 2009.

En cuanto a los hallazgos encontrados, se puede decir que el magisterio bilingüe también vivió su propio apostolado con los primeros promotores culturales bilingües, ya que su presencia y trabajo no se limitó a las aulas, también incluyó la comunidad.

Debido a la mística que caracterizó a las maestras y maestros me'phaa, como lo refiere el maestro Urbino: “no tenían un horario, pues, terminaban esta actividad, iban a otra... participábamos en actividades de desarrollo de la comunidad. Que llegaba un señor, oigan tengo un animalito enfermo, pues ahí va el profe... que tengo este problema con mi vecino, qué me sugiere usted”¹⁴. A partir de su ingreso al servicio educativo, en 1964, se hizo notoria la presencia de los promotores culturales bilingües en la escuela y la comunidad, pero a principios de los años 90 la relación con la comunidad comenzó a disminuir, sin embargo, hasta 2009, fecha del corte de esta investigación, aún continuó latente.

El hallazgo central que se relaciona directamente con la hipótesis planteada y que se desarrolla de manera amplia en el capítulo tres, fue con respecto al uso de la lengua me'phaa en las aulas. A su ingreso como promotores culturales bilingües, a los jóvenes oriundos de sus comunidades, se les requirió que hablaran su lengua materna para comunicarse con los niños y así castellanizarlos como un paso previo a iniciar su educación primaria.

Podemos afirmar que hubo cierta continuidad de las prácticas castellanizadoras de 1964 a 2009, sin embargo, también estuvo latente la resistencia de los mentores, ya que desde 1977 un grupo de maestros me'phaa impulsaron el estudio de su lengua apoyados por Mark L. Weathers, lingüista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)¹⁵. A partir de esta experiencia, en los años 90, los docentes continuaron con el estudio y la escritura de la lengua me'phaa, apoyados por el lingüista me'phaa, Abad Carrasco. Este proceso de estudio y revaloración de su lengua no necesariamente fue impulsado ni apoyado por alguna institución oficial.

¹⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado, por Tranquilina Cayetano Vela, el 26 de enero de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/3(1).

¹⁵ Abad Carrasco Zúñiga (coord), *Xiángoo xú mi'tháan ajngáa me'phaa. Normas para la escritura de la lengua me'phaa*, México, INALI, 2006, p. 13.

Es necesario destacar la importancia del establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya subsede en la ciudad de Tlapa de Comonfort, en los años noventa contribuyó a que los docentes bilingües que cursaban sus estudios de licenciatura en educación primaria reflexionaran en torno a su lengua y cultura.

Otro hallazgo fue que, desde el momento de su incursión, de los mentores me'phaa, en la docencia, su lengua y cultura fueron elementos de identificación lo cual los llevó a establecer relaciones intraétnicas con sus alumnos, con la comunidad y con otros docentes me'phaa. Así también, desde su identidad, establecieron relaciones interétnicas en el espacio educativo y sindical con docentes nahuas, na savi, e incluso nn'an'cue ñomndaa, y en el espacio social con personas de otros grupos lingüísticos, incluido el mestizo.

En cuanto a la participación sindical, fue también un importante hallazgo identificar la participación organizada de los docentes desde donde no solamente lucharon por mejora salarial y estabilidad laboral, sino para conformar una estructura propia como magisterio bilingüe de educación primaria.

Los hallazgos mencionados se desarrollan a lo largo de la presente tesis la cual se divide en cuatro capítulos. En el primero se incluye el estado del conocimiento, el cual a manera de diagnóstico permitió tener un punto de partida del tema desarrollado en el presente trabajo. En tanto que el investigador no se despoja de su propia subjetividad y tampoco parte a la deriva para realizar una investigación, también en este capítulo se incluye al marco teórico metodológico. Para finalizar, se agruparon en el cuadro: *Datos generales de los docentes entrevistados*, aspectos que permiten identificar y comprender el devenir histórico de las maestras y maestros que compartieron sus palabras.

El capítulo dos parte de la ubicación del contexto de Guerrero y la Montaña Alta, posteriormente se presentan algunos antecedentes en torno a la educación dirigida a los pueblos originarios. En este mismo capítulo se aborda el proceso que llevó a

los jóvenes me'phaa, con el nivel de primaria secundaria, bachillerato y licenciatura a incursionar como promotores culturales bilingües y maestros de educación primaria bilingüe de 1964 al año 2009.

De esta manera, las autoridades decidieron contratar a jóvenes provenientes de los pueblos originarios con estudios mínimos de primaria para que en su propio idioma castellanizaran de manera indirecta a los niños, antes de su ingreso al nivel de educación primaria, con lo cual se pretendió impulsar la integración de los pueblos originarios de la Montaña Alta a la sociedad nacional. La figura de los promotores y promotoras culturales bilingües tomó tal relevancia, que poco a poco, en las aulas de educación primaria ocuparon el lugar del maestro conocido como monolingüe o foráneo, por hablar solamente el español.

Desde su contratación como promotores culturales bilingües y como maestros bilingües de educación primaria, lo que distinguió a los mentores me'phaa fue el uso de su lengua materna en el aula, por ello, en el capítulo tres se destacan las continuidades y cambios habidos en torno al uso de la lengua me'phaa en el salón de clases, en el periodo que va de 1964 a 2009. Se puede decir que en este periodo de labor educativa hubo cierta continuidad en las prácticas castellanizadoras dentro del aula, pero también en este largo proceso se gestó una forma de resistencia¹⁶ por parte de los docentes, lo que permite identificar que a partir de 1977 comenzaron con los primeros intentos del estudio y la escritura de su lengua me'phaa, aunque, fue hasta finales de los años noventa cuando se le dio mayor impulso y valoración a través de talleres y congresos, con el acompañamiento continuo del lingüista me'phaa Abad Carrasco Zúñiga¹⁷.

Al final de este tercer capítulo se abordan las relaciones intraétnicas e interétnicas que se establecieron dentro y fuera del aula, hecho que también contribuyó en su configuración como magisterio bilingüe.

¹⁶ James C. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2016, pág. 44.

¹⁷ Ver la parte introductoria del texto de Abad Carrasco Zúñiga (coord.), *op. cit.*, 2007.

En el cuarto y último capítulo titulado: *más allá del aula*, se muestra otro aspecto de la labor docente me'phaa, la cual no se circunscribió al aula. Si bien en un inicio su participación comunitaria fue una encomienda oficial, por convencimiento propio los primeros promotores y maestros bilingües apoyaron en los pueblos donde se desempeñaron, en la redacción de algún documento, ayudando en el campo, en actividades deportivas y culturales, incluso su participación fue más allá al involucrarse en la gestión de diversos servicios públicos (aulas, apertura de centros educativos, carreteras, entre otros servicios). Así, los testimonios de los mentores permitieron identificar que la relación escuela – comunidad fue más visible con los primeros promotores culturales bilingües y disminuyó a partir de los años noventa, sin desaparecer, ya que continuó de acuerdo a las condiciones de los docentes y de los pueblos donde laboraron.

En este capítulo se abordan también algunos momentos de la lucha organizada de los mentores. En su participación como sujetos políticos, para la mayoría de ellos fue fundamental incorporarse a la lucha sindical para lograr mejoras salariales y defender los espacios educativos ganados. Un momento crucial que le dio un rumbo distinto al sindicalismo corporativo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue la lucha emprendida de 1979, ya que entonces se da un rompimiento con el sindicalismo oficial SNTE. El bastión más importante de la disidencia magisterial fue Chiapas, en ese mismo año, en la Montaña Alta de Guerrero, debido a promesas incumplidas y malas condiciones laborales, el magisterio bilingüe se unió a las movilizaciones y paros con otros mentores de educación básica, cuyas demandas fueron: reinstalación de algunas personas que habían sido separadas de sus cargos, aumento salarial y democracia sindical, pero también, incluyeron demandas populares como creación de albergues, becas y construcción de clínicas¹⁸.

¹⁸ CNTE, “Entrevista a Fernando Jiménez del Consejo Sindical Regional de la Montaña, por Francisco Pérez Arce”, en, *Testimonios*, núm. 3, agosto de 1987, México, CNTE/EDIPSA, pp. 99 – 130.

En 1989 el surgimiento de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG)¹⁹, corriente democrática al interior del SNTE de la sección XIV, fue un gran logro sindical a nivel estatal y local. En la región de la Montaña también se conformó la Coordinadora Regional de la Montaña Alta. Para ocho de los diez maestros entrevistados, la *coordinadora*, como es conocida en la región, fue un espacio al cual se incorporaron voluntariamente para luchar por sus derechos laborales.

Desde la disidencia y como rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en el año 2008, se propuso un Proyecto de Educación Alternativa, si bien no tuvo una aceptación generalizada en el magisterio me'phaa, algunos maestros entrevistados hacen una valoración de esta propuesta no oficial que tuvo presencia en alguna escuela donde laboraron. Con esta experiencia se cierra este último capítulo.

La conclusión del presente trabajo, más que una culminación, nos deja ver que es necesario continuar y profundizar esta indagación, ya que los testimonios de los docentes sugieren distintos derroteros para seguir con el análisis, la reflexión y comprensión de la especificidad del magisterio me'phaa de la Montaña Alta, sin perder de vista las profundas voces de los maestros y maestras nahuas, na savi y nn'an'ncue ñomndaa que forman parte del diverso magisterio guerrerense y que también tienen historias por contar.

Sin duda, el estado suriano de Guerrero es un importante referente de nuestra historia patria, pero ¿dónde han quedado las diversas historias de las costas, las sierras, las montañas y los cálidos valles?, ¿es posible hacer emerger historias invisibilizadas? El presente trabajo de tesis, que dejo a la crítica y sugerencia, pretende ser una posible respuesta a tales interrogantes y contribuir a una mayor

¹⁹ Ver: *CETEG 30 años de lucha*, Prensa y propaganda (folleto de difusión), Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero, Prensa y propaganda, mayo 2019, p. 8, y Jaime García Leyva, *Indígenas, Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2010, p. 296.

visibilización de otros protagonistas de nuestra historia que cuentan con palabra propia.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este capítulo se inicia con un estado del conocimiento que presenta un panorama de la investigación en torno al tema. Este acercamiento permite valorar lo existente y, sobre todo, lo que falta por indagar. Para el análisis y la comprensión del tema en cuestión, también se abordan algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Para finalizar, se presenta un cuadro de *Datos generales de los docentes entrevistado* con el fin de contar con un panorama de los mentores y hacernos comprensible su práctica docente y el proceso seguido en su configuración como magisterio bilingüe de educación primaria.

1.1. Estado del conocimiento

El presente estado del conocimiento se divide en tres partes, la primera tiene que ver con el magisterio rural nacional; en un segundo momento se hace referencia a textos que abordan la labor de maestros y maestras indígenas a nivel nacional y en tercer lugar, se aborda lo encontrado en torno al magisterio bilingüe en el estado de Guerrero y en la región de la Montaña.

El magisterio nacional

Debido a que en la revisión de textos no se encontró material relacionado directamente con la labor educativa de maestros y maestras me'phaa, se partió de trabajos que se refieren a testimonios de mentores rurales en el territorio nacional, de los años 20 a los años 50, lo encontrado es un antecedente importante de la presencia del magisterio nacional en lugares apartados donde vivía población mestiza e indígena.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, un ejército de maestros y maestras se encargaron de llevar la educación a toda la República Mexicana, sobre todo a las zonas rurales. Con lo que respecta a la educación para

los indígenas, su misión fue castellanizarlos para contribuir a integrarlos a la sociedad nacional.

A través de testimonios escritos, la labor magisterial de algunos mentores quedó plasmada en la obra *Los maestros y la cultura nacional 1920 – 1952*, coordinada por Engracia Loyo, Cecilia Greaves y Valentina Torres, editada en 1987 por el Museo Nacional de Culturas Populares. Dichos testimonios, fruto del certamen “Los Maestros y la Cultura nacional” convocado por el Museo Nacional de Culturas Populares, narran la labor docente desempeñada en el norte, centro y sureste de la República Mexicana, entre 1920 y 1950. En esta obra organizada en 5 volúmenes, los testimonios escritos obtenidos, a decir de las autoras, “llenen lagunas de nuestros conocimientos sobre el proceso de educación en diversos Estados”¹.

El volumen 1 está conformado por once testimonios, cuatro corresponden a maestras, cinco a maestros y dos a alumnos. En este volumen las maestras y maestros narran su labor educativa desarrollada en el norte de la República Mexicana, en algunos pueblos de Sinaloa, Baja California Norte, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y Durango. Por su parte los alumnos, uno de Colima y otro de Durango, expresan recuerdos gratos, pero también tristes, de aquellos maestros y maestras que perdieron la vida en defensa de la educación socialista. Estos testimonios dejan ver la urgente situación educativa que atravesaba el país, en consecuencia el nivel de estudios mínimos de ingreso al magisterio fue de primaria, también hubo quienes contaban con estudios de normal. Una vez en servicio quienes no contaban con el perfil docente, cursaron sus estudios en alguna normal. Para obtener su título de profesores o profesoras hubo quienes cursaron sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

¹ Secretaría de Educación Pública, *Los maestros y la cultura nacional 1920 – 1952*, México, Museo Nacional de Culturas Populares/SEP, 1987, p. 8.

Pese a las adversidades, los maestros y maestras narran con satisfacción su travesía por diversos poblados, donde incluso fueron los primeros en fundar nuevas escuelas rurales. Su trabajo educativo no se limitó al salón de clases, también impulsaron la alfabetización de adultos y apoyaron a su comunidad, sobre todo en los trámites y solicitudes de tierras. En los testimonios, los mentores, también mencionan las alegrías y tristezas que pasaron en las diversas escuelas rurales y las escuelas Artículo 123, creadas en 1934, para atender a los hijos de los trabajadores de empresas agrícolas, mineras, petroleras e industriales.

Los acontecimientos nacionales de 1920 a 1952, e incluso internacionales como la Segunda Guerra Mundial, marcaron la labor de los maestros y maestras, quienes de acuerdo a sus condiciones impulsaron la educación rural, aún a costa de sus vidas.

De los 5 volúmenes de esta misma obra *Los maestros y la cultura nacional 1920 – 1952*, Gabriela Cano y Ana Lidia García, seleccionaron 10 testimonios que muestran la labor magisterial en el sureste, el centro y el norte de la República Mexicana y los compilaron en el libro *El maestro rural: una memoria colectiva*, editado en 1991, en la colección de los *Libros del Rincón* de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho libro da a conocer tres testimonios de maestras y siete de maestros. Bajo las categorías de: *libros de texto, la educación socialista y misiones culturales*, los maestros y maestras que prestaron sus servicios educativos en Michoacán, el Estado de México, Sinaloa, Baja California Norte, Chihuahua, Durango, Colima, Hidalgo, Oaxaca, Campeche y Veracruz, relatan vivencias que se asemejan a pesar de desarrollarse en estados y contextos diferentes. En dichos testimonios los mentores señalan grado de estudios con los que fueron contratados, que iba desde primaria, secundaria, preparatoria, hasta normal. Hacen también remembranza de los métodos con los que iniciaron a los niños en la lectura y escritura. Algunos recuerdan haber sido los fundadores de escuela de algún poblado.

Por vocación o necesidad económica, los maestros y maestras se encaminaron a las escuelas más recónditas para llevar una educación básica en español. En las escuelas rurales y Artículo 123 se encargaron de atender la educación de los niños en edad escolar, también de la alfabetización de adultos y apoyaron a la comunidad, de acuerdo a sus posibilidades.

Pese a que algunos maestros llegaron a comunidades indígenas, como el maestro Guillermo Ramírez Ramírez, quien laboró en un pueblo mixe, lo que más le preocupaba era que los niños aprendieran “el castellano”. Pero, en la experiencia del maestro Felipe Hernández Gómez, hablante de la lengua otomí del Valle del Mezquital, utilizó su lengua para hacer inteligibles a los estudiantes de otomí los contenidos nacionales, hecho que se narra en el testimonio: “El maestro rural en las comunidades indígenas”.

El maestro rural: una memoria colectiva, nos hace recorrer distintos contextos, donde maestros y maestras no siempre fueron bien recibidos, incluso murieron por defender la causa de la educación laica. Pese a dichos sinsabores, recuerdan con entusiasmo e incluso nostalgia su labor desempeñada de norte a sur, en un México de grandes contrastes regionales y sociales.

Las dos obras antes señaladas, tienen la particularidad de hacer una compilación y sin dar una interpretación al respecto de los testimonios, le permiten al lector hacerse una idea del tiempo y el espacio donde trascurrieron los acontecimientos, así como de los sujetos protagonistas en esas narraciones. Quizá valdría la pena analizar e interpretar dichos testimonios ya que nos podrían dar más elementos para comprender las condiciones externas y las motivaciones del desempeño de las y los mentores en el contexto donde desarrollaron su labor educativa.

Otro texto que sin duda nos proporciona elementos de análisis para comprender el trabajo docente dentro del aula, en el contexto revolucionario y posrevolucionario, es el artículo “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”,

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXVI, núm. 2, 1996, pp. 165-191. En esta obra, Luz Elena Galván Lafarga hace un análisis de la trayectoria del magisterio en el México de 1920 y 1940. A partir de documentos de archivo, bibliografía complementaria y entrevistas realizadas a maestros y maestras en los años setenta; desde la perspectiva de la historia de las mentalidades y del análisis del discurso, la autora nos presenta un contraste entre el imaginario del maestro y la maestra mexicana y su realidad cotidiana.

Esta mirada nos acerca a la relación entre “los diferentes momentos en que se construye el imaginario del maestro mexicano. Imaginario que irá cambiando de acuerdo con el escenario político, económico y social en el que se desarrolle cada uno de ellos”². Este acercamiento permite comprender el imaginario a partir de la política educativa implementada y lo que cotidianamente vivían los maestros y maestras, pues hubo maestros que participaron directamente en la Revolución de 1910, y maestras que lo hicieron en las “tareas de correo, enlace, enfermería, etc.”

Así los datos de los documentos de archivo y los testimonios orales de maestras y maestros se entretajan para darnos a conocer, por un lado, las características que el maestro debía cubrir para realizar su labor docente y comunitaria, entre 1920 y 1940, según lo imaginado por la Secretaría de Educación pública, y por otro, lo que vivía cotidianamente en el aula y en el pueblo.

De esta manera, el texto de Galván, no es solamente una compilación de información de archivo y de testimonios escritos de la época y testimonios orales. Es un análisis que nos lleva a la comprensión de que el discurso oficial no siempre estuvo acorde con lo vivido por el docente, dentro y fuera del aula. Así también, nos ubica en la compleja labor docente desempeñada en los años convulsos de 1920 a 1940.

² Luz Elena Galván Lafarga, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, 1996, p. 165.

Este tercer texto a diferencia de los dos anteriores, a partir de la categoría de imaginarios, nos lleva a comprender las condiciones externas y las propias motivaciones de los y las maestras, quienes no siempre tuvieron la aceptación que el imaginario oficial requería para implementar su proyecto educativo, sobre todo los mentores de las áreas rurales.

En el texto *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*, Luz Elena Galván interroga a los maestros y maestras que se desempeñaron en el régimen porfiriano. Dicha interrogación se hace a través de las cartas que los mentores enviaban a Porfirio Díaz. Este material consultado en la Colección Porfirio Díaz fue contextualizado con fuentes secundarias. *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*, nos traslada en el tiempo para escuchar las voces de maestros y maestras del contexto urbano y rural, sobre todo, esta investigación que privilegia el tiempo corto, nos hace reflexionar en torno a las “necesidades, anhelos y decepciones”³ de los mentores en un momento de crisis económica, preámbulo del movimiento armado de 1910.

Si bien, las obras hasta aquí mencionadas, no abordan el periodo, los actores sociales, el contexto y ni la metodología utilizada en la presente tesis, al plantear un escenario donde son los protagonistas quienes se expresan, nos alentaron a continuar y valorar la importancia que tiene escuchar las voces de quienes vivieron determinada experiencia educativa. En el caso de la presente indagación fue fundamental escuchar la voz de los maestros y maestras me'phaa debido a que aún no existe ningún registro de su labor educativa desempeñada en la Montaña Alta de Guerrero.

Resulta también interesante el trabajo de Alicia Civera que refiere a *La coeducación en la formación, de maestros rurales en México (1934-1944)*, cuyo “propósito es analizar la forma en que trabajaron los internados mixtos y las causas que motivaron

³ Luz Elena Galván de Terrazas, *Soledad compartida: una historia de maestros, 1908-1910*, vol. 28, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1991, p. 18.

su transformación en unisexuales”⁴. A partir de documentos, como informes de las escuelas, expedientes de alumnos, exámenes recepcionales, entrevistas a ex alumnos, la autora ofrece un panorama de los internados que formaron a los futuros mentores que se encargarían no solamente de trabajar en las aulas, sino con la comunidad, de allí que debieran tener en alta estima la “valoración del trabajo y el afán y habilidad de aprovechar los pocos recursos económicos y materiales a la mano, de exprimirlos hasta lo imposible, pero también la iniciativa de intentar obtenerlos”⁵.

La coeducación es una categoría que recorre el texto para llevarnos a la comprensión de las relaciones al interior de los internados. La autora, hace referencia al trabajo de la Escuela Rural Campesina de Tenerife del Estado de México, donde, si bien se notaba el rol femenino y masculino en las labores realizadas, también fue visible la coeducación entre hombres y mujeres, sin embargo, “con el cambio de alumnos y maestros de unos planteles a otros cuando se abandonó la idea de que fueran mixtos, las dinámicas internas de las escuelas sufrieron modificaciones sustantivas”. Al transformarse en unisexuales se limitó la coeducación que se vivió en los internados mixtos.

La mayoría de docentes, como lo muestran los testimonios de las obras: *Los maestros y la cultura nacional 1920 – 1952* y *El maestro rural: una memoria colectiva*, incursionaron en la docencia rural con estudios de primaria, sin embargo, Alicia Civera nos acerca a la formación docente en un internado mixto. Sin duda, el texto de Civera muestra la complejidad de la formación de docentes rurales. Desde la temática abordada en la presente tesis, nos lleva a reflexionar: ¿Qué tipo de formación tuvieron en esos momentos los maestros y maestras que incursionaron en la educación de los pueblos originarios de Guerrero? ¿De dónde provenían dichos maestros?

⁴ Alicia Civera, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2006, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.

⁵ *Ibid.*, p. 282

Otro aporte en torno a la labor magisterial, lo encontramos en el capítulo “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, de la obra *Un siglo de educación en México II*. En éste capítulo Alberto Arnaut⁶, señala que antes de arribar al siglo XX, en las últimas tres décadas del siglo XIX, la profesión docente pasa de “profesión libre” a una “profesión de estado” que apoya la centralización emanada del ejecutivo federal. En un segundo momento histórico, la Revolución mexicana trajo descentralización, anticlericalismo y politización del magisterio. Arnaut señala que los mentores pasaron del área urbana de finales del siglo XIX, al área rural en los años 20 y 30, y en los años 60 ocuparon las zonas rurales y semiurbanas, para instalarse después en el área urbana. Al convertirse en profesión de estado, el control de la educación primero fue “municipal, luego estatal, después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal”⁷.

Este panorama construido a partir de fuentes donde no participan las voces de los mentores, nos permite acercarnos a continuidades y rupturas de la profesión docente en el nivel de primaria en los treinta últimos años del siglo XIX, hasta aproximadamente 1993. Este análisis nos muestra la multiplicidad de factores que se entrecruzaron en la labor de los maestros de primaria. Arnaut concluye con la perspectiva de la profesión docente lo cual permite comprender el pasado, el presente y vislumbrar un posible panorama futuro para los mentores. Esta lectura nos lleva a reflexionar en torno a la diversidad del magisterio de nuestro país, sin embargo, por lo que sería importante profundizar en torno a las experiencias docentes desde una mirada regional.

En el tomo II, de la obra antes referida, “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”⁸, la autora María de Ibarrola da a conocer los espacios de

⁶ Alberto Arnaut, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 195 – 229.

⁷ *Ibid.*, p. 200.

⁸ María de Ibarrola, “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 230 – 275.

formación que tuvieron los profesores urbanos, rurales y de educación indígena, al incorporarse a la docencia y también de los que ya estaban en ejercicio. Dicha atención a los mentores se dio en las distintas normales, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (posteriormente transformados en Centro de Actualización del Magisterio), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para el caso de los docentes indígenas se crean cursos de inducción breves, previos a su incursión a la docencia y una vez creada la Licenciatura de Educación indígena en la UPN, los docentes indígenas acudieron a dicha institución a profesionalizarse.

María Ibarrola señala, que por un lado iba el discurso oficial en torno a la formación que los mentores necesitaban para educar a los infantes y por otro lo realmente impartido en los espacios de formación. En una perspectiva a futuro la autora sugiere identificar entre otras, las necesidades: recursos humanos, trabajo colegiado, relación entre actividad pedagógica e investigación y finalmente la investigación en torno a la problemática magisterial. Así también, Ibarrola se refiere a la formación inicial como un aspecto que impacta directamente la práctica docente, sin perder de vista la importancia de la formación permanente de los mentores.

A partir de lo analizado por Ibarrola, es interesante preguntar: ¿Cuál ha sido el impacto de las instituciones formadoras de docentes, en distintos contextos urbanos y rurales, una vez que los docentes están en servicio? ¿A qué obedeció y obedece la diversidad de opciones de formación inicial de los docentes en contextos mestizos e indígenas? ¿Cómo mantener esa unión permanente de instituciones y maestros en servicio?

El magisterio indígena

Aunque el texto *Teoría y práctica de la educación indígena* de Gonzalo Aguirre Beltrán no se refiere propiamente al magisterio indígena, su lectura es fundamental, ya que con un enfoque antropológico, sus ideas fueron puestas en práctica para

impulsar la integración nacional de los pueblos indígenas a través de un programa de desarrollo integral, lo cual incluía una educación que tomara en cuenta la lengua de dichos pobladores.

La obra *Teoría y práctica de la educación indígena* de Gonzalo Aguirre Beltrán México, SEPSETENTAS, 1973, es un aporte importante dentro de la antropología mexicana, pero también lo es para la historia de la educación indígena. Dicha obra surge en un momento en que el tema de la historia de la educación era impulsado por Josefina Zoraida Vázquez, Mary Kay Vaughan, Mílada Bazant, Luz Elena Galván, Anne Staples, Dorothy Tanck Estrada, Aurora Loyo, Engracia Loyo, Alicia Civera, entre otras estudiosas del tema.

La tesis central planteada en el texto gira en torno al impulso de una educación que implicara el desarrollo integral de la comunidad, como paso necesario para la integración de las regiones indígenas a la sociedad nacional sin que esto significara un cambio cultural violento. Desde la perspectiva aculturativa, se “pretende lograr el manejo conjunto de dos culturas que eventualmente alcanzarán su conjugación”.⁹

En el texto se identifican dos partes, la primera tiene que ver con la teoría de la educación indígena y la segunda analiza la educación dirigida a los indígenas desde la época prehispánica hasta el establecimiento del Instituto Nacional Indigenista. Al final de esta segunda parte, el autor une la teoría y la práctica para dar solidez a un proyecto educativo dirigido a la población indígena.

La primera parte lleva a la comprensión de la cultura y la situación social de los indígenas para de allí partir y hacer más efectiva una educación formal que contribuiría a la integración nacional no del individuo sino de la región de refugio indígena que el autor caracteriza como intercultural.

⁹ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEPSETENTAS, 1973, p. 15.

Para justificar la importancia que tiene en el sujeto una educación formal en su propia lengua y en sus propios lugares de origen, se refiere al peso de la educación informal en los primeros años de vida, en los cuales de acuerdo a la teoría psicoanalítica se forma la personalidad del niño. Para Aguirre Beltrán la escuela debía tomar en cuenta la educación informal (la dada en su entorno familiar) del sujeto, su lengua y su cultura, para que de esta manera hubiera una continuidad entre aquella y la formal (la dada en la escuela). Para evitar un Shock psíquico del niño indígena a su ingreso a la escuela debía ser atendido por maestros salidos de su misma cultura llamada subordinada que existe con su contraparte la cultura superordinada. De esta manera era posible utilizar la lengua materna e incorporar el aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua y con ello “equilibrar, en la personalidad del educando, el sistema de valores etnocéntricos que deriva de su carta de naturaleza, con los valores nacionalistas que le brinda su carta de ciudadanía”¹⁰.

En la segunda parte del texto el autor comienza un recorrido de la educación indígena a partir de la época prehispánica, a la cual se refiere como una educación fundamentalmente comunal, apegada a la estructura básica de la sociedad. En la colonia los frailes comienzan a inculcar los valores occidentales mediante la lengua de los pobladores, con el paso del tiempo esta forma de enseñanza fue abandonada ya que la corona española instrumentó una política de castellanización directa con ello “la casta dominante espera resolver el problema de la heterogeneidad de la Colonia”¹¹.

Aguirre Beltrán plantea que la idea de una asimilación del indígena a la sociedad nacional continuó después de la independencia. Al declararse la ciudadanía para todos, la educación se presentaba como una “oportunidad” para indios y no indios. Lo cierto fue que los recintos escolares se concentraron en la ciudad de México y procuraron la atención de la población citadina más que de la población rural e

¹⁰ *Ibid.*, p. 30.

¹¹ *Ibid.*, p. 67.

indígena. En pos de la conformación de una nación homogénea, a fines del siglo XIX, y para no cargar con el problema de la atención a la población indígena, Aguirre Beltrán señala que “Francisco Pimentel, entre otros, pugna por la transformación del indio. Para ello es indispensable que olvide sus costumbre y hasta su idioma mismo; sólo de este modo perderá sus preocupaciones y formará con el blanco una masa homogénea, una nación verdadera”.¹²

En el periodo posrevolucionario se pone atención al “problema indígena” y su educación, asimismo se impulsa la educación rural cuyo método para los pueblos indígenas consistió en la castellanización directa. Si bien, entre 1936 y 1940 se desarrollan proyectos para el uso de la lengua indígena en la enseñanza, ello se formaliza después del establecimiento del Instituto Nacional Indigenista (INI). En palabras de Aguirre Beltrán, “la política indigenista llega a un punto de madurez en que el primitivo énfasis en la educación es substituido y superado por un énfasis en la acción integral”¹³.

El periodo abordado desde la época prehispánica hasta los años setenta del siglo XX le da pauta al autor para que desde la antropología sustente la idea de un proyecto de educación integral dirigido a la población indígena, cuyo objetivo fue asimilarla a la sociedad nacional sin que esto significara la pérdida violenta de su idioma y cultura.

A medio siglo del análisis de Aguirre Beltrán, es necesario contar con investigaciones que den cuenta del impacto de este proyecto de integración de la población originaria a la sociedad nacional. Hoy se habla de la desaparición progresiva de las lenguas indígenas, no sólo en nuestro país sino en el mundo. Esta situación de exterminio de las lenguas y culturas estuvo presente en las políticas oficiales de asimilación, incorporación e integración. En estos momentos vale la pena interrogarse ¿se puede detener la desaparición progresiva de las lenguas

¹² *Ibid.*, p. 69.

¹³ *Ibid.*, p. 174.

indígenas tal como lo proclama la Organización de las Naciones Unidas?, ¿qué pretenden hoy las autoridades educativas al decretar la existencia de una educación intercultural para la niñez de los pueblos originarios?

Otro texto, que también nos proporciona un marco histórico de la educación dirigida hacia los pueblos originarios, es el de María Bertely. En el capítulo “Educación indígena del siglo XX en México”¹⁴, de la obra *Un siglo de educación en México II*, se hace un recorrido de la educación para los indígenas a partir de la posrevolución, entonces, con una visión indigenista se pretendió integrar al indio a la nación. En ese tiempo los maestros y maestras al llegar a poblados habitados por indígenas, desarrollaban una educación a partir de la enseñanza del español; fue en 1939, cuando toma fuerza la idea de alfabetizar en lengua nativa y en castellano.

Es en 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), cuando se impulsa un programa integral de atención asistencialista para la atención a pueblos indígenas. La utilización del idioma indígena en la educación formal será el precedente de la educación bilingüe bicultural que se llevó a cabo a finales de los años 70 y en los años 80 del siglo XX, ya que “en 1990, el término bicultural es suplantado por el calificativo de intercultural”¹⁵.

En la postura de María Bertely, la educación intercultural impulsada desde la esfera oficial no ha respondido a las necesidades de los pueblos originarios, por ello propone la construcción de una educación pública intercultural desde abajo”¹⁶. Este punto de vista de Bertely nos lleva a reflexionar en torno al papel de los pueblos originarios y los docentes que han trabajado en ellos, los cuales pareciera que únicamente han sido receptores de lo instituido, y por tanto deben promover la construcción de una educación desde abajo. Sin embargo, tendríamos que preguntarnos: ¿Los de abajo quieren una educación intercultural? ¿Qué es la

¹⁴ María Bertely Busquets, “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 74 – 110.

¹⁵ *Ibid.*, p. 89.

¹⁶ *Ibid.*, p. 101.

interculturalidad para los diferentes pueblos originarios? ¿Acaso la interculturalidad no es una imposición conceptual hacia los de abajo? Desde luego que hay iniciativas “desde abajo” que independientemente de su aceptación oficial siguen su marcha, sin embargo, ante la discriminación, el racismo imperante y la ausencia de justicia para los pueblos originarios ¿Cómo visibilizar un currículo desde abajo?

En la obra *Aportaciones indias a la educación* de Gerardo López y Sergio Velasco, en el apartado “El testimonio de los maestros bilingües”¹⁷, encontramos 5 textos de maestros bilingües que ilustran la situación educativa de los años 80. En el primer texto “¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?”, Gilberto Claro Moreno y Marcelino Botho Gazpar, los maestros hñahñu, se refieren de una manera muy crítica a una educación bilingüe bicultural “divorciada totalmente de la educación que se recibe en los hogares, la familia y la comunidad”¹⁸.

En el segundo texto de Pablo González Francisco “La educación bilingüe en Mecapalapa, Puebla”, no se opone al conocimiento de la cultura occidental, pero señala que es necesario que se conozca de forma gradual como una forma de defensa. En cuanto a la educación bilingüe bicultural propone partir del conocimiento de los propios valores culturales y cuestiona los programas educativos ajenos a las necesidades educativas de los indígenas. Así también González Francisco destaca la problemática de la pérdida de la lengua totonaca y tepehua en las generaciones jóvenes.

Los dos textos antes mencionados coinciden en que la separación de la educación escolar y la comunitaria lleva al desplazamiento de la cultura indígena, y al sobreponerse la cultura occidental se da una dominación cultural, por ello es necesario impulsar una educación desde el contexto indígena.

¹⁷ Gerardo López y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP/Ediciones El caballito, 1985, pp. 87 – 118.

¹⁸ *Ibid.*, p. 89.

El caso de la maestra Florinda Luis Orozco, cuyo testimonio lleva el título “La experiencia escolar de una maestra bilingüe”, nos presenta un contexto escolar donde aún a principios de los años 70 se prohibía hablar la lengua materna, en este caso, el zapoteco. Sin embargo, en su experiencia docente, debido a que sus estudiantes eran hablantes de zapoteco al igual que ella, decidió utilizar su lengua materna obteniendo resultados positivos.

En el testimonio “Nosotros los maestros indígenas y la educación bilingüe-bicultural”, el maestro zapoteco Eleazar García Ortega, se refiere al estatus que adquiere el maestro dentro de la comunidad por ser miembro de la misma, pero en ocasiones se convierte en alguien ajeno a ella, se distancia de la comunidad, y de esta manera no tiene lugar en la comunidad ni entre los mestizos. El maestro se convierte así en un ente colonizado. Así también, debido a su percepción salarial y a su no participación en las actividades tradicionales, en algunos casos, al adquirir algunos bienes, el maestro se convierte en cacique y por ende se identifica con “el capital, del cual... es agente directo”¹⁹.

Finalmente, en “Hacia un encuentro con nuestra educación india”, el maestro náhuatl de Veracruz, Natalio Hernández reflexiona en torno a la educación de los niños en la comunidad y propone una “vinculación entre la educación tradicional india y la educación escolarizada no india”²⁰ para lograr un desarrollo propio.

El texto de López y Velasco es un esfuerzo importante por recuperar el punto de vista de diversos protagonistas, quienes desde diferentes contextos analizan e incluso cuestionan la educación bilingüe bicultural en la que se encuentran inmersos. Este breve panorama es una invitación abierta para acercarnos a la riqueza de los testimonios de los maestros bilingües de nuestro país.

¹⁹ *Ibid.*, p. 112.

²⁰ *Ibid.*, p. 118.

El magisterio indígena en Guerrero

En cuanto al magisterio bilingüe encontramos importantes obras que abordan su organización y lucha por la defensa de su salario, el espacio laboral conquistado y, aunque en menor medida, por demandas de tipo social. En adelante presento algunos textos encontrados donde se hace presente la lucha sindical del magisterio bilingüe de la Montaña.

La obra en dos tomos: *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979 a 1982*, escrito por Samuel Salinas y Carlos Imaz, se refiere a los estados donde inicia la lucha magisterial sin perder de vista “la heterogeneidad del magisterio nacional”²¹. El año de 1979 es sin duda un parte aguas en la lucha magisterial, a nivel nacional, la cual comienza con la huelga de Chiapas del 16 de septiembre del mismo año y continúa en los estados de Guerrero y Tabasco.

La obra de Salinas e Imaz hace una breve referencia a la organización y participación en la lucha del magisterio de la Montaña de Guerrero, donde el movimiento magisterial se organizó en 1979 a través de “El Consejo Regional Sindical de la Montaña de Guerrero (CRSMG)” que en su lucha por mejores condiciones laborales,

da un plazo de 48 horas a partir del 23 de octubre para que la SEP resuelva sus demandas: trabajo de base, derecho a la sindicalización, reconocimiento de la antigüedad a los maestros federalizados, igualdad de derechos y obligaciones para los profesores bilingües, federales y estatales, participación de los pueblos de la Montaña y de los mentores en el manejo del programa educativo, la reinstalación de

²¹ Samuel Salinas Álvarez, y Carlos Imaz Gispert, *Maestros y estado: estudio de las luchas magisteriales, 1979 a 1982*, Tomo II, México, Editorial Línea/ Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma de Guerrero, 1984, p. 52.

seis coordinadores recientemente despedidos de la SEP, aumento de sobresueldos a 100% e incremento de 50% al sueldo base.²²

Los autores le otorgan una gran importancia a este movimiento, ya que con una gran visión política la lucha no se circunscriben al tema salarial. Aunque la mayoría de docentes no participaba directamente en el Movimiento Revolucionario del Magisterio, según Salinas e Imaz, se nota cierta influencia en su forma de lucha.

Esta obra no se refiere específicamente a la participación del magisterio indígena, por lo cual sería interesante profundizar en la experiencia organizativa regional tanto urbana, rural e indígena, ya que estos momentos fueron cruciales para el impulso de la lucha magisterial organizada en todo el país.

En el libro *CNTE*²³, *Testimonios 3*, entre las diversas entrevistas, análisis y documentos que contiene, encontramos una entrevista a Fernando Jiménez, integrante del Consejo Sindical Regional de la Montaña, realizada por Francisco Pérez Arce. Dicha entrevista aparece con el título “Condiciones regionales primera etapa 1979”, clasificada como: *La Montaña de Guerrero/Magisterio. 21 de agosto de 1981*. En este documento el entrevistado se refiere a dos etapas del movimiento magisterial, primero los meses de octubre, noviembre y diciembre, fecha en que sólo participa la Montaña de Guerrero, y el año 1980 cuando el estado se incorpora a la lucha.

A decir de Fernando Jiménez, en esta etapa hubo aciertos, errores y contradicciones de la “corriente de base”²⁴ con el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública, con el Movimiento Revolucionario del Magisterio y el Partido Comunista Mexicano. A pesar de las contradicciones “el movimiento... como pudo,

²² *Ibid.*, 1984, p. 54

²³ En el título del libro únicamente se lee CNTE, que significa: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

²⁴ CNTE, “Entrevista a Fernando Jiménez del Consejo Sindical Regional de la Montaña, por Francisco Pérez Arce”, en: *Testimonios*, núm. 3 de agosto de 1987, México, CNTE/EDIPSA, p. 104.

se generó hacia afuera”²⁵ y se plantearon objetivos: “el primero era consolidar el Consejo Regional de la Montaña. El segundo objetivo del movimiento: volverlo estatal”²⁶, para ello “Se nombraron brigadas. Los compañeros bilingües son los que hacen todo; ellos son capaces de recorrer la montaña en una semana con sus brigadas. Eso fue fundamental”²⁷

Aunque Jiménez reconoce la participación del magisterio bilingüe, sería interesante saber: ¿a qué se refiere con “compañeros bilingües”? ¿Sólo participaron “compañeros” o también hubo “compañeras bilingües”? ¿De qué grupo étnico eran esos compañeros bilingües”? ¿Cuál fue la participación de los maestros bilingües en relación con los monolingües? Estas son algunas interrogantes que nos pueden dar pautas para profundizar en torno a la participación sindical del magisterio bilingüe de educación primaria de la Montaña Alta de Guerrero.

El libro *Democracia y sindicatos*, coordinado por Victoria Novelo, incluye un artículo de Jesús Martín del Campo, titulado: “Trabajadores de la educación y democracia”, en éste se hace referencia al movimiento magisterial iniciado en Chiapas y Tabasco, luego en la Montaña de Guerrero y de allí “el movimiento se extiende a la región Lagunera, Michoacán Oaxaca, Puebla, Hidalgo, Valle de México, Morelos y el mismo D.F.”²⁸

Martín del Campo señala que:

En el caso de la Montaña de Guerrero donde trabajan profesores mixtecos, tlapanecos y nahuas se presentaron dificultades para apoyar el movimiento por viejas rivalidades interétnicas. Los mixtecos y tlapanecos no quieren mucho a los mexicanos, y como algunos de

²⁵ *Ibid.*, p. 105

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Jesús Martín del Campo, “Trabajadores de la educación y democracia”, en: Victoria Novelo (coord.), *Democracia y sindicatos*, México, CIESAS/Ediciones El Caballito, S. A., 1989, p. 36.

éstos ejercían liderazgo regional, mostraban resistencia para participar bajo ese liderazgo²⁹.

Este mismo autor dice que

los activistas jóvenes recién salidos de las normales, sobre todo los que no son de origen indígena, solían descalificar a los bilingües por sus maneras diferentes de operar, por “atrasados”. Pero la combatividad mostrada por éstos, su apoyo total al movimiento en la mayoría de los casos y sus vínculos con la comunidad desmienten el anterior juicio³⁰.

Al referirse a las relaciones interétnicas que se establecían al interior del magisterio bilingüe, Martín del Campo nos lleva a pensar en la diversidad del “magisterio bilingüe”, en sus niveles de participación interétnica y con el magisterio mestizo. El acercamiento a esta especificidad nos sugiere futuras indagaciones que tomen en cuenta la heterogeneidad de lo que comúnmente conocemos como “magisterio bilingüe”.

Por su parte, Luis Hernández en el artículo *Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación*³¹, se refiere a que en 1979 “La CNTE se formó promovida por vigorosos movimientos regionales de maestros, en estados como Chiapas, Tabasco, la Montaña de Guerrero y La Laguna”³² y que “En la formación de la CNTE fueron muy activos gran cantidad de maestros bilingües, profesores de origen indígena.”³³

²⁹ *Ibid.*, p. 42

³⁰ *Ibid.*

³¹ Luis Hernández, “Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación”, en *El cotidiano*, núm., 154, marzo-abril, 2009, pp. 5 -16, UAM, México, p. 6. Consultado el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512736002.pdf>.

³² *Ibid.*

³³ Luis Hernández Navarro, *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*, p. 20. Consultado el 18 de mayo de 2019. Recuperado de <http://www.alainet.org/images/110CeroEnConducta.pdf>.

Hernández, hace alusión a la participación activa de los maestros bilingües, pero, ¿Quiénes eran estos maestros bilingües? ¿Qué papel desempeñaron en la formación de la CNTE, a nivel nacional, estatal y regional? ¿Cuál ha sido la resistencia del magisterio bilingüe con respecto al mestizo? Sin duda, son preguntas en espera de alguna posible respuesta.

Gerardo Peláez Ramos, en el texto *La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación*³⁴, al respecto de la participación organizada de los profesores bilingües señala que en 1979,

las demandas incluían: aumento salarial del 50 por ciento; incremento de 100 por ciento por concepto de vida cara; construcción de tiendas y clínicas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado en Tlapa, Metlatónoc, Chilapa, El Rincón y Malinaltepec; base a castellanizadores, coordinadores-instructores de albergues y al personal que trabajaba por contrato; igualdad de condiciones laborales para los maestros bilingües, federales y estatales; reconocimiento de las 12 escuelas técnicas de reciente creación, y otras de carácter laboral y social, que beneficiaban al pueblo en general.³⁵

En este texto se destaca la participación organizada del magisterio bilingüe de la Montaña, que contribuyó a impulsar la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), a nivel nacional. Sin embargo, es necesario identificar la participación de la diversidad del magisterio bilingüe en los momentos de la constitución y posterior funcionamiento de la CNTE, a nivel regional, estatal y nacional.

³⁴ Gerardo Peláez Ramos, “La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación”. *Rebelión*, 9 de agosto de 2011, Consultado el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=133700>.

³⁵ *Ibid.*, párr. 46.

En la tesis doctoral *Indígenas, Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*, en el capítulo V. *La lucha magisterial*, Jaime García Leyva, nos remite al movimiento magisterial de la Montaña Alta de Guerrero. Mediante entrevistas hechas a líderes magisteriales, tanto monolingües como bilingües, nos remite a la contratación, por el Centro Coordinador Indigenista dependiente del Instituto Nacional Indigenista, de los primeros promotores bilingües quienes “cuatro meses después de haber iniciado su labor, organizaron una de las primeras luchas por el pago de sus sueldos y mejoras salariales... [ya que] desde principios de octubre de 1964 hasta los primeros días de enero de 1965 los promotores no habían percibido sus salarios”³⁶.

A través de documentos y testimonios, García Leyva parte de 1964 y nos lleva hasta 1979, momento de ruptura en el cual la participación magisterial organizada adquiere fuerza. El autor señala que “la lucha continuaría en 1980 y se prolongará hasta fines de la década cuando se articula la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación (CETEG), en 1989”³⁷. Sin duda que este análisis nos lleva a pensar en la importancia de profundizar en torno al ámbito sindical del magisterio bilingüe no solo de la Montaña sino del estado de Guerrero.

Los textos hasta aquí señalados tienen la peculiaridad de valorar la participación sindical de los maestros bilingües y la gran presencia que tuvieron en el impulso de la organización sindical para defender el espacio laboral ganado, a partir de la contratación de los primeros promotores culturales bilingües en 1964. Así, la obra de Salinas e Imaz reconstruye la participación de los mentores a partir de hemerografía, revistas, documentos y libros referentes a la lucha organizada. Por su parte Francisco Pérez Arce, Martín del Campo, Luis Hernández, Gerardo Peláez y Jaime García Leyva, recuperan testimonios orales de algunos protagonistas para hacerlos presentes en este proceso tan importante, donde el magisterio bilingüe

³⁶ Jaime García Leyva, *Indígenas, Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, noviembre, 2010, p. 206.

³⁷ *Ibid.*, p. 296.

tuvo y ha tenido un papel protagónico en la lucha sindical en la Montaña Alta de Guerrero.

Aunque no perteneció al magisterio bilingüe, ni ejerció la docencia en la Montaña Alta, es de gran valía referirnos al testimonio del maestro Othón Salazar Ramírez, quien fue reconocido en la región por su participación política, y de igual manera el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) en el que militó tuvo presencia en la Montaña de Guerrero.

A partir de entrevistas hechas al maestro Othón por Amparo Ruíz del Castillo, se editó el libro: *Othón Salazar y el Movimiento Revolucionario del Magisterio. Un lugar en la historia de México*. Este texto presenta el testimonio del maestro Salazar quien en primera persona narra su labor magisterial y su trayectoria política. A través de la recuperación del testimonio oral, la entrevistadora nos adentra a una historia donde el maestro Salazar comparte su vida personal, vierte opiniones de temas educativos, políticos, y desde luego de su participación como líder magisterial en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), y su militancia política primero en el Partido Comunista Mexicano (PCM) y luego en el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Sin faltar el compromiso social como presidente municipal de su pueblo natal, Alcozauca, y como diputado federal.

Causa gran emoción acercarse al maestro, al orador, al político, pero sobre todo al ser humano cuyas difíciles condiciones de vida, lo condujeron a pensar en una sociedad diferente por la cual luchó a su manera y trató de no dejarse corromper hasta el último día de su vida. Así como el maestro Othón nos legó una memoria de su tiempo, también hay maestros bilingües cuyas voces deben ser inmortalizadas para que sus historias acompañen el andar de maestros y maestras que transitan cotidianamente los caminos de la Montaña Alta.

El magisterio bilingüe de Guerrero y de la Montaña

El documento *Educación indígena en Guerrero, apuntes críticos*³⁸, de Floriberto González nos da un panorama de la educación indígena en Guerrero, a partir de 1808 hasta el ciclo escolar 2002 – 2003. Con algunos testimonios González ilustra el inicio de la labor del magisterio bilingüe de primaria en la Montaña Alta de Guerrero. Dicho autor nos acerca a la particularidad de la labor docente de algunos maestros bilingües de primaria, sin embargo, sería muy importante sustentar más las generalizaciones expresadas por él, por ejemplo al mencionar que

en la mayoría de los casos, quienes iniciaron como promotores de educación indígena eran la primera generación en sus respectivas familias que medio hablaban español, idioma que aprendieron a hablar, a escribir mientras cursaban la primaria en escuelas federales, en las que la mayoría de los maestros, sino es que casi todos, eran hablantes monolingües en español.³⁹

Cabrían aquí las siguientes interrogantes: ¿Quiénes son esa mayoría de casos? ¿Por qué se asegura que los promotores medio hablaban español? ¿Por qué se afirma que los promotores aprendieron a hablar y escribir español mientras cursaban la primaria en escuelas federales?

Así también, González, asegura que en “Tlalzala... se prohibió a toda la comunidad a hablar su propia lengua, multándose con una cuota a quien se le sorprendiera haciéndolo”.⁴⁰ Ante esta afirmación nos preguntamos: ¿A qué municipio pertenecía

³⁸ Floriberto González González, “Educación indígena en Guerrero, apuntes críticos”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, Programa universitario Nación multicultural – UNAM/Secretaría de Asuntos Indígenas del Estado de Guerrero, México, 2009. Consultado el 6 de agosto de 2017. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/1%20EDUCACION%20INDIGENA.pdf

³⁹ *Ibid.*, p. 2

⁴⁰ *Ibid.*, p. 4

Tlalzala? ¿Qué lengua se hablaba en Tlalzala? ¿Quién hizo tal prohibición a toda la comunidad? ¿Quién vigilaba y multaba?

El recorrido histórico ilustrado con algunos testimonios, le permiten al autor concluir sus “apuntes críticos” con el señalamiento de que son los propios pueblos indígenas quienes deben tomar en sus manos su propia educación. Sin duda, González a partir del largo recorrido histórico realizado, de 1808 hasta el ciclo escolar 2002 – 2003, nos deja la gran tarea de profundizar y continuar la indagación en torno a la educación y el magisterio de los pueblos originarios de la Montaña y del estado de Guerrero.

Por su parte, Francisco Palemón Arcos⁴¹, en su tesis de licenciatura: *La práctica educativa de los maestros bilingües. La tendencia castellanizadora en la región Montaña Baja, del estado de Guerrero*, recupera testimonios de maestros bilingües nahuas para ilustrar que, al menos hasta 1999, los maestros nahuas de la Montaña baja continuaban con una tendencia castellanizadora. Para Palemón Arcos “las escuelas no son funcionales porque los mismos maestros desempeñan en la práctica, poco la lengua indígena, lo cual el español cobra relevancia; o en todo caso se impone de manera definitiva en la escuela”⁴².

Aunque la indagatoria de Palemón Arcos se refiere al caso de la Montaña baja, sería interesante indagar si en ese momento de su análisis en otros contextos del estado de Guerrero, qué especificidades hubo en torno al uso de la lengua en el salón de clases, ya que no podemos absolutizar una tendencia castellanizadora, sobre todo en un momento en que la política educativa nacional transitaba de bilingüe bicultural a intercultural bilingüe. Ante esta situación surge la interrogante ¿Qué otras prácticas con respecto al uso de la lengua podemos identificar en el magisterio bilingüe de Guerrero a finales de los años 90?

⁴¹ Francisco Palemón Arcos, *La práctica educativa de los maestros bilingües. La tendencia castellanizadora en la región Montaña Baja, del estado de Guerrero*, Tesis de licenciatura en Educación Indígena, México, UPN, Unidad Ajusco, 2000.

⁴² *Ibid.*, p. 96

Desde un enfoque etnográfico, el maestro nahua, Rafael Rodríguez Díaz, en su tesis de licenciatura: *Usos y prácticas escolares de la escritura, en una escuela primaria bilingüe náuatl -español de la Montaña de Guerrero*⁴³, identifica, en el ciclo escolar 1996 – 1997, en las aulas de una escuela bilingüe de la Montaña Alta, dos tipos de prácticas docentes respecto al uso de la lengua náhuatl y el español: una práctica de transición, con la cual se refiere al mayor uso de la lengua náhuatl y menor uso del español, de primero a tercer grado, y una práctica de integración, es decir, menor uso de la lengua náhuatl y mayor uso del español, de cuarto a sexto grado. Este análisis nos lleva a reflexionar en torno a que cada experiencia educativa es única, por ello no siempre es posible hacer generalizaciones ya que depende del momento y el espacio donde dichas experiencias se desarrollen.

En el libro *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*⁴⁴, Jani Jordá aborda lo que caracteriza y conforma la identidad del maestro nn'an'cue ñomndaa (amuzgo)⁴⁵. En la primera parte de su obra Jordá parte de algunas consideraciones en torno al estigma de ser indio, posterior a ello nos muestra un panorama de las políticas lingüísticas y educativas indigenistas, desde la escuela rudimentaria hasta la educación intercultural. En la segunda parte nos ubica en el contexto de los mentores, para de allí mostrarnos a través de testimonios de algunos maestros y maestras, los momentos de la labor del magisterio Suljaa', pero sobre todo cómo fue conformándose la identidad del maestro bilingüe en Suljaa'.

Los autores aquí abordados son cercanos a la temática de la presente tesis, por lo cual resulta de gran valía el texto de Jordá que desde la perspectiva antropológica parte de los años 60 hasta el año 2000, y señala a la lengua materna como un elemento primordial en el proceso de conformación de la identidad de las maestras y maestros nn'an'cue ñomndaa de la Costa Chica de Guerrero. Jordá hace un gran

⁴³ Rafael Rodríguez Díaz, *Usos y prácticas escolares de la escritura, en una escuela primaria bilingüe náuatl -español de la Montaña de Guerrero*, Tesis de licenciatura en Educación Indígena, México, UPN, Unidad Ajusco, 2002.

⁴⁴ Jani Jordá Hernández, *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa grupo editorial, 2003.

⁴⁵ Este grupo étnicos se encuentra en la Costa Chica de Guerrero y limitan con el estado de Oaxaca.

aporte a partir de una mirada de y con el magisterio Suljaa', y nos motiva para continuar internándonos en las diversas historias del magisterio bilingüe guerrerense.

En las publicaciones analizadas anteriormente, están presentes los testimonios orales. Así, el geógrafo Floriberto González⁴⁶ retoma algunos testimonios de maestros bilingües para darnos a conocer un panorama de la educación indígena, por su parte, la maestra Jani Jordá⁴⁷, nos muestra testimonios donde aborda la relación de la lengua con la identidad de los maestros y maestras Suljaa' (amuzgo), de la Costa Chica de Guerrero, de educación primaria. El antropólogo Jaime García Leyva⁴⁸, de origen tu'un savi, en un capítulo de su tesis de doctorado recupera las palabras de algunos promotores bilingües con los que ilustra la lucha magisterial de 1979, en la Montaña de Guerrero. Por su parte el maestro Francisco Palemón Arcos, de origen nahua en su tesis de licenciatura recupera testimonios de maestros para ilustrar que, al menos hasta 1999, los maestros nahuas de la Montaña baja tenían una tendencia castellanizadora. El aporte, desde la etnografía, del maestro nahua Rafael Rodríguez Díaz nos ubica en un especificidad desde la cual es posible comprender las prácticas educativas con respecto a la lengua originaria, que identificó como de transición e integración.

En la búsqueda de textos referentes al tema a desarrollar en esta tesis no se encontró algún trabajo específico que abordara mediante testimonios orales la labor educativa del magisterio me'phaa, sin embargo, este acercamiento fue un gran aliciente para continuar con esta indagación. Así también, las lecturas realizadas nos mostraron la importancia de los testimonios orales que con diversos objetivos fueron recuperados por algunos estudiosos. De esta manera, la "Historia Oral" es el punto de encuentro entre diferentes disciplinas que utilizan la oralidad, cuando

⁴⁶ Floriberto González González, *op. cit.*

⁴⁷ Jani Jordá Hernández, *op. cit.*

⁴⁸ Jaime García Leyva, *op. cit.*

analizamos el trabajo de un antropólogo, de un sociólogo o de un educador... cada uno lo hace a partir de la especificidad propia de su campo”⁴⁹ .

1.2. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas

A finales del siglo XX Guillermo Bonfil insistió en que las historias de los pueblos indígenas estaban “por escribirse” que eran “historias abiertas, en proceso, que reclaman un futuro propio”⁵⁰. En este siglo XXI existen estudiosos provenientes de las mismas culturas originarias de la Montaña Alta de Guerrero que han comenzado a escribir sus propias historias y a estudiar sus propias lenguas. También estamos presentes quienes hemos leído esas historias escritas que empiezan a emerger y hemos escuchado historias aún no escritas que pasan de generación en generación mediante la palabra, pero que al no escribirse se han olvidado.

Entre un amplio abanico de historias que aún están por escribirse se encuentra la historia de la educación de los pueblos originarios de la Montaña Alta de Guerrero, en torno a ellas, se cuentan anécdotas, experiencias, vivencias de estudiantes, maestros y autoridades educativas, recuerdos de la fundación de escuelas y espacios para la atención de estudiantes o maestros en servicio, entre otras.

La tradición histórica positivista del siglo XIX establecía la supremacía absoluta del documento escrito, sin embargo, el desarrollo de las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología, han aportado a la historia métodos, conceptos y marcos teóricos que permiten una comprensión más profunda de la vida social y sus actores.

⁴⁹ Ma. Laura Benadiba, “Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad”, Revista confluencias culturales, v. 4, n. 2 – ISSN 2316-395X, setiembre de 2015, p. 91. Consultado el 9 de abril de 2018. Recuperado de [file:///D:/Downloads/Dialnet-HistoriaOral-5212075%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-HistoriaOral-5212075%20(1).pdf)

⁵⁰ Guillermo Bonfil, “Historias que no son todavía historia”, en Carlos Pereyra, *Historia, ¿para qué? México*, Siglo XXI, 1990, p. 229.

Para E. P. Thompson un estudio tan antiguo como la historia debe tener una “lógica diferenciada, apropiada a los materiales del historiador”⁵¹, lo cual va más allá de una mera descripción de lo acontecido,

pues la explicación histórica revela no de qué manera la historia debió acontecer, sino por qué aconteció de esta manera y no de otras; que el proceso no es arbitrario, sino que tiene su propia regularidad y racionalidad; que ciertos tipos de acontecimientos [...] han de ser relacionados no de la manera que a uno le guste, sino de maneras concretas y dentro de determinados campos de posibilidad; que ciertas formaciones sociales no están gobernadas por una ‘ley’ ni son ‘efectos’ de un teorema estructural estático, sino que se caracterizan por determinadas relaciones y por una determinada lógica del proceso.⁵²

Por su parte Jaques Le Goff, propone la etnología como una herramienta valiosa para el historiador, esto no quiere decir que ha de sustituirse etnología por historia, más bien se trata de un entendimiento de ambas ya que “[...] el etnólogo, lo mismo que el historiador, se encuentra frente al *otro*”⁵³.

Este acercamiento y comprensión del otro no siempre se hace a través de documentos u otros restos materiales, por ello la historia oral es una gran posibilidad teórica metodológica para tener presentes historias contemporáneas marginadas e invisibilizadas. La historia oral, en palabras de Graciela de Garay:

es fundamental para escribir la historia contemporánea y, debido a su naturaleza, nos proporciona material distinto al que nos da el documento escrito, llenando muchas veces las ausencias de éste y

⁵¹ Edward Palmer Thompson, “La lógica de la historia”, *op. cit.*, pág. 66

⁵² *Ibid.*, p. 84.

⁵³ Jaques Le Goff, “El historiador y el hombre cotidiano”, en *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*, 2ª ed., Barcelona, Gedisa, 1986, p. 146.

sobre todo proporcionándonos las visiones particulares, las percepciones de los individuos sobre los procesos históricos: nos permite adentrarnos a su subjetividad, en la mentalidad de los emisores.⁵⁴

De acuerdo con Laura Benadiba, “las experiencias almacenadas en la memoria de la gente que las vivió, y esos recuerdos -registrados por el entrevistador en una grabación- se transforman en fuentes orales”⁵⁵, éstas se convierten en materia prima para la comprensión de ciertos hechos históricos. Graciela de Garay, por su parte considera que “la riqueza y la validez de la fuente oral no sólo radica en los datos que ésta aporta, sino más bien en los significados que los procesos tuvieron para el individuo”⁵⁶.

Desde la rememoración o el olvido, los maestros y maestras me´phaa entrevistados, trajeron a su memoria aquello que los llevó, en ese pasado, a elegir el camino de magisterio. De esta manera, los testimonios orales obtenidos se convirtieron en “recurso metodológico y la posibilidad de reconstruir y reflexionar a partir de la “memoria viva” de los sujetos, el cúmulo de experiencias de vida de la sociedad”.⁵⁷

Para Elizabeth Jelin,

la memoria no es idéntica a la historia. La memoria es una fuente crucial para la historia, aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a la investigación. En este sentido, la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda de la investigación histórica.

⁵⁴ Ma. del Carmen Collado Herrera, “¿Qué es la historia oral?”, en Graciela de Garay Arellano, *La historia con micrófono*, México Instituto Mora, 2006, p. 31.

⁵⁵ Ma. Laura Benadiba, *op. cit.*, p. 92.

⁵⁶ Ma. del Carmen Collado Herrera, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁷ Jorge Aceves Lozano, “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, en Graciela de Garay Arellano, *Cuéntame tu vida: historia oral, historias de vida*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997, p. 14.

Por su parte, la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas.⁵⁸

Ante la carencia de fuentes escritas y por provenir de una cultura oral, los testimonios de maestras y maestros me'phaa, se convirtieron en una fuente irremplazable para visibilizar otras versiones y visiones en torno a la educación bilingüe en el área me'phaa. Con la historia oral se hicieron presentes, estas voces excluidas por no pertenecer a personas “de estatura extraordinaria”⁵⁹. Para Paul Thompson “se trata de un material que no hemos meramente descubierto, sino, en cierto sentido, ayudado a crear; y eso lo diferencia, bastante de otros documentos”⁶⁰, de ahí la valía de esta fuente de información.

Por tratarse de una historia reciente y debido a que los sujetos de esta historia pertenecen a una cultura oral, no hay aún documentos que nos den cuenta de la historia de magisterio me'phaa, en el periodo 1964 al año 2009, por ello la historia oral nos permitió acercarnos a través de la voz de algunos mentores a la labor que desempeñaron ya sea como promotores bilingües culturales o como maestros bilingües de educación primaria.

Las fuentes orales son importantes: “primero, porque son unas metodologías que nos permiten acercarnos a seres humanos tradicionalmente excluidos; segundo, porque ayudan a oír las diferentes voces del pasado; y, finalmente, porque ayudan a reconstruir historias de lo diferente y no exclusivamente de lo homogéneo”.⁶¹

⁵⁸ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI de España editores, S.A., p. 75. Consultado el 29 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

⁵⁹ Luis González, “De la múltiple utilización de la historia”, en Carlos Pereyra et al, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1990, p. 64.

⁶⁰ Paul Thompson, *La voz del pasado. La historia oral*, España, Ediciones Alfons el Magnum/Instituto Valenciano de Estudios e investigación, 1988, p. 268.

⁶¹ Mauricio Archila Neira, “Fuentes orales e historia obrera”, en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (dir.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I*, Colombia, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS) de la Universidad Externado de Colombia, 1992, párr. 13. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <http://books.openedition.org/ifea/3451>.

A través del testimonio oral expresamos nuestros pensamientos y sentimientos, pero “muchacha gente se opone a utilizarlo porque piensan que lo que el entrevistado dice es una serie de mentiras... Pero si consideramos a la historia oral como un medio y no como un fin, toda información que conduzca al conocimiento de la *verdad*, siempre relativa, es útil”.⁶²

Graciela de Garay expresa que “escudriñar en la vida de la gente para llegar a lo personal no es una tarea de curiosos, chismosos, al contrario, es la meta del etnógrafo que anhela captar y aprehender la dialéctica individuo-sociedad”⁶³. Así,

ni la historia se diluye en la memoria –como afirman las posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas- ni la memoria debe ser descartada como dato por su volatilidad o falta de “objetividad”. En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión.⁶⁴

Si bien, el recuerdo subjetivo desde un presente parece ser una huella borrosa del pasado, “en las fuentes escritas también va implícita la subjetividad de quien las emite, los intereses, las circunstancias, los objetivos que se han trazado al escribirlas”⁶⁵. Así también, “el que la memoria esté marcada por el presente no es un problema exclusivo de las fuentes orales. Al fin y al cabo toda huella del pasado es interrogada desde hoy y toda reconstrucción histórica se realiza desde sucesivos presentes”.⁶⁶

⁶² Eugenia Meyer y Alicia Olivera de Bonfil, “La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*”, [S.l.], p. 372-387, oct. 1971, p. 385. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/2058>>.

⁶³ Graciela de Garay Arellano, “La entrevista de historia de vida. construcción y lecturas”, en Graciela de Garay Arellano (coord.), *Cuéntame tu vida: historia oral, historias de vida*, México, Instituto Mora, 1997, p. 26.

⁶⁴ Elizabeth Jelin, *op. cit.*, p. 78.

⁶⁵ Ma. del Carmen Collado Herrera, *op. cit.*, pág. 30.

⁶⁶ Mauricio Archila Neira, “Fuentes orales e historia obrera”, *op. cit.*, párr. 23.

Para acceder a ese ayer desde el presente del entrevistado y el entrevistador, y debido a la temática de esta tesis, se optó por acceder a historias de vida focales o temáticas, las cuales enfatizan “un aspecto problemático de la vida del narrador, o sea, abordando un solo tema o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado”⁶⁷. Además, esta opción

permite realizar una variante que serían las “historias de vida cruzadas” o “múltiples”: de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y “polifónica” del tema/problema objeto del interés de la investigación.⁶⁸

Como “una ventana hacia la presencia del pasado en el presente”⁶⁹, la entrevista fue una herramienta fundamental de acceso a los testimonios de maestros y maestras me'phaa. Ma. del Carmen Collado señala que “en historia oral la entrevista no tiene cuestionarios rígidos, ni preguntas cerradas”⁷⁰, por ello el cuestionario utilizado fue únicamente una guía para acceder al testimonio de los mentores.

A lo largo de la investigación, los testimonios se incorporaron a la narración con una clasificación retomada del Archivo de la Palabra del Instituto Mora. Así, PHO1, se refiere al nombre y número del proyecto de historia oral, /1, se refiere al lugar del entrevistado dentro de la lista de participantes que fueron considerados, en cuanto al paréntesis y el número dentro de él (1), se refiere al número de sesiones de grabación (número de entrevistas)⁷¹, así, la primera entrevista realizada tiene la clasificación PHO1/1(1), la segunda PHO1/2(1) y así sucesivamente.

⁶⁷ Jorge Aceves Lozano, “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, *op cit.*, p. 13.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Gerardo Necoechea Gracia, “Mi mamá me platicó”: punto de vista e historia reciente, en Graciela de Garay (coord.), *Para pensar el tiempo presente. Aproximaciones teórico – metodológicas y experiencias empíricas*, México, Instituto Mora, 2007, p. 187.

⁷⁰ Ma. del Carmen Collado Herrera, *op. cit.*, p.15.

⁷¹ Clasificación proporcionada por la Dra. Graciela de Garay Arellano en el XXVII Taller de Historia Oral. - Reflexiones teórico-metodológicas y experiencias empíricas. Ciudad de México, Instituto Mora, 26 a 30 de junio de 2017.

Para citar la entrevista por primera vez se utilizó la referencia completa, por ejemplo: Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado por Tranquilina Cayetano Vela, el 26 de enero de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/3(1), en las posteriores citas, solamente se escribe el nombre del entrevistado y la clave, por ejemplo: Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1), así como la locución latina *Ibid*, según correspondiera. Es necesario mencionar que en los testimonios citados se respetó el habla de los maestros y maestra, sin embargo, para contar con un testimonio fluido se omitieron palabras repetidas y muletillas utilizadas por los entrevistados.

Pedirle a una persona que nos cuente su vida “es una petición sencilla pero difícil de cumplir”⁷², ya que a través de una relación empática “el procedimiento es mucho más creativo y complejo, porque el conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre entrevistado y entrevistador”⁷³. Estas aseveraciones de Graciela de Garay son sin duda una gran verdad, ya que algunos docentes no accedieron a compartir su testimonio y quienes lo hicieron, aunque estuvieron atentos al diálogo, se mostraron en momentos cautelosos.

En una cultura predominantemente oral como la me'phaa, los testimonios orales obtenidos adquirieron gran importancia, sin embargo, no podemos erigirlos como la única y “verdadera” fuente para comprender un periodo histórico, y pensar que son la historia misma. Si bien “el relato oral cobra gran valor... eso no lo hace superior a otro tipo de fuentes”⁷⁴, de ahí que fue necesario recurrir a fuentes escritas para enriquecer nuestra indagación.

El giro decolonial es un referente desde donde se puede reflexionar en torno a nuestras historias locales. De esta manera, “aprender a liberarnos del espejo

⁷² Graciela de Garay Arellano, *Cuéntame tu vida: historia oral, historias de vida*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997, p. 16.

⁷³ *Ibid.*, p. 19.

⁷⁴ Mauricio Archila, “*Hasta cuando soñemos*” *extractivismo e interculturalidad en el sur de la Guajira*, Colombia, CINEP/Programa por la paz, 2016, p. 211.

eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada”⁷⁵, nos puede permitir escribir nuestra propias historias y cuestionar el destino lineal occidental donde la globalidad capitalista, como fin de la historia, pretende introducirse con un diseño estandarizado en todo el mundo⁷⁶.

Es necesaria una investigación histórica que recupere la palabra de quienes han quedado fuera de la historia oficial y con ello, la persona “no pensada” sea sujeto protagónico del pensar”⁷⁷. Que los pobladores rememoren su pasado no quiere decir que se excluyan otras historias, es necesario “construir no una universalidad abstracta, sino una mundialidad analógica y concreta, donde las culturas, filosofías, teologías puedan contribuir con un aporte propio, como riqueza de la Humanidad plural futura”⁷⁸.

Se trata de identificar y analizar un periodo de la labor educativa del magisterio bilingüe me’phaa narrado desde sus propias voces. De esta manera, contribuiremos a “cepillar la historia a contra pelo”⁷⁹ y ubicarnos en contraposición a aquellas interpretaciones que empatizan con el vencedor, coincidimos en que “la construcción histórica está consagrada a la memoria de los sin nombre”⁸⁰.

Nuestra postura no coincide con el “etnocentrismo”⁸¹ ya que no se trata de sobrevalorar el punto de vista de los maestros y maestras me’phaa, sobre los

⁷⁵ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Perspectivas Latinoamericanas, Buenos Aires, Clacso, 2000, p. 146. Consultado el 9 de Febrero de 2019. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf.

⁷⁶ Walter Mignolo, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España, Akal, 2013, p. 7, 9.

⁷⁷ John Freddy, Caicedo-Álvarez, *Pensar desde la tierra y el conflicto. Aproximación al concepto de historia en Enrique Dussel*, Colombia, Fundación Guagua/Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla. 2017, p. 139. Consultado el 9 de Febrero de 2019. Recuperado de <https://enriquedussel.com/txt/Textos Libros Sobre ED/2017.Pensar desde tierra-John Freddy.pdf>.

⁷⁸ Enrique Dussel, *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, Bolivia, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Plural Editores, 1994. Consultado el 9 de Febrero de 2019, p. 167. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

⁷⁹ Walter, Benjamín, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Contrahistorias, 2005, tesis VI, p. 22.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 50.

⁸¹ Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI editores, 2000, p. 21.

nahuas, na savi o mestizos, sin embargo, es un deber respetar la alteridad negada⁸², porque posibilita la co-realización de los implicados y su justa visibilización.

Josep Fontana señala que es necesario que la historia deje de “ser conocimiento libresco [y recupere] su legítima función de herramienta para la construcción de futuro”⁸³, esta idea nos lleva a pensar en una historia no de la contemplación sino del análisis crítico. Chesneaux señala que el pasado “nos ayuda a comprender mejor la sociedad en que vivimos hoy, a saber qué defender y preservar, a saber también qué derribar y destruir. La historia es una relación activa con el pasado”⁸⁴.

1.3. Los maestros y maestras me'phaa entrevistados

Desde sus recuerdos y olvidos las maestras y maestros entrevistados, expresaron “lo que ha sido significativo en la vida personal y colectiva”⁸⁵. En torno a la memoria Gabriel García Márquez⁸⁶ expresa que es:

Por fortuna la reserva determinante de la América Latina y el Caribe es una energía capaz de mover al mundo: la peligrosa memoria de nuestros pueblos. Es un inmenso patrimonio cultural anterior a toda materia prima, una materia prima de carácter múltiple que acompaña cada paso de nuestras vidas.⁸⁷

Sin duda, que esta memoria que *acompañó* en todo momento a las dos maestras y a los ocho maestros entrevistados nos legó testimonios irremplazables.

⁸² Enrique Dussel, *op cit*, p. 167.

⁸³ Josep Fontana, *Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982, p.263,

⁸⁴ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado ?* 12ª ed., México, Siglo XXI editores, 1999, p. 22

⁸⁵ Mauricio Archila Neira, “Fuentes orales e historia obrera”, *op cit*, párr. 23.

⁸⁶ Mauricio Archila Neira, *op cit*, párr. 23, menciona la “peligrosa memoria de nuestros pueblos” a la que hace referencia Gabriel García Márquez en su discurso “Palabras para un nuevo milenio”.

⁸⁷ Gabriel García Márquez, “Palabras para un nuevo milenio”, La Habana Cuba, 29 de noviembre de 1985, *Centro Gabo*, 18 de julio de 2018, párr. 10. Consultado 15 de diciembre de 2019. Recuperado de <https://centrogabo.org/gabo/gabo-habla/palabras-para-un-nuevo-milenio-discurso-de-gabriel-garcia-marquez-para-afrontar-el>.

Después del movimiento zapatista de 1994 diversos relatos llegaron desde el territorio chiapaneco, uno de ellos cuenta la importancia de la memoria y cómo fue repartida:

Con una jícara hicieron los más primeros dioses la medida para repartir la memoria y fueron pasando todos los hombres y mujeres a recibir su medida de memoria. Pero resulta que unos hombres y mujeres eran más grandes que otros y entonces la medida de la memoria no se veía igual en todos. Los más pequeños la brillaban más plena y en los más grandes se opacaba. Por eso dicen que dicen que la memoria es más grande y fuerte en los pequeños y es más difícil de encontrar en los poderosos.⁸⁸

Para tener presentes a lo largo de este trabajo a los maestros y maestras *me'phaa*, a estas mujeres y hombres de grande y fuerte memoria, se presenta un cuadro de *Datos generales de los docentes entrevistados* que proporcionan un panorama de quiénes son los mentores que desempeñaron su labor educativa dentre 1964 a 2009.

De acuerdo con el cuadro de *Datos generales de los docentes entrevistados*, se puede interpretar que los años 60 representaron la apertura y el parteaguas de la presencia de los “maestros chiquitos”, como nombra el maestro Arturo Galeana a los promotores culturales bilingües, quienes con la frescura de su edad y con una formación básica irrumpieron en distintos pueblos de la Montaña Alta.

En los años 70 se observa una transición identificada con el maestro Justino quien ya contaba con estudios de preparatoria, pero anterior a él la preparación de los mentores fue de primaria y secundaria. A partir de los años 80, 90 y 2000, podemos establecer cierta relación entre edad y preparación. En los años 2000, con el

⁸⁸ Subcomandante insurgente Marcos, *Relatos del viejo Antonio*, México, Centro de Información y Análisis de Chiapas, A.C., 2000, pp. 149 – 150.

maestro Apolo nuevamente identificamos otra transición ya que dicho mentor formó parte de la primera generación de maestros normalistas de educación primaria formados con un enfoque intercultural bilingüe.

Es necesario mencionar que, en estas continuidades y cambios intergeneracionales, relacionados con el nivel educativo, estuvo siempre presente el uso del idioma me'phaa, como se verá en el capítulo correspondiente a este análisis. En cuanto a género identificamos ocho hombres y dos mujeres lo que nos refiere a un espacio laboral de predominio masculino.

Finalmente, los *Datos generales de los docentes entrevistados* como: nombre, lugar de nacimiento, lenguas habladas, género, año ingreso y categoría laboral, edad de ingreso, nivel de estudios al ingresar y nivel de estudios durante su labor docente, participación sindical, año de permanencia o jubilación y categoría laboral, son una invitación a una indagación más minuciosa en torno a las transformaciones intergeneracionales, que por el momento no es objetivo de este trabajo.

□ **DATOS GENERALES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS**

NOMBRE	LUGAR DE NACIMIENTO Y LENGUAS	GÉNERO	AÑO INGRESO Y CATEGORÍA	EDAD DE INGRESO	NIVEL DE ESTUDIOS AL INGRESAR	NIVEL DE ESTUDIOS DURANTE SU LABOR DOCENTE	PARTICIPACIÓN SINDICAL	AÑO DE PERMANENCIA O JUBILACIÓN Y CATEGORÍA LABORAL
1. Arturo Flores Galeana.	Ojo de Agua (municipio de Malinatepec) Me'phaa – español.	Hombre	1964 Promotor cultural bilingüe	18 años	Secundaria terminada	Profesor de Educación Primaria (Normal básica) Escuela Normal Superior, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro. Especialidad: Matemáticas	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	1973 cambió a nivel secundaria. 2011 jubilación en secundaria. Director de Secundaria Técnica.
2. Urbino Tito Maldonado.	Malinaltepec. Me'phaa – español.	Hombre	1967 Promotor Cultural bilingüe	16 años	2º de Secundaria	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena (UPN – Tlapa).	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	2009 Supervisor de Educación Indígena
3. Ofelia Arriaga Espinobarros.	Metlatónoc Tu'un savi, Me'phaa – español.	Mujer	1967 Promotora Cultural Bilingüe	18 años	Primaria	Profesora de educación primaria (Normal Básica)	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	2008. Maestra bilingüe de Educación Primaria Indígena
4. Justino Arce Lara.	Plan de Guadalupe (Municipio de Tlacopa) Tlacoapa Me'phaa – español.	Hombre	1972 Promotor Cultural Bilingüe	17 años	Preparatoria	Licenciado en Educación Indígena (UPN – Ajusco).	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	2005 Maestro de Primaria Indígena
5. Clemente Mosso Porfirio.	San Luis Acatlán. Me'phaa – español.	Hombre	1982 Promotor Cultural Bilingüe	20 años	Preparatoria.	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena (UPN – Tlapa) Maestría en Desarrollo Sustentable para Zonas Indígenas (COLPOS, Campus Puebla, SAGARPA)	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	En proceso de jubilación. Director de educación primaria indígena.

6. Rogelio Martínez Orihuela.	Tecolutla (municipio de Tlacopa) Me'phaa español. –	Hombre	1992 Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena	22 años	Bachillerato.	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena (UPN – Tlapa)	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	En servicio. Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena
7. Nelia Basurto Solano.	Xochiatenco (municipio de Malinaltepec) Me'phaa español. –	Mujer	1996 Promotora en el nivel de inicial.	26 años	Preparatoria	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena (UPN – Tlapa)	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	En servicio Directora de educación primaria indígena.
8. Raúl Bruno Martínez.	Unión de la Peras (municipio de Malinaltepec) Me'phaa español. –	Hombre	1999 Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena	29 años	Preparatoria	Licenciatura en Pedagogía (UPN - Ajusco)	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	En servicio. Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena
9. Marcos García Catalán.	Me'phaa español. –	Hombre	2008 Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena	37 años	Preparatoria	Formación para la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural y bilingüe-DGEI-DEI. Licenciatura en educación primaria	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	En servicio. Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena
10. Apolo Morán Cortés.	Tlacoapa Me'phaa español. –	Hombre	2009 Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena	22 años	Licenciado en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe.	Licenciado en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe (Escuela Normal Regional de la Montaña). Maestría en Ciencias de la Educación (Centro de Estudios de Posgrado Lev Vigotsky).	Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG).	En servicio Maestro bilingüe de Educación Primaria Indígena

CAPÍTULO 2. LOS MAESTROS Y MAESTRAS ME'PHAA Y SU INCURSIÓN EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA, EN LA MONTAÑA ALTA DE GUERRERO (1964 – 2009)

Este capítulo parte del contexto de la labor educativa de las maestras y maestros me'phaa, así como de algunos antecedentes de la educación para los pueblos originarios de la Montaña de Guerrero. El presente capítulo también aborda la incursión, en 1964, de los promotores culturales bilingües me'phaa como castellanizadores en un nivel previo a la educación primaria, y posteriormente su labor docente ya como maestros bilingües hasta 2009. Otro aspecto que se incluye en este apartado es el gran compromiso educativo, que al paso del tiempo, adquirieron dichos mentores.

2.1. Un acercamiento a la educación indígena en Guerrero y a la región Montaña.

La diversidad del estado de Guerrero se manifiesta en sus 3 388 768¹ habitantes mestizos, afrodescendientes y pueblos originarios, distribuidos en siete regiones: Acapulco, Costa Chica, Costa Grande, Centro, Montaña, Norte y Tierra Caliente, con un total de 81 municipios². En cuanto a la región Montaña, en el ámbito educativo, se distingue entre Montaña Baja, cuyo centro político, administrativo y comercial es Chilapa, y Montaña Alta cuyo centro político, administrativo y comercial es Tlapa.

¹ INEGI, *Censo de población y vivienda 2010*. Consultado el 14 de mayo de 2018, Recuperado de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=12>.

² INEGI, Guerrero. Consultado el 15 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/grompioscolor.pdf. Véase también: INEGI, *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Guerrero/Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, México: INEGI, c2015. Consultado el 29 de mayo de 2018. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079772.pdf.



Figura 1. Mapa de la división de regiones de Guerrero. *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México.*
<http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM12guerrero/regionalizacion.html>.

Del total de la población, aproximadamente el 15% habla una lengua originaria³, en primer lugar se encuentra la población nahua con 170 622 hablantes, na savi⁴ (mixtecos) con 139 387, me'phaa (tlapanecos) con 119 29 y Nn'anⁿcue Ñomndaa (amuzgo) con 45 799⁵.

Los nahuas representan el 40% de los pobladores guerrerenses que hablan una lengua originaria⁶, se localizan en la región de la Montaña Alta y Baja y en la región

³ Aunque en la región aún predomina el término de lengua indígena, también se utiliza el de *lengua originaria*.

⁴ En la actualidad aún se utilizan las denominaciones: mixteco, tlapaneco y amuzgo, sin embargo, toman cada vez más fuerza las autodenominaciones: na savi (mixteco, se refiere a la persona), tu'un savi (lengua mixteca), me'phaa (tlapaneco), nn'anⁿcue ñomndaa (amuzgo). El antropólogo Jaime García Leyva, de origen na savi, utiliza la denominación de Na Savi, como la gente de la lluvia y Tu'un Savi, como, palabras de la lluvia. El término me'phaa (tlapaneco), se refiere a la lengua, los hablantes y al pueblo en general, Ver el texto: *Xtángoo xú mi'thán ahngáa me'phaa, Normas para la escritura de la lengua me'phaa*, coordinado por el lingüista de origen me'phaa Abad Carrasco Zúñiga, pág. 11, 82. También el catálogo de lenguas indígenas nacionales, en la segunda sección, pp. 62-63 se refiere a me'phaa. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2008&month=01&day=14>. El lic. en Educación Indígena, Bartolomé López Guzmán, de origen ñomndaa, para referirse a amuzgo utiliza la denominación Nn'anⁿcue Ñomndaa que significa: las personas del centro que hablan la palabra o lengua que viene del agua. Ver texto: *Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del estado de Guerrero*. El maestro en lingüística Indoamericana, Rafael Rodríguez Díaz, de origen nahua, sugiere utilizar el término nahua para la persona que habla la lengua y náhuatl para la lengua, información proporcionada, 14 de mayo de 2018.

⁵ INEGI, *Censo de población y vivienda 2010, op. cit.*

⁶ Gobierno del estado de Guerrero, 2015 – 2021. Programa Regional, Montaña 2016 – 2021, México, Secretaría de planeación y desarrollo, p. 43. Recuperado, 30 de julio de 2017, de <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2016/10/MONTA%C3%91A.pdf>. Véase también: Encuesta Intercensal. Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015, *op. cit.*, Portal Oficial del Gobierno del Estado de Guerrero, Los Pueblos Indígenas de Guerrero y su Lengua Materna, *Guerrero gobierno del estado*. Consultado

Norte. En los escarpados suelos de la Montaña Alta los nahuas se distribuyen en los municipios de: Copanatoyac, Cualac, Olinalá, Tlapa de Comonfort, Atlixnac y Xalpatláhuac.

Por su parte los na savi se localizan en los límites de Oaxaca y Guerrero, representan el 28% y en su mayoría se ubican en los municipios de: Alcozauca, Metlatónoc y Atlamajalcingo del Monte, en menor número en los municipios de Tlapa de Comonfort, Copanatoyac, Xalpatláhuac, Tlalixtaquilla de Maldonado, Malinaltepec y Alpoyeca.

Los me'phaa, distribuidos entre la Sierra Madre del Sur y la Costa del estado de Guerrero representan el 22%.

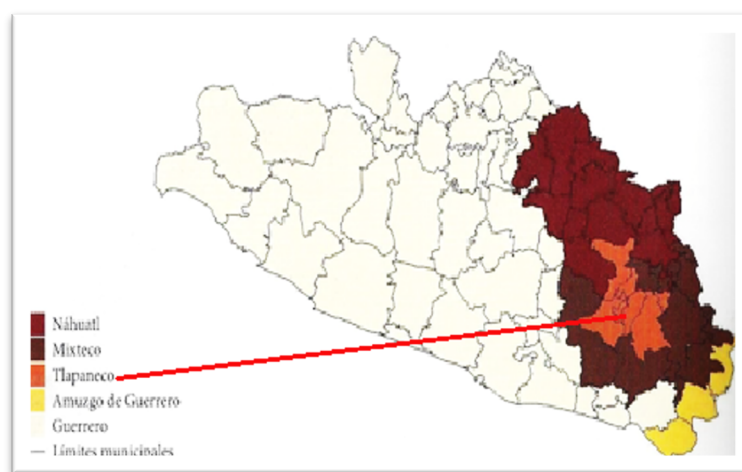


Figura 2. Mapa de las principales lenguas maternas de Guerrero. UNAM, PUMC, *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, tomo I, México, Editorial Cromocolor S.A. de C.V., 2009, p. 86.

La presencia de los me'phaa en suelo guerrerense data del “año 2500 a. C”⁷, lo cual los ubica como la población originaria más antigua en la región de la Montaña.

el 14 de mayo de 2018. Recuperado de <http://administracion2014-2015.guerrero.gob.mx/articulos/los-pueblos-indigenas-de-guerrero-y-su-lengua-materna/>.

⁷ Raúl Vélez Calvo, “Los habitantes prehispánicos”, en Mario O. Martínez Rescalvo (coord.) *Tlapa: origen y memoria histórica*, México, Universidad Autónoma de Guerrero/H. Ayuntamiento Municipal de Tlapa de Comonfort, 2000, p. 43.

La lengua me'phaa es

auténticamente guerrerense en la medida que es la única que se reconoce como de asentamiento original de esta comarca, ya que no se han encontrado evidencias de que los hablantes hayan provenido de otros lugares en una etapa previa a la conquista mexicana y española⁸.

Hoy, continúa utilizándose la denominación de tlapaneco, pero cobra cada vez más fuerza la autodenominación me'phaa, que “se deriva de Mbo A'phaá, que significa el que es de A'phaá”, y se refiere a Tlapa, pero en el pasado su territorio “se extendía desde los límites del estado de Oaxaca con Guerrero; iniciaba por Alcozauca y Huamuxtlán, seguía por Olinalá hasta Chilapa y de ahí se unía con la Costa Chica”⁹. De acuerdo con el lingüista me'phaa Abad Carrasco Zúñiga, “en la actualidad el término “me'phaa” es usado por los hablantes para autodenominarse y se refiere tanto a los hablantes (xabu me'phaa) como a la lengua (ajngáa me'phaa) al igual que al pueblo (xuajin me'phaa)”¹⁰.

La población me'phaa se distribuye en 392 localidades de catorce municipios: Acapulco, Acatepec, Atlamajalcingo del Monte, Atlixac, Ayutla, Azoyú, Iliatenco, Malinaltepec, Metlatonoc, Quechultenango, San Luis Acatlán, Tlacoapa, Tlapa de Comonfort y Zapotitlán Tablas. Pese a las especificidades culturales de cada localidad “internamente la lengua me'phaa es inteligible entre sí, aunque en cada región se observa una evolución interna, cuyos procesos son bastante sistemáticos”¹¹.

⁸ Abad Carrasco Zúñiga, “Algunas anotaciones a la sociolingüística me'phaa”, en Floriberto González, *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*, México, El Colegio de Guerrero, 2012. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/3.pdf>.

⁹ Abad Carrasco Zúñiga (coord.), *Xiángoo xú mi'tháan ahngáa me'phaa*, Normas para la escritura de la lengua me'phaa, México, INALI, 2007, p. 11.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*, p. 13.

La Montaña de Guerrero

1. Olinálá
2. Xochihuehuetlán
3. Huamuxtitlán
4. Cualác
5. Atlixtac
6. Tlapa de Comonfort
7. Alpoyeca
8. Alcozauca de Guerrero
9. Copanatoyac
10. Iliatenco
11. Acatepec
12. Zapotitlán Tablas
13. Tlacoapa
14. Malinaltepec
15. Metlatónoc
16. Cochoapa el Grande
17. Xalpatlahuac
18. Atlamajalcingo del Monte
19. Tlaxiataquilla de Maldonado

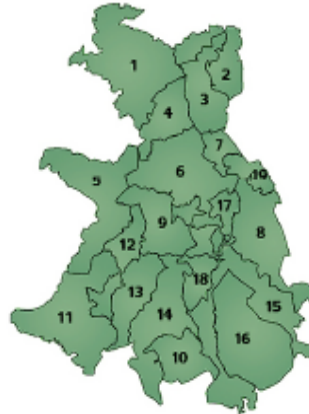


Figura 3. En la Montaña Alta se ubica la mayor parte de población me'phaa http://www.compartir.org.mx/html/fondo_guerrero/base.html.

Es en este contexto donde los mentores, impulsan una educación primaria bilingüe para los niños y niñas me'phaa.

En seguida se presentan algunos antecedentes a partir de la colonización española, hasta la incursión de los promotores culturales bilingües contratados por el Instituto Nacional Indigenista (INI), que abrieron camino para la posterior conformación del magisterio bilingüe me'phaa como lo conocemos hoy en día.

2.2. Algunos antecedentes: Guerrero y la región Montaña en la política educativa dirigida a la población indígena de México

La colonización española del hoy estado de Guerrero¹² sucedió en un espacio poblado, entre otros¹³, por chontales, en el norte; tuztecos y cuitlatecos, en la

¹² El estado de Guerrero, creado en 1847, fue formado por los distritos de Acapulco, Chilapa, Taxco (perteneciente al Estado de México), Tlapa (que formaba parte de Puebla) y la municipalidad de Coyuca (que formaba parte de Michoacán).

¹³ Erasto Antúnez Reyes, se refiere a la existencia de al menos 26 lenguas desaparecidas y cuatro lenguas vivas que son el náhuatl, el mixteco, el amuzgo y el tlapaneco. Véase el texto de Erasto Antúnez Reyes, "Así hablamos en Guerrero": treinta años de tradición lingüística", en *Por los caminos del sur*, suplemento 38. México, INAH, 2006. Consultado el 13 de marzo de 2018, Recuperado de http://cultura.inah.gob.mx/guerrero/images/stories/pdf/supl_agosto_06.pdf. Véase también el texto del mismo autor "Tendencias de las lenguas indígenas frente al español", en Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero. Consultado el 13 de marzo de 2018. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%203/2%20Tendencias%20de%20las%20lenguas%20indigenas.pdf.

cuenca del río Balsas; tlapanecos (me'phaa), mixtecos (na savi) y nahuas, en la Montaña. Sin duda, la presencia de españoles, negros y chinos, trastocó la economía, la cultura y la sociedad. Sin embargo, aún hoy el escudo representativo del estado tiene como personaje principal al jaguar, deidad prehispánica por excelencia, donde se deja ver la fuerte raíz indígena presente en estas tierras surianas que recuerda que, junto a mestizos y afrodescendientes, cuatro lenguas indígenas vivas: náhuatl, tuún savi, me'phaa y nn'an'cue ñomndaa, conforman el Guerrero de hoy.

Fue en este espacio de diversidad humana, donde los españoles no sólo se apropiaron del territorio y las riquezas minerales, también impusieron su cultura y su lengua. Frente al embate colonizador, “le queda al indio una última salida: su asimilación”¹⁴, para ello, la evangelización funcionó como un medio idóneo de asimilación del indio a la sociedad colonial, fueron los franciscanos quienes aprendieron “las lenguas vernáculas para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos a la población indígena”¹⁵, pese a dicho trabajo de las órdenes religiosas continuó “la imposición del castellano y... la eliminación de las lenguas y culturas indígenas”¹⁶.

Con lo que respecta al estado de Guerrero, Floriberto González señala que en la “Colonia y sostenidas ya sea totalmente por la caja de la propia comunidad... por padres de familia por el párroco o por otros medios, en total fueron 20 escuelas: diez en Chilapa y diez en Tixtla. A este tipo de escuela se le llamó “escuelas de lengua castellana”, porque únicamente se le enseñaba a leer, escribir y a cantar la doctrina cristiana en esa lengua”¹⁷. Así también, las escuelas de lengua castellana continuaron a lo largo de la colonia y con la independencia se implementaron proyectos educativos en cada estado, fue en el Distrito Federal donde más se

¹⁴ Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, CIESAS, 1984, p. 79.

¹⁵ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Ediciones de la Casa Chata, 1983, p. 38.

¹⁶ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría...*, *op. cit.*, 1973, p. 66.

¹⁷ Floriberto González González, “Educación indígena en Guerrero, apuntes críticos”, *op. cit.*, p. 1.

concentró la atención educativa y en el caso de la creación de escuelas municipales su principal labor fue castellanizar¹⁸.

Al respecto de la atención educativa hacia los pueblos indígenas, en palabras de Dorothy Tanck :

Por medio de las escuelas se reforzaba y extendía el uso del castellano entre los indios como segunda lengua. El número de indios bilingües aumentaba gracias a la enseñanza impartida en las escuelas y al contacto de los indígenas con personas de otras razas que vivían en el campo, que moraban como arrendatarios en el casco de los pueblos, que tenían tratos comerciales en los mercados o que comerciaban por el repartimiento de mercancías. En regiones de producción de cochinilla, de tabaco, de pulque y de ganado, y en los grandes pueblos, había mayor número de escuelas y probablemente mayor bilingüismo entre los indígenas.¹⁹

Si bien, en el siglo XIX se observa esta situación de bilingüismo, poco a poco, el idioma nacional sustituyó al idioma originario, Orozco y Berra, en su obra *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus*, de 1864, señala que existían 120 lenguas vivas y 62 idiomas muertos²⁰, estos datos nos dan una idea del proceso de exterminio de los idiomas originarios. Hoy se habla de 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes²¹.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Dorothy Tanck de Estrada, *Pueblos de indios y educación en el México colonia, 1750 – 1821*, México, El Colegio de México, 1999, p. 582. Consultado el 10 de noviembre de 2020, Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv3f8qv0>.

²⁰ Manuel Orozco y Berra, *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus*. Consultado el 10 de noviembre de 2020. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/geografia-de-las-lenguas-y-carta-etnografica-de-mexico-precedidas-de-un-ensayo-de-clasificacion-de-las-mismas-lenguas-y-de-apuntes-para-las-inmigraciones-de-las-tribus--0/html/44964a13-5756-4bd0-a7ac-ebd7db65caaf_35.html#I_4.

²¹ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial de la*

La política castellanizadora pasó del siglo XIX al siglo XX y estuvo presente después de la Revolución Mexicana, momento en el que la misión de la escuela rural fue incorporar al indígena a la sociedad nacional. La creación en 1925 de la Casa del Estudiante Indígena²², en la Ciudad de México, fue una muestra más de la preocupación por la incorporación del indígena a la sociedad nacional. Con esta institución se pretendió que jóvenes, entre 14 y 18 años, acudieran a “civilizarse” y regresaran a sus comunidades a “contagiar “su nueva y superior” forma de vida”.²³ Entre los grupos étnicos que predominaron estuvieron “los náhuatl (61), seguidos por tarahumaras (22), mayos (16), huastecos (13), mixtecos (11) y zapotecos (9). Los amuzgos (Guerrero) y los ópatas (Sonora) sólo enviaron uno”.²⁴

Lo cierto fue que “Los que sobrevivieron “a la civilización”, se incorporaron de tal manera, que... no deseaban regresar a su medio”²⁵, de esta forma, la Casa del Estudiante Indígena fue clausurada y en 1932, en su lugar, se crearon en el país 11 internados para niños indígenas, cuya finalidad sería instruirlos “en su medio de origen”²⁶. Así, “Los primeros internados que funcionan son San Gabrielito en Guerrero y Yoquivo de Chihuahua”²⁷.

Con relación al funcionamiento del internado de San Gabrielito, en el estado de Guerrero, Rafael Molina Betancourt, Director de Educación Federal, informó que “después de veinte meses de actuación, fue la suma total arrojada por el inventario del Internado que dio el 30 de noviembre de 1932 una cantidad por valor de \$10 348.25... Inventario surgido de la nada, al solo esfuerzo de maestros y alumnos

Federación, 14 de enero de 2008, Primera sección, p. 38, Consultado el 10 de noviembre de 2020. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf.

²² Engracia Loyo, en la pág. 292 del texto *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, México, El Colegio de México, 2003, señala como fecha de establecimiento de la Casa del Estudiante Indígena, el año de 1925, por su parte, Gonzalo Aguirre Beltrán, en la pág. 126, del texto *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEPSETENTAS, 1973, señala que fue el 1º de enero de 1926 la inauguración de dicho recinto educativo.

²³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, México, El Colegio de México, 2003, p. 292.

²⁴ *Ibid*, p. 294.

²⁵ *Ibid*, p. 296.

²⁶ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría..., op. cit.*, p. 132.

²⁷ *Ibid*, p. 132.

trabajando honradamente”²⁸, esto significa que el internado indígena de San Gabrielito ya funcionaba desde 1931 en el municipio de Tepecoacuilco de Trujano, en la región norte del estado de Guerrero.

Así también, Narciso Bassols, citado por Rafael Molina Batancourt, expresó:

hay tres tipos de Internados para indios:

1°. Aquel en que se aparta al indio por completo de su medio, como la Casa del estudiante Indígena de esta Capital.

2°. El que sirve para educar indios fuera de los suyos, pero dentro del campo, dentro de un ambiente que conoce, pero que no es el suyo propio, puesto que convive con otros individuos de distinto idioma, de distintas costumbres y de regiones lejanas. Tal es el internado de San Gabrielito, en donde hay alumnos de distintas tribus indígenas, pero que no tiene contacto con las grandes ciudades, siendo que aprende todo en medio de la vida del campo.

3°. Aquel internado que se creará dentro de una comarca indígena para indios exclusivamente de esa región, con un mismo idioma, de un mismo ambiente y costumbres. Este tipo de Internado Indígena *no existe ni ha sido experimentado hasta ahora, pero el de San Gabrielito... es un índice de lo mucho que se puede hacer con este tercer tipo de Internados.*²⁹

De esta forma, en un entorno más cercano, a través de los internados indígenas, se pretendió una “incorporación efectiva a la civilización”³⁰, para “hacer una fusión, un pueblo homogéneo”³¹. Entre los años veinte y mediados de los treinta “el

²⁸ Véase el texto elaborado por Rafael Molina Betancourt, *El internado de San Gabrielito*, México, D.F., S/E, 1932. p. 43.

²⁹ Rafael Molina Betancourt, *El internado de San Gabrielito*, México, D.F., S.E., 1932. pp. 51-52.

³⁰ *Ibid*, p. 55.

³¹ *Ibid*, p. 30.

nacionalismo pretendió servir de factor fundamental en la rearticulación de aquel país que mostraba un cuerpo social y económico tan manifiestamente divergente”³².

Con el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) creado en 1935, el gobierno cardenista intentó atender los problemas de los pueblos indígenas. De esta manera, “la cultura del sexenio cardenista se identificó más con los charros cantores, con las chinas poblanas, con los indios de calzón blanco y huarache, que con el urbanita de sombrero Borsalino y saco cruzado”³³, por lo cual la política sexenal, estimó conveniente la utilización de los idiomas nativos para la integración del indígena a la gran “familia mexicana”.

En la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939, se analizó la importancia de la enseñanza en lengua nativa como puente para la integración del indígena a la sociedad nacional; por tal motivo “se aprueba el proyecto tarasco de alfabetización de Mauricio Swadesh, cuyo objetivo es alfabetizar en lengua nativa para garantizar la castellanización”³⁴. En el primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro del 14 al 24 de abril de 1940, hubo una preocupación “por hallar soluciones adecuadas y progresistas a la desesperante ecuación”³⁵, y la castellanización indirecta se confirmó como la opción integradora. El uso del idioma materno en la educación de la niñez indígena no garantizaba que realmente se conociera las necesidades educativas de los estudiantes y docentes en las aulas de clase, tal vez ello explica “los desencuentros y fracasos de las propuestas educativas de fines de siglo XIX y primera mitad del XX”³⁶.

³² Ricardo Pérez Montfort, *Avatares del nacionalismo cultura: cinco ensayos*, México, CIDHEM/CIESAS, 2000, p. 40.

³³ *Ibid*, p. 31.

³⁴ María Bertely Busquets, “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 82.

³⁵ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría...*, *op. cit.*, p. 171.

³⁶ Alicia Martín Alcaraz y Carlos Escalante Fernández, “Prácticas educativas, “El problema de la lengua” y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México”. *RMIE* [online]. 2017, vol.22, n.73, p. 357. Consultado el 30 de noviembre de 2020. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200347. Estos autores nos remiten al texto de Ariadna Acevedo, “La ignorada cuestión del idioma: educación de los pueblos indígenas en Puebla, México (1876 – 1930)”, en Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos, *Grupos marginados de la educación:*

En los años cuarenta se formalizó la institucionalización del indigenismo no solamente en México sino en América Latina³⁷. En México, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), el 4 de diciembre de 1948, cuyos fundadores fueron Alfonso Caso Andrade, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente,³⁸ “la política indigenista llega a un punto de madurez en que el primitivo énfasis en la educación es substituido y superado por un énfasis en la acción integral”³⁹.

Con el énfasis en la acción integral e inmerso en la política de integración del indígena a la sociedad nacional, a partir de los años cincuenta, el INI estableció centros coordinadores indigenistas en los lugares de confluencia de población indígena para implementar “tres acciones cardinales: 1) la acción económica agropecuaria; 2) la acción educativa; y 3) la acción sanitaria”⁴⁰. Así, los centros coordinadores, incidirían en la población indígena para “su transformación y su identificación con las otras comunidades del país”.⁴¹ A nivel nacional, el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) fue creado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 1951, seguido por el de Guachochi, Chihuahua, en 1952; luego: Jamiltepec y Tlaxiaco en 1954 y Huautla de Jiménez, Oaxaca, en 1959; en este último año se creó también el de Peto, Yucatán⁴².

Es interesante mencionar que el profesor Rafael Ramírez que de 1928 a 1934 estuvo a cargo del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, en una ponencia dictada en 1954, en la asamblea Nacional de Educación Normal, ya no recomendó a los maestros rurales que sus

(siglos XIX y XX), México, UNAM/IISUE, 2011. Texto que no se pudo consultar debido a la situación de pandemia.

³⁷ Miguel Ángel Sámano Rentería “El indigenismo institucionalizado en México (1936- 2000): un análisis”, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004, Recuperado el 26 de octubre de 2019 de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1333/10.pdf>.

³⁸ Margarita Sosa Suárez y Cristina Henríquez Bremer (coords.), *Instituto Nacional Indigenista, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 – 2012*, México, CDI, 2012, p. 5.

³⁹ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría...*, *op. cit.*, p. 174.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 201.

⁴¹ Alfonso Caso Andrade, “Los ideales de la acción indigenista”, en *México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, INI 30 años después, Revisión crítica*, México, INI, 1978, p. 81.

⁴² Margarita Sosa Suárez y Cristina Henríquez Bremer (coord.), *op cit.*, pp. 49-50.

alumnos aprendieran “sin dar el rodeo de la lengua indígena”⁴³, más bien proponía que los maestros rurales en formación “para las regiones indígenas, en adición aprenderán, si no las saben, las lenguas indígenas, de la comarca en que se formen”⁴⁴, lo cual indicaba la aceptación, por parte de Rafael Ramírez, del idioma nativo cuando fuera necesario, pero sin apartar del todo sus prejuicios⁴⁵ del progreso que necesitaban las poblaciones indígenas. Tomar en cuenta los distintos idiomas originario sirvió para darle continuidad a la castellanización, pero de forma indirecta y así continuar con la integración de los pueblos originarios a la sociedad nacional.

En los años sesenta, el INI continuó con la política gubernamental de integración del indígena a la sociedad nacional, por lo cual crea en 1963, en Tlapa de Comonfort, Guerrero, un Centro Coordinador Indigenista (CCI); seguido en 1964, por el de Cherán en Michoacán; en 1968 por el de Zacapoaxtla, Puebla y el de San Luis de la Paz, Guanajuato, en 1969⁴⁶.

La necesidad de crear un CCI, en Tlapa de Comonfort, Gro., quedó expresada en 1962, en el estudio de la región nahua tlapaneca, donde Maurilio Muñoz identificó que el distrito de Morelos⁴⁷, al que pertenece Tlapa, tenía “el mayor número de población indígena. En los 10 municipios hay 95, 281 habitantes. De estos 30,779 son tlapanecos, 30,162 son mixtecos y 15,847 hablan nahua. Es decir, que de

⁴³ Rafael Ramírez “La incorporación del indígena por medio del idioma Castellano”, en *Tomo V: 17, Obras completas*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz/Dirección General de Educación Popular, 1968 pág. 47

⁴⁴ Rafael Ramírez “La Educación Normal y la formación de los maestros rurales que México necesita”, en *Tomo V: 17, Obras completas*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz/Dirección General de Educación Popular, 1968, p. 204.

⁴⁵ Roger Bastide en su texto: *El prójimo y el extraño. El encuentro de las civilizaciones*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973, p. 21, se refiere a que existe un prejuicio cultural cuando “creemos que nuestra civilización y nuestra cultura son superiores a las otras civilizaciones y las otras culturas. Siempre nos comportamos como misioneros”. Rafael Ramírez como misionero no llegó al extremo de la discriminación y el racismo hacia los indígenas, pero participó desde distintos espacios educativos con la convicción de sacar del “atraso” a los indígenas e incorporarlos a la “civilización nacional”.

⁴⁶ Margarita Sosa Suárez y Cristina Henríquez Bremer (coords.), *op. cit.*, pp. 49-50.

⁴⁷ La Ley número 87 orgánica del poder judicial del estado de Guerrero, divide la administración de justicia en 18 distritos judiciales: Abasolo, Alarcón, Aldama, Altamirano, Álvarez, Allende, Azueta, Bravo, Cuauhtémoc, Galeana, Guerrero, Hidalgo, La Montaña, Mina, Montes de Oca, Morelos, Tabares, Zaragoza. Consultado el 13 de marzo de 2018. Recuperado de <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2016/03/L87ORGPJEG77-2.pdf>.

91,281 habitantes que tiene el distrito solamente 18,033 hablan el castellano”⁴⁸, así también señaló que en las comunidades indígenas había “problemas de castellanización y dispersión de la población; en algunos casos, en una amplia zona geográfica y, tal vez el más importante, la migración periódica local de la población desde los pequeños poblados a los campos de cultivo”⁴⁹.

Ante dicha situación quedaba clara la necesidad de instalar un Centro Coordinador Indigenista (CCI) en Tlapa de Comonfort, puerta de entrada a la Montaña Alta de Guerrero, centro comercial y asentamiento, como lo refiere Aguirre Beltrán, “intercultural, que actúa como metrópoli de una zona indígena”⁵⁰. Doce años después de fundado el primer Centro Coordinador Indigenista en 1951 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, se creó, por decreto presidencial del 23 de marzo de 1963, un Centro Coordinador Indigenista en Tlapa de Comonfort, Guerrero, cuyas instalaciones se inauguraron “el 24 de noviembre de 1964 por el presidente de la República Adolfo López Mateos”⁵¹. En el plano nacional y estatal, este centro coordinador, fue el primero creado en el estado de Guerrero, posteriormente se establece el de Chilapa y Olinalá en 1973, el de Ometepepec en 1974 y el de Tlacoapa en 1976⁵².

La política indigenista dirigida hacia los pueblos nahuas, tuún savi, me’phaa y nn’anⁿcue ñomndaa del estado de Guerrero, se insertó en un contexto nacional donde “se impuso el proyecto de educación urbana sobre el rural, la idea de la unificación y homogeneización de los sistemas, planes y proyectos educativos hizo desechar la idea de que existiesen en el país, por lo menos, dos proyectos educativos dirigidos a las distintas áreas y regiones de poblamiento del país”⁵³.

⁴⁸ Maurilio Muñoz, “La región nahua – tlapaneca”, en INI, *Los Centros Coordinadores Indigenistas*, México, INI, 1962, p. 140.

⁴⁹ *Ibid*, p. 141.

⁵⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Integración Regional”, en INI, *Los Centros Coordinadores Indigenistas*, México, INI, 1962, p. 34.

⁵¹ Jaime García Leyva, *op. cit.*, p. 185.

⁵² Margarita Sosa Suárez y Cristina Henríquez Bremer (coords.), *op. cit.*, p. 49.

⁵³ Federico Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996, p. 9. Consultado el 9 de agosto de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000112>.

Si bien, en el país, desde finales de los años treinta ya existía la idea de alfabetizar en la lengua nativa y con ello de manera indirecta castellanizar a la población indígena, en la región de la Montaña de Guerrero esta posibilidad se dio en 1964, cuando el Centro Coordinador Indigenista (CCI) dependiente del INI, con sede en Tlapa de Comonfort, contrató a los primeros jóvenes oriundos de la región, como promotores culturales bilingües, quienes a través de su lengua materna contribuirían “por sendas exentas de violencia y fuerza”⁵⁴ a la castellanización indirecta y con ello a la integración la sociedad nacional de los pueblos originarios de la región. Quizá no fue una violencia directa, pero sí una violencia velada, lo cual con el tiempo contribuyó a la pérdida paulatina de la lengua originaria y a una integración en términos de desigualdad.

Ya desde 1962, los antropólogos Maurilio Muñoz Basilio y Salomón Nahmad⁵⁵, mediante un estudio, justificaron la necesidad de contratar promotores culturales bilingües provenientes de los mismos pueblos indígenas ya que “un problema común era la presencia de maestros oriundos de otros lugares de la entidad que desconocían las lenguas regionales lo cual provocaba problemas en el proceso educativo”⁵⁶.

Así, a partir de su incursión en 1964, los promotores culturales bilingües dieron sus primeros pasos en la educación formal y sentaron las bases para el posterior desarrollo de la educación primaria bilingüe. Su figura tuvo tal relevancia, que poco a poco ocuparon el lugar del maestro conocido como monolingüe o foráneo por hablar solamente el español.

⁵⁴ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Integración Regional”..., *op. cit.*, p. 28.

⁵⁵ En 1954 Alfonso Fabila y César Tejada iniciaron el reconocimiento del terreno, ver: Jaime García Leyva, *Indígenas, Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, noviembre, 2010, p. 180.

⁵⁶ Citado por García Leyva Jaime, *op cit*, p. 183.

En seguida, los testimonios de algunos maestros y maestras me'phaa, de primaria bilingüe, darán cuenta de la labor a la que fueron contratados y los motivos que los llevaron a incursionar en la educación de niños y niñas de su propio contexto.

2.3. **La incursión de promotores culturales bilingües y maestros bilingües me'phaa en la educación indígena (1964 – 2009)**

Una vez creado el Centro Coordinador Indigenista (CCI), en Tlapa de Comonfort, en 1964 fue contratada la primera generación de promotores⁵⁷ culturales bilingües nahuas, na savi y me'phaa. La maestra Ofelia⁵⁸, quien ingresó como promotora bilingüe recuerda que “la primera generación, fue [en] el sesenta y cuatro, fue la primera generación [en] que estaban entrando bilingües [...] yo ingresé el sesenta y siete”⁵⁹. Para ser contratados como promotores culturales bilingües, los jóvenes debían ser oriundos de la región, contar mínimamente con educación primaria⁶⁰, y sobre todo hablar la lengua náhuatl, tu'un savi o me'phaa.

La acción integral del Instituto Nacional Indigenista a través del CCI de Tlapa, pretendía una “aculturación de las comunidades indígenas [...] en provecho de las propias comunidades”⁶¹, sin embargo, más que beneficiar a los pueblos originarios, fue la continuación de una política de integración de la población indígena de la región a la sociedad nacional, para lo cual fue necesario la contratación de promotores culturales bilingües que contribuyeran en ello.

⁵⁷ Utilizaré el término promotor o promotora para referirme a promotor cultural bilingüe.

⁵⁸ En adelante al retomar las entrevistas me referiré a maestro o maestra, por ser la auto denominación con la cual se identificaron los entrevistados.

⁵⁹ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros por Tranquilina Cayetano Vela, el 4 de abril de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/8(1). La maestra Ofelia, de 66 años de edad al momento de la entrevista, de origen na savi, ya es jubilada, ingresó como promotora cultural bilingüe a partir del 12 de octubre de 1967, su ingreso lo hizo en el pueblo na savi de Yuvinani, y posteriormente trabajo por diez años en La Unión de las Peras que es un pueblo me'phaa, en el cual se jubiló en el año 2008.

⁶⁰ Alberto Arnaut Salgado, Investigador de El Colegio de México, en el documento “Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación”, (Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013), señala que hubo una “progresiva elevación de los requisitos para ingresar a las escuelas normales (de primaria de 4 grados a primaria de 6 grados de primaria en 1926, a secundaria en 1940 y a bachillerato en 1984), y el aumento de los años de estudios en el nivel profesional (de 2 a 3 en 1940, de 2 a 4 en 1974 y se llegó a pensar en aumentarlo a 5 años)”. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf.

⁶¹ Alfonso Caso, “Los ideales de la acción indigenista”, *op. cit.*, 1962, p. 7.

En esta “campaña continuada de castellanización”⁶² e integración, la maestra Ofelia expresa: “a todos nosotros los promotores cultural bilingüe [sic] nos mandaron a la región de la Montaña para castellanizar a los alumnos, después de castellanizarlos... enseñarlos a leer, a escribir y prepararlos... ya que están castellanizados”⁶³.

El maestro Urbino⁶⁴, quien ingresó como promotor cultural bilingüe en 1967, fue capacitado previamente, ante lo cual rememora que

para... castellanizar a los niños, o sea, el español se usaba para decirle esto se llama así, en el medio citadino... en español... ahora eso es en el me'phaa, en aquel entonces se decía tlapaneco [...] pero con el paso del tiempo, ahora ya no es tlapaneco, sino es me'phaa. Entonces, por decir ¿qué es? ya decía en su lengua, ahora nosotros decíamos, ahora es carro, coche, entonces se le decía... como medio de instrucción, o sea, se instruía.⁶⁵

Así, la principal función de los promotores culturales bilingües fue castellanizar en el grado preparatorio, que antecedía a la educación primaria. Influidos por el contexto y el momento en el cual fueron formados los promotores culturales, pasaron de castellanizados a castellanizadores. Ello no significa que de manera premeditada e intencional, los promotores estuvieran de acuerdo en ser agentes de castellanización e integración nacional. Al respecto el maestro Urbino expresa:

Cuando fui a Tilapa como castellanizador no entendía todo eso, no pues teníamos que castellanizar porque... la lengua que valía era el español, así nos dijeron en la primaria, como... muchos maestros no...

⁶² Gonzalo Aguirre Beltrán, “Integración Regional”, *op. cit.*, 1962, p. 37.

⁶³ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

⁶⁴ El maestro jubilado Urbino Tito Maldonado de 67 años al momento de la entrevista, de origen me'phaa, fue capacitado en 1966. Ingresó como promotor cultural bilingüe el 1º de enero de 1967, su ingreso lo hizo en el pueblo me'phaa de Tilapa. Se jubiló en el año 2009.

⁶⁵ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

hablaban la lengua, pues fueron de otros estados a enseñar allá en el pueblo... así nos formaron y prohibían que... se hablara el me'phaa.”⁶⁶

Las circunstancias llevaron al promotor y promotora cultural bilingüe a participar en una política gubernamental que tenía “por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación”⁶⁷, sin embargo, dicha integración fue en términos de desigualdad para los pueblos originarios.

Los promotores culturales bilingües fueron distribuidos en distintas escuelas de la Montaña Alta con la encomienda de castellanizar como paso previo a la educación primaria, esto fue así mientras “los castellanizadores... se iban preparando... los que ya en aquel entonces ya tenían el perfil de secundaria o normal... que la hicieron en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, ya pasaban atender a los grupos de educación primaria”⁶⁸. Tal fue el caso del maestro Urbino quien ingresó con segundo grado de secundaria, pero expresa “por eso en julio y agosto hice el curso intensivo de tercero de secundaria ya con la boleta de tercero de secundaria ya me dieron la base el primero de septiembre del sesenta y siete, entonces ya pasé a atender el grupo de primaria”⁶⁹.

Si la superación académica fue un requisito oficial para poder pasar de promotor a maestro bilingüe, también debido a su vinculación con la comunidad “hicieron la promoción [y] empezó a aumentar la matrícula”⁷⁰ de estudiantes en el nivel de educación primaria y paulatinamente los promotores se incorporaron a dicho nivel, atendido generalmente por maestros monolingües – español. De esta manera, mientras se implementaba una “aculturación planificada por el gobierno Mexicano”⁷¹ y “los profes monolingües como había problema de traslado... muchos se

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Alfonso Caso, “Los ideales de la acción indigenista”, *op. cit.*, 1962, p. 7

⁶⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Alfonso Caso, “Los ideales de la acción indigenista”, *op. cit.*, 1962, p. 7.

regresaban, dejaban los grupos u otros...aguantaban”⁷², los promotores ganaron terreno en el espacio escolar y comunitario.

Quizá no hay un corte temporal exacto en que desaparece la categoría de “Promotor Cultural Bilingüe” y comienza la de maestro de educación primaria bilingüe, pues al revisar algunas plantillas de personal del ciclo escolar 2018 – 2019, algunos maestros aún ostentaban la categoría de “Promotor”⁷³ con las claves E1477 y E1487 cuya percepción salarial era baja. Esto significa que aunque algunos mentores obtuvieron la clave E1485 correspondiente a maestros bilingües, otros sin cambiar de categoría continuaron como “promotores” atendiendo a grupos de educación primaria.

Así también, hubo quienes, como en el caso del maestro Urbino, fueron comisionados como directores con su clave docente, como lo señala el oficio número 264, del 12 de marzo de 1973, en éste la supervisión, que dependía de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, propuso como director al maestro Urbino, pero con su categoría de “Maestro de grupo”. Para el 28 de abril de 1976, en el oficio número 331, la Dirección Regional con sede en Tlapa, señala “que con su carácter de Maestro Bilingüe de Educación Extraescolar en el Medio Indígena”, el maestro Urbino es comisionado como “Coordinador Regional de Estudios a Nivel Medio y Profesional, con el Programa de la Dirección Gral. de Educación Extraescolar en el Medio Indígena”, para esta comisión, dicho maestro continuó con la clave E1485, correspondiente a maestro bilingüe de educación primaria indígena.

Esta situación pone al descubierto, por un lado, la injusticia laboral, ya que con claves de menor percepción los promotores y maestros asumieron

⁷² Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁷³ Secretaría de Educación Guerrero, Plantilla de personal y estadística, Educación Primaria Indígena, concentrado medio ciclo, ciclo escolar 2017 – 2018, Región Montaña Alta. Datos proporcionados por el maestro me'phaa Alfonso Sánchez Neri, el 16 de agosto de 2018. Archivo de la Coordinación de Educación Indígena, Delegación Regional de Educación, Región Montaña Alta, Tlapa, Gro.

responsabilidades no compatibles con la clave que ostentaban, y por otro lado, a pesar de tales condiciones laborales, se hace patente el compromiso de los maestros de grupo al asumir cargos de mayor responsabilidad sin contar con la correspondiente percepción salarial.

En cuanto a la presencia de las mujeres en esta labor educativa, el maestro Urbino señala que de aproximadamente ochenta promotores culturales bilingües que fueron capacitados en 1966, “hubo como unas veinte mujeres”⁷⁴ que iniciaron su labor como castellanizadoras y posteriormente se incorporaron como maestras de educación primaria bilingüe. Por su parte, la maestra Ofelia expresa: “cuando me fui a mi zona... a trabajar... nada más yo era la mujer y todos eran hombres, si yo era la única mujer”⁷⁵. En 1967, año de ingreso de la maestra Ofelia, de los aproximadamente cincuenta mentores contratados, sólo diez eran mujeres.

Los motivos del por qué no estudiaban las mujeres, la maestra Ofelia lo atribuye a que “antes, nos le gustaba estudiar la gente... o no había también maestros... yo porque... me vine aquí en Tlapa, yo aquí estudié, por eso me dieron ese trabajo, y si no a la mejor a mí también no me iban a dar nada”⁷⁶. Es interesante el punto de vista de la maestra Ofelia porque el haber venido de su pueblo a Tlapa le permitió terminar su educación primaria, que junto al dominio de su lengua materna, fueron requisitos indispensables para ser contratada como promotora.

La poca presencia de la mujer en un espacio laboral, se manifestó como expresa el maestro Urbino:

en la mentalidad de... los señores era que las muchachas, -vas a terminar la primaria y te vas a casar, ya para que estudias más- ... pero las que tuvieron el valor de decir no, siguieron estudiando...

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

⁷⁶ *Ibid.*

ingresaron al magisterio, si hay, desde esa vez, yo fui de la cuarta generación y si hubo mujeres.⁷⁷

En el Archivo del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CCDI), de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con sede en Tlapa de Comonfort, se pudo consultar una lista de junio de 1965, donde se encontraron relacionados 94 promotores culturales bilingües de la primera generación, de ese total, 81 son hombres y 13 mujeres⁷⁸. Así también, en los testimonios de los maestros y maestras se constata que en el nivel de primaria bilingüe hubo menor cantidad de mujeres.

Sin embargo, las mujeres poco a poco ganaron espacio en el nivel de educación primaria bilingüe, como es el caso de la maestra Nelia quien ingresó al magisterio bilingüe en 1996, primero como maestra de grupo y después como directora. Su trayectoria no ha sido fácil, pues ha tenido que enfrentarse a expresiones de maestros, como: “yo no quiero que me mande una mujer... cómo a mí... me va a mandar una mujer”⁷⁹.

Un estudio específico de la incursión de las mujeres como promotoras culturales bilingües y en el magisterio de primaria bilingüe en general y *me'phaa* en particular es una línea muy importante para los interesados en estudios de género, pero para efectos de este trabajo no profundizaremos en esa dirección.

⁷⁷ Entrevista al maestro *me'phaa*, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁷⁸ *Lista de promotores culturales bilingües de la Secretaría de Educación Pública adscritos al Centro Coordinado indigenista de la Región nahua-tlapaneca, junio de 1965*. Fotocopia consultada el 18 de junio de 2018, Archivo del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CCDI), de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Tlapa de Comonfort, Gro.

⁷⁹ Entrevista a la maestra *me'phaa*, Nelia Basurto Solano por Tranquilina Cayetano Vela, el 4 de febrero del año 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/4(1).

2.4. De la necesidad económica a querer ser maestro

Para los jóvenes me'phaa de la Montaña Alta, el incorporarse como promotores culturales bilingües, fue una gran oportunidad de empleo en una región con pobreza extrema. El maestro Urbino expresa: "Tenía yo 16 años con ocho meses cuando ingresé al servicio"⁸⁰, así también con honestidad afirma:

en primera yo ingresé por... necesidad económica... no entré por vocación sino por necesidad... y después me gustó y... no me jacto, pero nunca tuve ningún problema con ningún director, con ninguna autoridad, ni tanto educativa, como municipal que me hubieran llamado la atención por irresponsable, por no presentarme a trabajar.⁸¹

Si en un inicio la necesidad económica lo llevó a este empleo, el maestro Urbino desempeñó su labor magisterial con gusto, ética y gran responsabilidad y "con cariño"⁸² por 42 años, ocupando diversos puestos, desde su fecha de ingreso, en 1967, hasta que en el año 2009 se jubiló.

La maestra Ofelia⁸³ ilustra de la siguiente manera su ingreso como promotora cultural bilingüe.

yo ingresé el sesenta y siete... yo quería seguir estudiando... pero mi papá... ya no me podía dar estudio, entonces, que bien que mi hermano fue el... primerito que entró y... dice mi papá -que mejor vas a entrar tú también para que así- ... como dicen ellos, -puedas ganar y también vas a poder estudiar más-, le digo, -si, voy a entrar-, entonces me llevó mi papá allá, con su burrito, nos fuimos caminando, me fue a dejar mi papá, allá estuvo conmigo, ... entonces él dice -

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁸² *Ibid.*

⁸³ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

mejor me voy contigo- ... y yo tenía gusto, porque también tenía miedo, estaba joven, tenía dieciocho años ... era una chamaca ... a la mejor yo lo hice por... mejorarme económicamente y tener trabajo.⁸⁴

La mencionada mentora señala: “mi padre era pobre... y como se ofreció o fue una oportunidad que hubo... El licenciado Adolfo López Mateos era presidente de México, cuando dio este trabajo para todos... los que son bilingües”⁸⁵, esta oportunidad y el querer mejorar económicamente, le permitieron trabajar como promotora cultural bilingüe, de lo cual recuerda “cuando me dieron mi primer trabajo me fui caminando dos días”, pero, pese a las adversidades por las que tuvo que pasar, dice: “nos aguantamos de todo, allá en la Montaña, no dijimos, -hay, no, hace mucho frío yo me voy [a] mi pueblo, está lloviendo mucho, hay mucho lodo, o yo camino-”. Convencida y “orgullosa de haber sido maestra”, se jubiló en el año 2008.

Al respecto el maestro Clemente, quien ingresó en el año de 1982, también señala “me metí tal vez por necesidad, en el servicio, y creo que muchos maestros entramos por esa vía”⁸⁶. Sin embargo, al llegar a Cerro Tejón⁸⁷, la comunidad más lejana de la zona, recuerda:

lloré la primera vez... nomás miraba pasar la avioneta, porque pasaban avionetas en ese tiempo... venía yo a Tlapa cada mes, y le decía mis niños, no, saben que muchachos, el día lunes voy a llegar un poquito tarde, como nueve, nueve y media, pero me esperan, porque llegaba la avioneta a las siete y media a Iliatenco, de ahí eran tres horas de camino, estaba yo chamaco, veinte años.⁸⁸

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ Entonces pertenecía al municipio de Malinaltepec, hoy pertenece al municipio de Iliatenco.

⁸⁸ Entrevista al maestro mé'phaa, Clemente Mosso Porfirio por Tranquilina Cayetano Vela, el 5 de febrero de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/5(1).

En el anterior pasaje notamos el gran compromiso asumido desde el primer momento en que el maestro el Clemente incursionó en el magisterio, convencido expresa: “yo sentí que tenía amor al trabajo, porque había un compañerito que pues casi iba nada más dos [o] tres días, yo me quedaba ahí los cinco días”⁸⁹. Con ese amor al trabajo, permaneció tres años en la escuela primaria “Gonzalo Aguirre Beltrán”, y si bien lloró al llegar a esa escuela multigrado bilingüe, ubicada entre sembradíos de piña, guanábana, plátano, y envuelta en el cálido clima de la costa montañosa, recuerda “lloré cuando me vine del pueblo, no me quería venir porque me había hallado bastante”⁹⁰.

El maestro Clemente permaneció por 31 años en el magisterio bilingüe hasta jubilarse en febrero de 2018, en la comisión como coordinador del Centro de Maestros 1209 con sede en la cabecera municipal de Tlapa.

Por su parte el maestro Rogelio⁹¹, cuyo ingreso fue en 1992, al escuchar la radio local *La voz de la Montaña*, señala: “me enteré sobre la convocatoria para ingresar al magisterio y... entré al magisterio... a trabajar como maestro... no por gusto sino por una necesidad”⁹². Después de cubrir los requisitos requeridos: bachillerato terminado, constancia de que hablaba la lengua *me'phaa* y un curso de capacitación para la docencia en el medio indígena⁹³ impartido por la Dirección de Educación Indígena (DGEI), el maestro Rogelio ingresó al magisterio en 1992, con un nombramiento de Promotor de Educación Primaria Indígena en el año 2006, adquiere el nombramiento definitivo de Maestro de Educación Primaria Indígena.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ El maestro Rogelio ingresó al magisterio en 1992, en su nombramiento definitivo ya aparece como maestro bilingüe de educación primaria indígena.

⁹² Entrevista al maestro *me'phaa*, Rogelio Martínez Orihuela por Tranquilina Cayetano Vela, el 28 de diciembre de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/2(1).

⁹³ En la constancia de este “curso de capacitación para la docencia en el medio indígena” del archivo personal del maestro Rogelio Martínez Orihuela, se observan tres contenidos: Módulo I, módulo II y Taller de desarrollo lingüístico. Ver antología de la *Práctica docente: capacitación docente*, México, SEP/DGEI, 1992, p. 12, en esta antología, se describe módulo I que se refiere al proceso de enseñanza a aprendizaje, el módulo II, a la vinculación escuela comunidad, y un tercer momento consistió en un taller de desarrollo lingüístico.

Para comenzar su labor docente, el maestro Rogelio reconoce que el curso de capacitación al que asistió “estuvo maravilloso, para mí, porque no sabía... cómo trabajar con los niños, nos daban estrategias y métodos para poder... trabajar en el magisterio”⁹⁴. Ser docente en su mismo contexto llevó a identificarse con su profesión docente, al respecto dice “como maestro... es un orgullo de hablar. Me siento contento porque... es parte que me hace identificar, como lengua indígena que domino, pues yo siento que soy me'phaa y orgullosamente”. Dicho mentor aún labora en el magisterio bilingüe al cual entró por una necesidad económica, pero con el paso del tiempo se convirtió en un orgullo.

A pesar de que el maestro Raúl, quien ingresó en 1999, manifiesta “no me animaba en el magisterio, como que yo le tenía miedo a enseñar a los niños, era para mí como que algo difícil,... a mi padre que era maestro yo lo veía llegar cansado, como muy estresado, digo, no, pues, yo al magisterio no le entro”. Sin embargo, sus gastos familiares y su inestabilidad laboral lo llevaron a ingresar al magisterio bilingüe, al respecto expresa: “Haciendo la conciencia de que... en el magisterio quiérase o no el trabajo es un poco más seguro... por eso decidí... la verdad, no me gustaba trabajar con los niños, pero ya entrando allí pues si me gustó, me gustó mucho ya hoy sigo”⁹⁵. Así, el maestro Raúl con gusto y compromiso continúa su labor docente.

Entre los años 60 y 70, los jóvenes que decidieron ser promotores bilingües culturales y maestros bilingües se desenvolvían en un contexto con pocas expectativas educativas, ya que eran escasas las escuelas rurales de educación primaria y solamente existía la oportunidad de estudiar en la cabecera municipal de Tlapa, en la secundaria federal Juan N. Álvarez creada en 1951⁹⁶.

⁹⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela. Clave: PHO1/2(1).

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Pepe Jile, *Historia de las secundarias de Guerrero 1932 – 1992*, México, Anaya Editores, S. A., 1997, pp. 151-152

En ese contexto adverso, algunos de los jóvenes contaron con dos fortalezas que sin duda fueron fundamentales para asegurar el empleo: el dominio de su lengua *me'phaa* y el perfil académico, mínimo de primaria. Una vez en el empleo, su experiencia en el campo educativo, en la comunidad y la formación académica que adquirieron, al paso del tiempo, llevaron a las maestras y maestros a sentirse satisfechos, comprometidos, con vocación y sobre todo orgullosos de su labor como maestros bilingües.

En los casos mencionados fue la necesidad económica lo que impulsó a los jóvenes a enrolarse en el magisterio bilingüe. Pero, en el caso del maestro Apolo, él sí tuvo en su plan de vida ser maestro, respecto a lo cual dice: “Primeramente porque mi papá es maestro, ya es ahora maestro jubilado, pero, yo retomo esa parte, la idea... de querer ser maestro”⁹⁷. El maestro Apolo pretendía ingresar al magisterio al concluir su bachillerato, pero fue precisamente su papá, entonces supervisor, quien le explicó:

primeramente para que tú puedas ser maestro debes de saber, conocer y estudiar... en mi zona tengo ese problema, los maestros que llegan tienen bachillerato... aunque si pongan todo... su esfuerzo pero, no es lo mismo... todo el esfuerzo que pone uno de bachillerato, todo el esfuerzo que pone uno que tiene su UPN o su normal... yo como supervisor no puedo aceptarte... en mi zona... tú decides, estudias, o dejas de estudiar, pero no te puedo comprar plaza, ahí tu busca un trabajo que hacer, o si no regresa allá al pueblo, allá hay suficiente... montes para sembrar... pero menos a que vayas... a dar clases.⁹⁸

El punto de vista de su papá fue determinante para que después de su bachillerato, dicho mentor cursara “en la Escuela Normal Regional de la Montaña, en el año

⁹⁷ Entrevista al maestro *me'phaa*, Apolo Morán Cortés por Tranquilina Cayetano Vela, el 18 de abril del año 2018, Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/9(1).

⁹⁸ *Ibid.*

2004–2008... lo que es licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe"⁹⁹. Una vez en servicio, en fines de semana, cursó una maestría en el Centro de Estudios de Posgrado Lev Vigotsky, con sede en la ciudad de Tlapa, dice el maestro Apolo:

ya estando... trabajando... tuve la oportunidad de ingresar a estudiar lo que es la maestría... ahí obtuvimos más teorías... el cómo trabajar con los alumnos, y más que nada el pueblo... pues hay varias necesidades no nada más para los alumnos, sino también con los mismos pobladores... de esas comunidades.¹⁰⁰

Por su parte el maestro Marcos, con estudios de preparatoria ingresó al magisterio en el año 2008, él fue propuesto por la misma comunidad de Juanacatlán, de donde es originario, pero desde 1999 cubrió interinatos en preescolar y primaria. Dicho maestros, señala: “desde ese año 2002, yo si quería ingresar en el magisterio... yo sí quería... trabajar con los niños, tenía esa gana... de trabajar ya sea en mi comunidad o en otra comunidad”¹⁰¹ . Al igual que el maestro Apolo, el maestro Marcos tuvo en sus planes ser maestro.

En los testimonios de los docentes se nota un gran compromiso en su labor educativa que los llevó a continuar con su formación académica, por lo que, quienes contaban con primaria concluyeron su secundaria, quienes tenían secundaria terminaron su normal básica, los de bachillerato realizaron su licenciatura e incluso hubo quienes cursaron una maestría. Por ejemplo, la maestra Ofelia continuó su preparación en la normal básica, donde se tituló como profesora de educación primaria y su título¹⁰² fue emitido en la ciudad de México, por la Dirección General de Mejoramiento del Magisterio, el 8 de agosto de 1977.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ Entrevista al maestro me`phaa, Marcos García Catalán por Tranquilina Cayetano Vela, el 12 de mayo del año 2018, Tlapa de Comonfort Guerrero. Clave: PHO1/10(1).

¹⁰² Archivo personal, Ofelia Arias Espinobarros.

En los noventa, el perfil académico requerido para ingresar al magisterio bilingüe, fue de bachillerato y -continuó impartándose por la DGEI, un curso previo de orientación pedagógica. Pero si había espacios que cubrir en el magisterio, los jóvenes bachilleres podían ingresar sin ese curso previo, como en el caso del maestro Raúl, que al respecto dice: “había curso de... inducción a la docencia, entonces muchos iban ... había un examen que tenían que pasar para llegar allí, y yo como entré ahí [al magisterio bilingüe] directamente”¹⁰³.

Con el establecimiento, en la cabecera municipal de Tlapa, de la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional, dependiente de la Unidad 12 “A”, ubicada en la ciudad de Chilpancingo, los maestros bilingües se profesionalizaron en la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, plan 1990 (LEPEPMI’90),

el propósito de este plan de estudios es contribuir al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer. La intención es que conozca sus saberes y que, apoyado en referentes teóricos que la propuesta curricular le aporta, cuestione qué hace, cómo y para qué lo hace; este proceso le permite elaborar y producir propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente.¹⁰⁴

En el año 1995 egresa la primera generación de licenciados, de la cual formó parte el maestro Clemente, en cuyo diploma¹⁰⁵ se constata que formó parte de la generación 90 – 95. Así también el maestro Rogelio egresó de la misma subsede, de la generación 2001 – 2006¹⁰⁶. De igual manera, el maestro Urbino y la maestra

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, LEPEPMI’90. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf.

¹⁰⁵ Archivo personal, Clemente Mosso Porfirio.

¹⁰⁶ Diploma otorgado por la UPN, donde se hace constar que perteneció a la generación 2001-2006. Archivo personal, Rogelio Martínez Orihuela.

Nelia realizaron sus estudios de licenciatura en la UPN de Tlapa, como Unidad 12 “D”, desde 2007. En la actualidad la UPN continúa ofertando la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena, LEPEPMI’90.

Para la formación inicial de docentes se creó la Escuela Normal Regional de la Montaña, como módulo de la Normal Rafael Ramírez de Chilpancingo, cuya inauguración fue el 12 de septiembre de 1994¹⁰⁷; en el año 2000 adoptó el nombre de “José Vasconcelos”¹⁰⁸ y comenzó a preparar a docentes en el nivel de licenciatura en educación primaria. En sus inicios, dicha institución educativa no tuvo un enfoque para la formación docente para la atención de la especificidad cultural de los niños y niñas nahuas, *na savi y me’phaa*; fue en el año 2004 cuando la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) señala que:

como parte de las actividades de renovación curricular emprendidas a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se iniciará la aplicación de una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria.¹⁰⁹

Dicho enfoque intercultural bilingüe se impulsa diez años después de creada la Escuela Normal Regional de la Montaña, y también, diez años después de la lucha armada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el sureste

¹⁰⁷ Datos proporcionados por el maestro Miguel Reyes Pérez, docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, “José Vasconcelos” (24 de mayo de 2018), y el maestro Víctor Joel Echeverría Valenzuela docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, “José Vasconcelos” (16 de diciembre de 2020).

¹⁰⁸ Jalil Mosso Castrejón, 25 años de la Escuela Normal Regional de la Montaña, ADN CULTURA, Consultado el 20 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.adncultura.org/25-anos-de-la-escuela-normal-regional-de-la-montana>

¹⁰⁹ DGESPE, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, párr. 1. Consultado el 15 de agosto de 2018. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/planes/leprib.

mexicano, que puso en el escenario nacional el derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe – intercultural¹¹⁰.

Así, la Escuela Normal Regional de la Montaña “José Vasconcelos”, de acuerdo a la propuesta de la DGEI, de 2004 a 2008 formó la primera generación de licenciados en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe¹¹¹; en esta generación se formó el maestro Apolo quien después de concluir su formación normalista ingresó al magisterio bilingüe, en marzo de 2009.

En el caso del maestro Marcos, en septiembre del año 2011 se inscribió al programa: *Formación para la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural y bilingüe*, impulsado por la DGEI y la Dirección de Educación Indígena en Guerrero, el cual tenía como objetivo “Brindar una alternativa de formación, con un enfoque intercultural y bilingüe, modular y multimodal, para docentes que trabajan en el medio indígena y que no cuentan con el grado de Licenciatura”¹¹². Con este programa dirigido a maestros de educación preescolar y primaria bilingüe en servicio, el maestro Marcos tuvo la oportunidad de obtener dicho grado¹¹³.

Se puede afirmar, que la profesionalización de los maestros y maestras me’phaa, posterior a su ingreso como promotores o maestros bilingües contribuyó de manera importante en su gusto, amor, orgullo y compromiso con la enseñanza y aprendizaje de la niñez me’phaa. Aunque la formación de los mentores tuvo cierta influencia del

¹¹⁰ *Nunca más sin nosotros. Acuerdos de la Mesa de Derechos y cultura indígenas entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal*, México, Juan Pablos, 1996, p. 48.

¹¹¹ La maestra Elvira Veleces Morales formó parte de la generación 2004 – 2008, y amablemente me proporcionó datos relacionados con dicha generación.

¹¹² Secretaría de Educación Pública, “Formación para la certificación de docentes en contextos indígenas desde un enfoque intercultural y bilingüe”, 1ª. Reunión de Seguimiento. Nuestras premisas, octubre de 2011, Oaxtepec, Morelos, México. Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica/Dirección General de Educación Indígena./Departamento de Nivelación de Docentes Indígenas, c.e.: nivelaciondgei@gmail.com, 01(55) 3601 1000, 3601 6000 ext. 12064 ó 68023.

¹¹³ Dirección General de Educación Indígena/Dirección de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, “Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena”. Proyectos que impulsamos”, publicado el 7 de mayo de 2012, Recuperado, 1º de mayo de 2018, de https://issuu.com/dgei_libros/docs/depto_nivelacion_pweb_red-pei.

enfoque de la política educativa en turno, no fue una reproducción mecánica como se verá más adelante.

En lo hasta aquí expuesto, se identifica cierta relación entre el grado de estudios y la edad de los aspirantes a su ingreso al magisterio bilingüe. Mientras el maestro Urbino ingresó a la edad de 16 años, con el segundo grado de secundaria concluido, la maestra Ofelia ingresó de 18 años con el nivel de primaria. En los años ochenta, el maestro Clemente ingresó a los 20 años, con el nivel de preparatoria; en los noventa, el maestro Rogelio ingresó a los 22 años, con bachillerato y el maestro Raúl a los 29 años, con preparatoria. Ya para el año 2008, el maestro Apolo ingresó al magisterio bilingüe a los 22 años de edad con estudios de licenciatura. En la actualidad el requisito de ingreso al magisterio bilingüe es con el nivel de licenciatura, este hecho supone que los jóvenes que decidan ser maestros lo hacen por vocación.

Con el convencimiento del maestro Apolo y del maestro Marcos, en torno a querer ser maestros, e influidos por un enfoque intercultural bilingüe, vale la pena preguntarse ¿en qué medida, los promotores y promotoras me'phaa, y los maestros bilingües de educación de primaria se apropiaron de los enfoques impuestos en un programa oficial y los materializaron en el aula? ¿Qué significó para los docentes la utilización de la lengua me'phaa en el aula? En el siguiente capítulo se esbozarán, con los valiosos testimonios de los maestros y maestras me'phaa, algunas respuestas a las preguntas planteadas.

CAPÍTULO 3. LABOR EDUCATIVA DEL MAGISTERIO ME'PHAA, 1964 - 2009

Un aspecto fundamental que dio razón de ser a la labor de los maestros me'phaa, desde su contratación como promotores culturales bilingües y su posterior incursión como maestros bilingües de educación primaria, fue el uso de su lengua en el aula, por lo cual en este capítulo, a partir de lo encontrado en los testimonios, se identifican algunas continuidades y cambios en torno al uso de la lengua me'phaa en el salón de clases. Dichas continuidades y cambios nos permitirán comprender el valor, que los maestros y maestras le dieron a su lengua me'phaa en su labor docente.

La lengua forma parte fundamental de la identidad de los maestros y maestras me'phaa, por lo cual también en este capítulo nos referimos a las relaciones intraétnicas e interétnicas que dichos mentores establecieron en su entorno.

3.1. Los promotores culturales bilingües me'phaa, su labor en el grado preparatorio

La incursión de los promotores culturales bilingües en las comunidades indígenas de la Montaña Alta de Guerrero, que comenzó en 1964, se enmarca en el Plan Nacional para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria, mejor conocido como *Plan de Once años (1959 – 1970)*¹. Dicho plan encaminado a “formar un nuevo mexicano”² no perdió de vista la integración del indígena a la sociedad nacional, por lo que en el marco de la VI Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación del 21 de noviembre de 1963, con la aprobación de la UNESCO, Jaime Torres Bodet, titular de la Secretaría de Educación Pública “se pronunció a favor del método bilingüe en el proceso de alfabetización de los grupos étnicos;

¹ Arquímedes Caballero, Salvador Medrano, “XI. El segundo periodo de Torres Bodet: 1958 – 1964, en Fernando Solana, et al, *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, 1981, p. 379. El inicio del plan fue anunciado el 10 de diciembre de 1959, comenzó a funcionar el 10 de enero de 1960. Como parte del mismo plan, también en 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

² Roberto González Villarreal, “La reforma educativa en México: 1970-1976”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5(1), enero-junio 2018, p. 109. Consultado el 30 de agosto de 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/etc.214>.

avaló el proyecto educativo del Instituto Nacional Indigenista y decidió la unificación del método de enseñanza para todas las escuelas de población indígena”³.

Asimismo, en 1963,

se creó el Servicio Nacional de Promotores Indígenas con el que la Secretaría de Educación tomaba bajo su custodia la capacitación de los promotores hasta que obtuvieran el grado de maestros normalistas, labor que se llevaría a cabo a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), organismo destinado a la formación del magisterio nacional.⁴

Con la cobertura que tuvo la contratación de Promotores Indígenas en el plano nacional, en la Montaña de Guerrero a través del Centro Coordinador Indigenista (CCI), dependiente del Instituto Nacional Indigenista (INI), con sede en Tlapa de Comonfort, se contrataron los primeros promotores culturales bilingües⁵; entre los requisitos a cubrir se pedía que los aspirantes contaran con estudios mínimos de primaria y fueran hablantes de algunas de las tres lenguas de la Montaña Alta: náhuatl, tu'un savi o me'phaa.

El maestro Arturo, hablante del idioma me'phaa, formó parte de la primera generación contratada en 1964, recuerda que le pidieron “acta de nacimiento, certificado de secundaria y cartilla liberada”⁶ y por supuesto ser hablante de

³ Cecilia Greaves Lainé. “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y nación, I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 2002, p. 146.

⁴ *Ibid.*

⁵ En el Archivo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, con sede en Tlapa de Comonfort, se obtuvo una fotocopia de una lista del mes de junio de 1965, donde se encuentran relacionados 94 promotores culturales bilingües de la primera generación, de ese total, 81 son hombres y 13 mujeres. El documento no refiere el grupo étnico al que pertenecían.

⁶ El maestro Arturo Flores Galeana, posteriormente trabajó en secundarias técnicas, espacio en el cual se jubiló. El maestro Galeana fue un importante impulsor del establecimiento de secundarias técnicas en la región de la Montaña. Ello constata lo dicho por el maestro Urbino, en cuanto al dinamismo e impulso que los maestros bilingües le dieron a la región, ya que fueron una pieza fundamental para la apertura de otras instituciones educativas de nivel básico, medio y superior, señaladas en este mismo trabajo.

me'phaa, lo cual fue corroborado con un examen oral. A decir del mencionado maestro: "era un requisito nada más, porque todo el mundo sabía que yo era me'phaa y hasta en la forma de expresarme se entiende que soy me'phaa"⁷. Por su parte el maestro Urbino, contratado en 1966, también se refiere a la aplicación de "una prueba oral"⁸ en lengua me'phaa.

Luego de cubrir los requisitos, el maestro Arturo menciona: "recibimos dos meses de curso de preparación por el Centro Coordinador Indigenista y ya como el 15 de septiembre empezaron a distribuirnos en la región"⁹. En dicho curso, el mismo maestro señala: "nos orientaron a preparar el material didáctico, inclusive las vocales, los números del 1 al 9 en cartulinas, en material de ese tipo visible para los niños, dibujitos como hoy se hacen en preescolar, un arbolito, un perro, cualquier animal del entorno del niño"¹⁰.

El maestro Urbino menciona que "había una cartilla que dio el Centro Coordinador y esa era la base para castellanizar a los niños, o sea, el español. Era una cartilla donde tenía las figuras", al utilizar este material con los niños, continúa el maestro: "ellos ya decían en la lengua, esto es esto, nosotros decíamos, es carro, coche, entonces, se instruía"¹¹. Así también, el maestro Arturo señala "generalmente teníamos que hacerle entender qué significaba eso en tlapaneco, y ya se les dice: en español se dice perro, esa era nuestra tarea, de castellanización"¹².

La castellanización en el grado preparatorio duraba un año, previa a la entrada de los niños a la educación primaria. En dicho grado, a decir de la maestra Ofelia: "tuvimos esa obligación de enseñar el español, utilizábamos material que el niño conoce en su región, por ejemplo él conoce una olla, una jícara, los sombreros, el

⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Arturo Flores Galeana, por Tranquilina Cayetano Vela, el 19 de marzo de 2018, en Ojo de Agua Municipio de Malinatepec, Guerrero. Clave: PHO1/7(1).

⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁹ Entrevista al maestro me'phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹² Entrevista al maestro me'phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

huipil”¹³. La castellanización era importante porque, en palabras del maestro Urbino: “servía para cuando el [estudiante] fuera a otras escuelas [usara] la lengua allá donde iba, por lo tanto había necesidad de que supiera como se llamaban las cosas en español”¹⁴.

Los promotores y promotoras, se dirigieron a los pueblos me’phaa a “castellanizar a los niños para que ingresaran a la primaria”¹⁵, pero no solamente se trataba de castellanizar a los menores, también tenían que “inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación”¹⁶, por consiguiente también su curso incluyó: “actividades artísticas, educación física, técnicas pedagógicas, matemáticas, español, técnicas de promoción, política indigenista, promociones jurídicas, zootecnia, salubridad, agricultura, teatro guiñol, música, canto y actividades tecnológicas, economía”¹⁷. El maestro Arturo recuerda que también les hablaron de “higiene”.

La labor de los promotores y promotoras no se limitó a castellanizar en el grado preparatorio, sino que realizaron otras actividades fuera del aula, por ejemplo, orientaciones alimentarias, como “alternativa de alimentación en la familia, recuerdo que se produjo la zanahoria, el cilantro, eso es lo que hicimos nosotros ahí en Malina”¹⁸, rememora el maestro Arturo.

Así, los promotores culturales bilingües se convirtieron en un eslabón y el punto de encuentro, entre la política indigenista y la población que había que atender en el terreno educativo, pero también tuvieron que participar “en la acción integral”¹⁹, en

¹³ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

¹⁴ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Instituto Nacional Indigenista, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 – 2012, México, CDI, 2012, p. 7.

¹⁷ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹⁸ Entrevista al maestro me’phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

¹⁹ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría...*, *op cit*, p. 174.

la acción económica agropecuaria y la acción sanitaria²⁰, con ello la política oficial intentó atender algunas necesidades comunitarias fuera del aula e impulsar un supuesto desarrollo, por ello los promotores y promotoras culturales bilingües se vieron involucrados en diversar actividades extras.

3.2. Entre continuidad y cambio, en el uso de la lengua me'phaa en la primaria bilingüe

La participación de los promotores y promotoras dentro y fuera del aula, su identificación con la comunidad a través de su lengua y su preparación académica, fueron condiciones que les permitieron incursionar en las aulas de educación primaria, las cuales hasta entonces eran atendidas por maestros monolingües – español.

Hay coincidencia de los maestros Arturo, Urbino y la maestra Ofelia, en cuanto a que hubo contrataciones de promotores con el perfil de primaria, secundaria incompleta y secundaria completa; pero al continuar preparándose y culminar sus estudios de secundaria y/o normal, los promotores y promotoras pudieron incorporarse a dar clases en el nivel de educación primaria. Quizá sin proponérselo, dichos mentores comenzaron a conformar el magisterio bilingüe de educación primaria, que se caracterizó precisamente por hablar su idioma materno y el español.

Para atender el nivel educativo de educación primaria, los maestros no siempre fueron enviados a la escuela de acuerdo al idioma que hablaban. El maestro Arturo, después de haber estado dos años como promotor cultural bilingüe, en un lugar donde se hablaba me'phaa, en 1966 fue comisionado a la comunidad de Cerro Azul, de habla tu'un savi, municipio de Alcozauca, para atender primero, segundo y tercero de primaria.

²⁰ *Ibid.*, p. 201.

El maestro Arturo señala: “solo porque era profesor bilingüe me mandaron para allá, ya no importó tanto mi lengua”²¹. Aunque el maestro tuvo que aprender “dos [o] tres palabras en mixteco”²² para comunicarse con los estudiantes, la enseñanza fue predominantemente en español, situación tácitamente aceptada, ya que los maestros no contaban con materiales apropiados para la enseñanza y el aprendizaje en y de la lengua me’phaa, por lo cual el maestro Arturo dice: “me puse a leer mi programa, y lo que la naturaleza pudo enseñarme pude yo decirles a los niños, fundamentalmente era de matemáticas y español”²³.

El maestro Urbino, quien en 1968, después de terminar su educación secundaria, comenzó a atender un grupo de primaria, en torno a la existencia de materiales en lengua me’phaa, recuerda:

no había una norma, no había libros del me’phaa, no recuerdo en qué año apareció un libro, pero era un libro de los evangelistas, en la lengua me’phaa, pero del variante de Tlacoapa, pero en sí libros editados por las secretaría de educación, ninguno en aquel entonces y mucho menos la norma, nadie conocía el alfabeto como ahora²⁴.

El libro de los evangelistas a que hace alusión el maestro Urbino, es una cartilla dirigida a los hablantes de Tlacoapa, que se publica en 1953, llamada “La cartilla del Gigante”, en idioma me’phaa, por Hubel V. Lemley, miembro de Tlapanec Indian Ministries²⁵. El antropólogo y lingüista Abad Carrasco señala que “en el 50 publican la primera y única cartilla me’phaa de Tlacoapa”²⁶.

Aunque la contratación de los jóvenes fue con la categoría de promotores culturales bilingües, se les consideró como maestros, por ejemplo, en el oficio número 505,

²¹ Entrevista al maestro me’phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

²⁵ Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op cit.*, p.13.

²⁶ Datos proporcionados por el lingüista Abad Carrasco Zúñiga, el 17 de enero de 2019.

del 31 de diciembre de 1966, el Centro Coordinador Indigenista (CCI), con sede en Tlapa, comisiona a Urbino Tito Maldonado con su categoría de Promotor Cultural Bilingüe, para ir “a la Escuela “IGNACIO ZARAGOZA” de la comunidad de Tilapa, municipio de MALINALTEPEC, estado de Guerrero como MAESTRO DE GRUPO”²⁷.

Por su parte, el maestro Arturo comenta “me vine a Malina como promotor, nos decían de vacilada los maestros chiquitos”. Si bien, los promotores eran llamados maestros, hay una distinción al respecto, de lo cual el maestro Arturo expresa: “ya como profesor bilingüe podía uno atender desde primero a sexto año de primaria...se dejaba la castellanización para los compañeros promotores que iban ingresando”. Desde luego, pasar de promotor a maestro bilingüe les permitió a los mentores obtener una plaza definitiva y de esta manera separarse, al menos teóricamente, de su labor castellanizadora. Así, al incursionar en el nivel de educación primaria, los maestros me'phaa continuaron con el uso oral de su lengua materna para desarrollar los contenidos nacionales.

A inicios de los años 70, el nuevo gobierno bajo la política de desarrollo compartido y apertura democrática, en el terreno educativo implementó una reforma que abarcó a todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la universitaria. En el nivel básico se definió a “un nuevo sujeto: no el niño miembro de la familia y la nación, sino el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad”²⁸. De este modo, la formación estaría encaminada a aprender a aprender, a partir del análisis objetivo de la realidad y de la relación teoría práctica, con el fin de preparar “a las nuevas generaciones a la cultura

²⁷ Los tres oficios aquí mencionados forman parte del archivo personal del maestro Urbino Tito Maldonado.

²⁸ Roberto González Villarreal, “La reforma educativa en México: 1970-1976”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5(1), enero-junio 2018, p. 110. Consultado el 30 de agosto de 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>.

científico-tecnológica²⁹, esto acorde a los países desarrollados, que a nivel mundial exigía una educación para la ciencia y la técnica³⁰.

Para darle cauce a las transformaciones educativas que el país necesitaba y continuar con la integración del indígena a la sociedad nacional, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), la cual impulsó “el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües de las propias comunidades”³¹. Dándoles mayor formalidad y presencia de maestros bilingües en las aulas de primaria.

Esto favoreció la multiplicación de la matrícula docente y su participación en diversas organizaciones sociales que tenían la intención de articular la demanda de la línea política educativa mexicana de los programas de Educación para Todos, argumentando la necesidad de crear un sistema educativo especial para la población indígena que proporcionara educación básica, normal y universitaria³².

La DGEEMI se encargó del servicio que prestaban los promotores bilingües, los maestros bilingües y el programa nacional de castellanización. En la Montaña de Guerrero, el Centro Coordinador Indigenista (CCI) continuó con la contratación de los promotores culturales bilingües, como lo señala el maestro Justino quien fue contratado en 1972 “por la sección de educación del Centro Coordinador Indigenista de Tlapa”³³. Un requisito fundamental de contratación continuó siendo el hablar alguna de las cuatro lenguas de Guerrero, como “el mixteco, el nahual, el tlapaneco o el amuzgo”³⁴, para el caso del maestro Justino, el *me'phaa* (tlapaneco).

²⁹ Pablo Latapí, “La reforma educativa”, en *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976*, México, Nueva Imagen 1982, p. 73.

³⁰ Pierre Rondière, ¿PERO A QUIEN? ¿Y COMO?, en *El Correo. Una ventana abierta sobre el mundo*, enero (año XXIII), UNESCO, París, 1970 p. 7

³¹ SEP, *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*, Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 40

³² *Ibid.*

³³ Entrevista al maestro *me'phaa* Justino Arce Lara, por Tranquilina Cayetano Vela, el 3 de agosto de 2018, Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/11(1).

³⁴ *Ibid.*

Para trabajar con los niños y niñas me'phaa, el Centro Coordinador Indigenista, le impartió al maestro Justino un curso de inducción a la docencia donde le enseñaron “técnicas de cómo enseñar a leer y escribir a los alumnos”³⁵ el español, para ello, el maestro comenta que hicieron palabras generadoras, “ con la “A” con qué empieza, con un árbol, algo significativo, con la “B” pues un burrito, algo que conociera el alumno en su ambiente, en su contexto, esa era la idea”³⁶.

La capacitación para los jóvenes que fueron contratados para ejercer la docencia en el nivel de educación primaria no fue muy diferente a la orientación para la castellanización que recibieron los primeros promotores. La labor de los maestros bilingües se centró en el uso oral de su lengua para que los estudiantes asimilaran con mayor facilidad los contenidos nacionales.

Así, el promotor cultural bilingüe continuó con su labor castellanizadora, previamente al ingreso de los menores a la escuela primaria, y el maestro bilingüe utilizó oralmente su lengua originaria como un puente para hacer inteligibles los contenidos nacionales y aprender a leer y escribir en español. Para el maestro Justino, quien en 1972, atendió los grados del 1º y 2º en una escuela unitaria, la enseñanza en español iba encaminada a “castellanizarlos... la idea era integrar a la educación formal, a la educación general, a los indígenas... en aquel tiempo no interesaba mucho que escribiera el alumno en su propia lengua, no, era que aprendiera a leer y a escribir, pero, en español”³⁷.

Para hacer comprensibles los contenidos del programa nacional en un grupo de 1º y 2º grado que hablaban predominantemente me'phaa, el maestro Justino señala, “el 100% casi no hablaban el español”, por lo cual hacía lo siguiente: “primero leíamos y ya lo traducía, no había esa formalidad de la lectoescritura de la lengua

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Entrevista al maestro me'phaa Justino Arce Lara. Clave: PHO1/11(1).

originaria”³⁸. El uso de la lengua me’phaa por parte del maestro dependía del grado de bilingüismo de los estudiantes y/o del grado atendido, es decir, a mayor grado de monolingüismo en la lengua me’phaa, el maestro tenía que hacer mayor uso de la lengua originaria. Así también, en los tres primeros grados aún había que usar predominantemente la lengua materna. Sin embargo, el fin último era que los niños aprendieran del programa oficial y dominaran el español.

Uno de los criterios de la nueva reforma educativa (1970 – 1976), expresado en la Ley Federal de Educación, de 1973, en el artículo 5º, apartado IIII, era “alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”³⁹. En la ley Federal, quedaba de manifiesto que la lengua originaria se usaría en el salón de clases, pero al privilegiar el uso del español se avanzó en la integración de la población originaria a la cultura nacional y en la preservación de “los valores nacionales”⁴⁰, en menoscabo de la lengua y cultura propias.

Educar a la población originaria “sin menoscabo de las lenguas y culturas vernáculas”⁴¹ resultó contradictorio, ya que los maestros sólo usaban su lengua originaria para hacer comprensibles los contenidos nacionales de “español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica”⁴². En 1973, el maestro Arturo estuvo en una escuela primaria del municipio de Zapotitlán Tablas y señala que utilizaba la lengua me’phaa “en lo que fuera necesario, pero no me dijeron dedícate a eso, simplemente que aquí está tu programa de primaria ”⁴³.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Secretaría de Educación Pública. “Ley Federal de Educación”. *Diario Oficial de la Federación*, tomo CCCXXI, n. 20, 29 de noviembre de 1973, p. 34. Consultado el 30 de agosto de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1973&month=11&day=29>.

⁴⁰ Arturo González Cosío, “Los años recientes. 1964 – 1976”, en Fernando Solana, et al, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP; 1981, p. 417.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

⁴³ Entrevista al maestro me’phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

El desarrollo de contenidos nacionales en el salón de clases llevó a privilegiar el español y con ello usar, a decir del maestro Urbino, “la lengua me’phaa... como medio de instrucción”⁴⁴ El maestro Justino, expresa: “no había programa, no había un plan que te exigiera la escritura de tu lengua, a la escuela se iba aprender a hablar el español y a escribir”⁴⁵, por lo cual la lengua me’phaa fue usada, a decir del mismo mentor:

como fuente de información, le decía [al alumno] aquí en el libro se lee así, y esta es la idea, pero ya en la lengua. Algunas cosas que desconocían los alumnos, a lo mejor en el libro venía un elefante, pues ese no existe acá, existe allá, pero es animal grande, pero ya en me’phaa. Era como una fuente, como apoyo para hacerte entender con tus alumnos⁴⁶.

Para la enseñanza del español “La metodología cambió, en lugar del método fonético, el método global, la enseñanza de la lectoescritura y un libro de Lecturas, con obras de la literatura nacional, adaptadas por expertos del Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos de El Colegio de México”⁴⁷. Sin embargo, para la enseñanza del me’phaa no hubo aún materiales específicos, pero algunos mentores, como lo refiere el maestro Urbino, “trataban de impulsar el me’phaa. Pero como no se tenía normas, había una anarquía, pues no había normas, no había libros”⁴⁸.

Aunque la política educativa en turno pretendió impulsar una castellanización sin “menoscabo de la lengua y culturas vernáculas”⁴⁹, y la atención de “la población en edad escolar, en diversos grados, utilizando las lenguas indígenas”⁵⁰, en la cotidianeidad del aula el docente se enfocaba a que el estudiante aprendiera a leer

⁴⁴ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴⁵ Entrevista al maestro me’phaa Justino Arce Lara. Clave: PHO1/11(1).

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Roberto González Villarreal, *op cit.*, p. 111.

⁴⁸ Entrevista al maestro me’phaa Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴⁹ Arturo González Cosío, “Los años recientes. 1964 – 1976”, *op cit.*, p. 421.

⁵⁰ *Ibid.*

y a escribir en español por ello se utilizaba la lengua me'phaa “como apoyo”⁵¹ para hacerse entender con los niños y hacer inteligibles los contenidos nacionales.

En el sexenio de López Portillo (1976 – 1982) se continuó con la política de atención a la educación primaria de los pueblos indígenas. A principios del sexenio no se editaron materiales específicos orientados a la enseñanza de la lengua me'phaa, sin embargo, a nivel local

se intenta dar formalidad a la escritura en el ámbito escolar; así lo constata el primer documento titulado *Acta de Acuerdos sobre la escritura de la Lengua Tlapaneca*, levantada el 27 de abril de 1977 y promovida por la Supervisión de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la Zona No. 271, con sede en la Cabecera Municipal de Malinaltepec, Guerrero, bajo la asesoría lingüística de Mark L. Weathers, miembro del Instituto Lingüístico de Verano, A. C. El contenido de tal documento se refiere al inventario de grafías que deberán usarse en la escritura del me'phaa –de distribución reducida– entre los que destaca el popular *Tres cuentos tlapanecos*, cuyos autores son Pantaleón Sánchez, Elpidio Zúñiga Santos y Félix Ramírez Cantú⁵².

De este modo, vemos el apoyo externo a los mentores me'phaa para el estudio de su idioma.

Es interesante mencionar que desde 1934, por invitación de Moisés Sáenz, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) tuvo presencia entre los nahuas de Morelos, en ese lugar Townsend, fundador de dicho instituto, aplicó su método psicofonémico, mediante el cual enseñaba a leer y escribir en lengua vernácula a los indios monolingües⁵³.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op. cit.*, p. 13.

⁵³ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Lenguas vernáculas...*, *op. cit.*, p. 225.

Al mismo tiempo que en el área me'phaa se impulsaba el estudio de la lengua, en 1977, en Oaxaca, el Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) instrumentó un “*Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*”⁵⁴. Mediante este método se castellanizaba a los niños y niñas, como paso previo al nivel educativo de primaria. Para ello el IIISEO

capacita[ba] año con año a un grupo de promotores bilingües, que entre otras actividades académicas, aprenden[dían] la metodología de la enseñanza del español, para regresar posteriormente a sus propias comunidades, como agentes de cambio y realizar esta misión importantísima en el proceso de integración social⁵⁵.

En apariencia se respetaba y se tomaba en cuenta la lengua de los pueblos originarios, pero en esencia continuó la política de integración de los indígenas a la cultura nacional.

Así, los esfuerzos locales por el estudio de la lengua me'phaa se dieron en un momento en que el estado apoyó la conformación, en todo el país, de organizaciones indígenas que rechazaban las políticas indigenistas⁵⁶. Aunque los testimonios de los maestros y maestras no dan cuenta de la relación que tuvieron los me'phaa con algunos movimientos indígenas de la década de los 70, es importante hacer referencia a ellos, ya que en dichos movimientos participaron maestros bilingües de otros lugares, en cuyas demandas sociales incluyeron la defensa de una educación más acorde a su contexto.

⁵⁴ Gloria Bravo Ahuja, *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, El Colegio de México, 1977, p. 16.

⁵⁵ *Ibid*, p. 320.

⁵⁶ Juan Bello Domínguez, El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México. *X congreso nacional de investigación educativa*, área 9. Historia e historiografía de la educación. (s.f). Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf.

Un antecedente de la organización de algunos pueblos originarios fue Nechikolistli tlen Nauatlajtoua Maseual Tlamachtianej/Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C., que surge en 1973 y tuvo entre sus objetivos el estudio de la lengua náhuatl “como un medio para despertar la conciencia de identidad étnica entre todos los hablantes de este idioma”⁵⁷. En ese mismo año se creó el Movimiento Nacional Indígena (MNI). En 1974 se realiza el primer Congreso Indígena de Chiapas, y en 1975 se forma el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) ⁵⁸, estos movimientos coincidieron con la defensa de una educación acorde a su contexto. Fue la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC), creada en 1977, la que en 1979 realizó propuestas en torno a una educación bilingüe bicultural⁵⁹.

Aunque dichas organizaciones indígenas surgieron con el apoyo gubernamental, para que fueran sus interlocutoras y legitimadoras de la política indigenista, a finales de los 70 algunas de ellas se escindieron y comenzaron su lucha de forma independiente. En momentos en que el movimiento indígena tomaba su propio rumbo, se creó en 1978 la Dirección de Educación Indígena (DGEI). Su establecimiento no fue una dádiva del gobierno en turno ya que

los movimientos indígenas comenzaron a manifestarse en los setentas, cuando el gobierno federal priista, de corte corporativo y autoritario, abrió espacios, a manera de válvulas de escape, para frenar el descontento contra las políticas indigenistas, que en sus versiones asimilacionistas, integracionistas, etnodesarrollistas o de participación, estaban entrando en

⁵⁷ Natalio Hernández, “El estado de las cosas. Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”, *La Jornada Semanal*, domingo 10 de noviembre del 2002, núm. 401, párr. 3. Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2002/11/10/sem-natalio.html>.

⁵⁸ López Bárcenas, Francisco, “Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos”. *El Cotidiano*, 2016. Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32548630006>.

⁵⁹ Gerardo López y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP7Ediciones El caballito, 1985, p. 121.

crisis al no responder a las necesidades de los pueblos y las comunidades indígenas⁶⁰.

A partir de 1978, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) fue sustituida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), esta institución “comenzó con un proyecto de castellanización preescolar apoyado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se capacitó a 5622 promotores-castellanizadores”⁶¹. La DGEI, fue la continuadora de la política castellanizadora incluida en el programa Educación para todos, orientada desde el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados⁶². Con la creación de la DGEI, el nivel de preescolar fue el encargado de castellanizar a los niños que posteriormente accederían a la educación primaria bilingüe. Se continuó promoviendo “de forma masiva la castellanización, se elaboraron nuevas cartillas y se aumentó considerablemente el número de promotores”⁶³.

Así también la DGEI asumió “los siguientes servicios: Centros de Integración Social, Albergues Escolares Brigadas de Mejoramiento Indígena, Procuradurías Indígenas, Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, Centros de Castellанизación y Radio Bilingüe”⁶⁴, los cuales darían atención a los pueblos originarios en todo el país.

Con un enfoque castellanizador, la DGEI en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, del 11 de septiembre de 1978, expresa:

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ SEP, Marco Curricular de la Educación...”, *op. cit.*, p. 40.

⁶² Poder Ejecutivo Federal, “Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados”, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CCCXLVII, No. 21, México, 30 de marzo de 1978, pp. 6–7. Consultado el 30 de agosto de 2019. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4695277&fecha=30/03/1978.

⁶³ Cecilia Greaves Lainé, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, *op. cit.*, p. 147.

⁶⁴ Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo por el cual se adscriben a diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, los servicios que correspondían a la Dirección General de Educación a Grupos Marginados”, Acuerdo Núm. 27, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CCCLI, No. 33, México, 14 de diciembre de 1978, p. 6, Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1978&month=1>.

ARTÍCULO 19.- Corresponde a la Dirección General de Educación Indígena:

I.- Proponer los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a *los indígenas que no hablen español*;

II.- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los *programas de enseñanza del español* en las comunidades indígenas, en coordinación con otras direcciones generales y delegaciones generales;

III.- Atender aquellos programas y servicios de educación básica que le encargue el secretario, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente *monolingües que no hablen español*;

IV.- Atender, en coordinación con las entidades del sector público correspondiente, los servicios de *apoyo a los programas de castellanización y de educación básica* que dependan de esta Dirección, y de manera especial, los albergues infantiles⁶⁵.

Desde mediados de los años 70, el movimiento indígena nacional propuso una “enseñanza bilingüe-bicultural en todos los grados de la educación primaria”⁶⁶, en la cual se enfatizara la lengua y la cultura propia, sin embargo, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, priorizó la castellanización y la enseñanza del español, de lo cual se hizo cargo la recién creada DGEI.

Las propuestas en torno a una educación bilingüe – bicultural, apropiada a los pueblos indígenas, datan de 1975 en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. Así también en el Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, los asistentes expresaron: “No estamos de acuerdo con la castellanización de nuestros

⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, “Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CCL, No. 7, México, 11 de septiembre de 1978, p. 16. Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1978&month=09&day=11>.

⁶⁶ Gerardo López y Sergio Velasco, *op. cit.*, p. 123.

pueblos, porque representa un nuevo atentado en contra de nuestra cultura”⁶⁷. De estos encuentros, así como del Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, celebrado en Oaxtepec, Morelos, el 16 de junio de 1979, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC) y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, propusieron el “Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural”⁶⁸.

A finales de los 70, el movimiento indígena, a nivel nacional, se pronunció por “la defensa enérgica de la dignidad de sus culturas propias, de su religiosidad, de sus conocimientos y de sus formas de comunicación y socialización”⁶⁹. El movimiento indígena no se limitó a exigir una educación bilingüe bicultural, también exigieron una educación apegada a su contexto y hacer frente a toda forma de dominación.

Aunque los testimonios de los docente me'phaa no mencionan alguna relación con el movimiento indígena nacional que exigía una educación propia, un grupo de maestros me'phaa, en 1977, hizo sus primeros esfuerzos por “dar formalidad a la escritura en el ámbito escolar”⁷⁰. Pero dichos esfuerzos no impactaron a todo el magisterio me'phaa, por lo cual continuó una educación que privilegió la enseñanza del español y de contenidos nacionales. Así, el maestro Justino, con el uso oral de la lengua me'phaa enseñaba a los niños de primer grado que atendía, “a leer y a escribir el español”⁷¹, ya que “no había algo formal, definido, para que se hiciera la lectoescritura de la lengua [me'phaa]”⁷², por tanto, dicho mentor desarrolló su labor docente acorde a las condiciones, tanto internas como externas, que prevalecían en su ámbito educativo.

⁶⁷ *Ibid*, p. 127.

⁶⁸ Franco Gabriel Hernández, “El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural”, en: Gerardo López y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP/Ediciones el caballito, 1985, p. 138.

⁶⁹ Gerardo López y Sergio Velasco, *op cit.*, p. 120.

⁷⁰ Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op. cit.*, p. 13.

⁷¹ Entrevista al maestro me'phaa Justino Arce Lara. Clave: PHO1/11(1).

⁷² *Ibid*.

En los años 80 continuó la orientación en torno al trabajo con la lengua materna, para los jóvenes me'phaa que pretendían ingresar al magisterio bilingüe, al respecto el maestro Clemente, quien ingresó en 1983, comenta:

me mandaron a un curso de dos meses y medio, a la comunidad, la Huerta Zinacantepec, Estado de México, ahí nos dieron algunas metodologías de como trabajar. Era un internado todo el día y precisamente los maestros eran de educación indígena, toda la carga académica [era] de cómo trabajar en educación indígena. Entonces, ahí sentí que en esos dos meses me fortalecí tanto, yo venía de la comunidad, entonces, me adapté con facilidad⁷³.

Una vez en el servicio docente, el maestro Clemente atendió los grados de 1º, 2º, y 3º, en una escuela multigrado, recuerda: “tuvimos algunos talleres en lengua, pero no había un material como hoy, nada más la lengua se va a enseñar de esta manera, con esta metodología, hasta ahí, pero no había nada”⁷⁴. Debido a esta situación, el maestro Clemente se apegó al plan y programa nacionales y al respecto recuerda: “en ese tiempo, había el libro del maestro, ya venía allí desarrolladas las actividades, por decirlo la unidad uno, y ahí mismo te marcaban, realiza esta actividad, lo realizaste, si, no, y la relación con los libros de texto, prácticamente era, transmitir y eso era lo que hacíamos”⁷⁵.

Vemos que al momento de ingreso de dicho mentor y a cinco años de creada la DGEI, era palpable la carencia de materiales apropiados para la atención de niños y niñas me'phaa, por tanto se continuó con la enseñanza oral de la lengua, como enlace para la comprensión de los contenidos nacionales.

⁷³ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1)

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

Con el programa denominado *Revolución educativa y descentralización*, del periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982 – 1988), a nivel nacional, se pretendió un “mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe y bicultural”⁷⁶ y

en 1984 se produjeron y aplicaron en las aulas más de 20 tipos de libros (entre planes, programas, guías, material didáctico y otra clase de textos en lengua indígena) que incidieron, principalmente, en el nivel de preescolar y en los grados 1º a 4º de primaria bilingüe⁷⁷

Pese a la aseveración anterior, el testimonio del maestro Clemente deja ver, por un lado, el uso oral que se le continuó dando al idioma me'phaa, y por otro, la preponderancia de los libros de texto en español, al respecto dice:

el uso de la lengua [me'phaa] era nada más para la comunicación, porque los libros de texto, todo era en español, en ese tiempo, no había muchos libros del me'phaa, puro en español, la clase prácticamente, no era tanto en español, sino que era en me'phaa, y, alguna reafirmación era en español, y mis niñitos y niñitas, veía que de esa manera ellos aprendían un poco el español. Me acuerdo que había tipo espiral, que en primero y segundo era casi el 90% en lengua, y un 10% me parece en español, atendí primero, segundo y tercer grado, era una comunidad muy retirada⁷⁸.

De acuerdo con el testimonio anterior el idioma me'phaa estuvo presente en las aulas de manera gradual, es decir, en los primeros grados era necesario de un mayor uso oral del idioma materno y conforme los niños avanzaban disminuía. Esta

⁷⁶ *Ley General de Educación, reformas y normas complementarias*, p. 21. Consultado el 20 de junio de 2018. Recuperado de <https://universidadabierta.edu.mx/revista/LaLeyGeneralDeEducacionF3n.pdf>.

⁷⁷ Fernando I. Salmerón Castro y Ricardo Porras Delgado, *La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública*, p. 522. Consultado el 27 de abril de 2019. Recuperado de https://www.academia.edu/37722829/7_LA_EDUCACION_INDIGENA_FUNDAMENTOS_TEORICOS_Y_PROPUESAS_DE_POLITICA_PUBLICA.

⁷⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

situación nos podría llevar a pensar que con la presencia gradual de la lengua automáticamente se impulsaba una educación bilingüe bicultural, sin embargo, se carecía de una metodología específica para la lecto escritura de la lengua, por consecuencia, el maestro sólo hacía inteligibles los contenidos nacionales con el uso oral de su idioma materno.

En el texto *Xtángoo xú mi'tháán ajngáa me'phaa*, se señala que los esfuerzos realizados para elaborar un alfabeto en 1977, se retomaron “en 1985 por parte de la Secretaría de Educación Pública con la edición de *Iyu' maguxnuu me'phaa: Mi libro de primer grado*, elaborado por los profesores me'phaa, Austreberto Flores y Santiago de los Santos Galindo. Éste fue el primer material educativo en lengua me'phaa de distribución masiva”⁷⁹, entonces se contó con material para utilizar en las aulas, pero “tuvo muchos problemas de aplicación, ya que la mayoría de docentes del me'phaa no sabían leer ni escribir su propia lengua, mucho menos estaban preparados para enseñarla”⁸⁰.

Otro problema al que los mentores se enfrentaron en las aulas, fue el distinto grado de bilingüismo de los estudiantes. Esta situación la ilustra el maestro Clemente al referirse a un pueblo al que llegó, aproximadamente en 1986, donde los pobladores, conocidos como pastoreños⁸¹, hablaban más el idioma español, por lo cual en el salón de clases de 6º grado “un 20% de niñitos eran hablantes de la lengua me'phaa, entonces la instrucción era más en español, pero de igual manera, para los demás tenía que hablar el me'phaa, para poder entendernos con ellos”⁸².

El uso oral de la lengua me'phaa, por parte del maestro, fue de acuerdo a las condiciones grupales, pues en esos momentos aún no había materiales oficiales para 6º grado, que promovieran la expresión oral y escrita de la lengua me'phaa. Al

⁷⁹ Abad Carraco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op cit.*, p. 13,14.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 14.

⁸¹ Para tener más referencias de las características de los pueblos pastores ver Danièle Dehouve, *La vida volante. Pastoreo trashumante en la sierra madre del sur*, México, Jorale editores/Universidad Autónoma de Guerrero, 2004.

⁸² Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

respecto el maestro Urbino expresa: “en sí, libros editados por las Secretaría de Educación, ninguno en aquel entonces y mucho menos la norma, nadie conocía el alfabeto como ahora. Eso empezó a aparecer en 1988, 89”⁸³.

Otro reto al que se enfrentaron los mentores fue preparar a los estudiantes para participar en concursos de conocimientos, donde los exámenes era en español. Dicha situación orillaba al maestro a darle prioridad a la enseñanza en esta segunda lengua. En este sentido el maestro Clemente afirma: “teníamos más dominio en español que en la lengua [me'phaa]”⁸⁴. Esta aseveración nos llevaría a pensar que fue decisión del maestro repetir los contenidos nacionales en detrimento de su propia cultura, pero en estos años, el desconocimiento y la escasez de libros de texto para el impulso de la lectoescritura en lengua me'phaa, llevaron a dicho mentor a actuar de acuerdo a los requerimientos oficiales y la sus circunstancias.

En 1986 la Dirección General de Educación Indígena editó el texto *Bases Generales de la Educación Indígena*, que de alguna manera, retomó las inquietudes educativas del movimiento indígena de mediados de los años 60; este texto propone una Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), donde

se engloban las consideraciones generales más significativas que convergen en una serie de proposiciones teórico-metodológicas, dirigidas a configurar una pedagogía de los indígenas mexicanos que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural, dando oportunidad a la expresión creativa de todos los componentes étnicos del país con respecto de sus especificidades lingüísticas y socioculturales⁸⁵.

⁸³ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁸⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

⁸⁵ SEP, *Bases Generales de la Educación Indígena*, México, SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/Dirección de Educación Indígena, 1986, p. 7.

En este texto se reconoce que la educación hacia la población indígena estaba encaminada a “lograr la unificación lingüística del país para conformar la identidad idiomática y cultural única y homogénea”⁸⁶, para ello se plantea “la formulación de Programas de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural que contemple instituciones, contenidos, materiales didácticos, relación educativa, capacitación, y reciclaje del personal docente. Todo ello adecuado a la especificidad que requiere el servicio educativo en el medio indígena”⁸⁷.

Aunque la política educativa oficial pretendió cubrir las necesidades educativas de la población indígena del país, continuó la carencia de materiales adecuados para promover la lectura y escritura y el estudio de la lengua *me'phaa*. En el contexto de la Montaña Alta no cejó el interés en elaborar algún material para promover la escritura de la lengua *me'phaa*. El maestro Urbino recuerda:

también hubo una inquietud de compañeros *me'phaa*, [que] veían, la necesidad de contar con unas normas. Entonces, editaron este libro en 1988, *Cómo se escribe el tlapaneco, Xó-nitháán me'phaa*, el que encabezaba esto fue mi papá Silvino Tito Morán, y aquí están los nombres de los profes que participaron en aquel entonces, Jaime Bonilla Pacheco, Benito Contreras García, Silvino Tito Morán, Albino Villanueva Galindo, Sotero Bruno Ramírez, Eligio Pacheco Marín, Austreberto Flores Galeana, Francisco Basurto Carrasco y Abad Carrasco Zúñiga, son los que participaron para los primeros pasos para cómo escribir el *me'phaa*. Ya a partir de allí, ya hay algo serio⁸⁸.

La aseveración del maestro Urbino, es confirmada en el texto *Xtángoo xú mī'tháán ajngáa me'phaa*, donde se menciona que

⁸⁶ *Ibid.*, p. 28

⁸⁷ *Ibid.*, p. 86.

⁸⁸ Entrevista al maestro *me'phaa*, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

La Jefatura de Zonas de Supervisión de El Tejocote, Municipio de Malinaltepec, junto con los supervisores adscritos a ella, sugirieron y encargaron a Mark L. Weathers y Abad Carrasco Zúñiga la elaboración de un material de apoyo que sirviera a los docentes para entender su propia lengua. Así nació la gramática práctica titulada *Xó – nitháán me'phaa*. Cómo se escribe el tlapaneco, conocida entre los hablantes me'phaa como el “Libro del gabán”, en alusión a su portada⁸⁹.

En la presentación del “Libro del gabán” (*Xó – nitháán me'phaa. Cómo se escribe el tlapaneco*) editado en 1988, el profr. Silvino Tito Morán dice que “está dirigido a todos los que deseen escribir el tlapaneco, con el fin de facilitarles la escritura de nuestra lengua. No es muy difícil escribir el tlapaneco, pero nos parece así, porque nunca lo habíamos visto formalmente escrito”⁹⁰. Este esfuerzo estableció “las bases de la escritura y las reglas de la gramática del tlapaneco, unos cuentos tradicionales de fácil lectura y un vocabulario tlapaneco-español”⁹¹. A decir del maestro Clemente, estas eran las “primeras normas de manera general”⁹².

El libro *Xó- nitháán me'phaa* representó un gran esfuerzo por impulsar la lectura y escritura en su lengua materna, sin embargo, en el aula de clases, dicha lengua, continuó usándose de manera oral, como una herramienta para hacer comprensibles los contenidos nacionales. En 1987, al enseñar los contenidos de español en un grupo de 4º grado, el maestro Clemente recuerda:

Por decir en español era un cuentito, de manera que yo les contaba ese cuentito en la lengua y ya cuando lo leía en español, no me ponían atención los niños, no sé qué pasó, pero yo creo que me escuchaban por escuchar, pero atención así, emoción, no le veía en su rostro, en

⁸⁹ Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op cit*, p. 14.

⁹⁰ Asociación para la Promoción de Lecto – Escritura Tlapaneca, *Xó – nitháán me'phaa. Cómo se escribe el tlapaneco*, Malinaltepec, Guerrero, 1988, p. 4.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

cambio cuando era en la lengua, calladitos, cruzados de las manos, no sé si es amor o entendían con mucha claridad en la lengua, no, y me comentaba un compañero, eso [es] lo que hace falta, dice, que todos enseñemos en la lengua.⁹³

Aunque fueron notables los esfuerzos de la Asociación para la promoción de la lecto-escritura tlapaneca, a través de la elaboración del “Libro del gabán”, no fueron suficientes para contrarrestar una política de integración cuya prioridad era emitir contenidos nacionales. Por tanto predominaron los libros de texto oficiales y prevaleció la enseñanza “del español”⁹⁴.

Así en los años 80, la Dirección General de Educación Indígena impulsó una política oficial de educación bilingüe – bicultural, aunque en la Montaña Alta se hablaba de “educación indígena”⁹⁵ atendida en el estado de Guerrero por el Departamento de Educación Indígena, con sede en la ciudad de Chilpancingo, y en la Montaña Alta por la Delegación de Educación en la Montaña, con sede en Tlapa de Comonfort, Guerrero.

Para los maestros fue claro que se tenía que enseñar en lengua me'phaa, pero aún faltaba una metodología que les permitiera que su lengua dejara de ser un mero instrumento para la comprensión de los contenidos y se convirtiera en objeto de estudio que incluyera la lectura y la escritura me'phaa. De esta manera, privilegiar la enseñanza en español, se dio al amparo de una política educativa de educación bilingüe – bicultural que aparentaba impulsar el uso de la lengua me'phaa, pero contrario a ello contribuía a su desuso ante la ausencia de normas de alfabetización claras.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Oficio 260/83/84, nombramiento 16 de enero de 1985. Archivo personal del maestro Urbino Tito Maldonado.

En el marco del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984 – 1988), se crea en 1988, en la ciudad de Tlapa, un Centro de Bachillerato Pedagógico para Bilingües⁹⁶ que tendría

como finalidad impartir el bachillerato con una estructura curricular del área psicopedagógica bilingüe, con carácter propedéutico y terminal, que permitiría al educando su incorporación a la educación superior, especialmente a la licenciatura en educación normal y, por otra parte, lo prepare para trabajar como técnico en desarrollo de comunidades indígenas.⁹⁷

La creación de este Centro de Bachillerato pretendió contribuir a la preparación de los maestros bilingües. Ante esta oferta, aunque el maestro Clemente ya había cursado la preparatoria también cursó el bachillerato para bilingües, porque “quería seguir estudiando”⁹⁸.

Sin embargo en 1992, cuando se impulsaba el Programa para la Modernización Educativa⁹⁹ en el estado de Guerrero (1990 – 1994) y

se cumplían quinientos años de la conquista española (*sic*), estos centros cambiaron de denominación, de Bachilleratos Bilingües a Centros de Estudios de Bachillerato. El cambio fue radical, de formación de futuros docentes a profesionistas de otras especialidades; de la enseñanza y análisis a las lenguas indígenas a

⁹⁶ Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo No. 147, por el que se crea el Centro de Bachillerato Pedagógico para Bilingües en Tlapa, Guerrero, como institución de Educación Media Superior”, México, 31 de octubre de 1988, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDXXII, No. 31, México, Martes 29 de noviembre de 1988, p. 92. Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1988&month=11&day=29>.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Entrevista al maestro me’phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

⁹⁹ En el estado de Guerrero el Programa para la Modernización Educativa estatal se apegó al Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y a los lineamientos y estrategias de acción del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994.

la enseñanza del inglés y computación; de captación de población indígena a la captación de estudiantes en general.¹⁰⁰

Con la transformación o desaparición de instituciones educativas, vemos la poca seriedad que se le daba a la formación docente y con ello al estudio de su idioma originario.

En la búsqueda de nuevos caminos para profesionalizarse, algunos maestros bilingües de la primera generación de egresados del Bachillerato Pedagógico para Bilingües, entre los que estaba el maestro Clemente, emprendieron una lucha para continuar formándose, hasta lograr que en 1991 en la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dependiente de la UPN, Unidad 121 de Chilpancingo, establecida en Tlapa, se implementara la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90)¹⁰¹.

3.2.1. Revaloración de la lengua me'phaa

El estudio de la lengua me'phaa, más allá de su uso oral, fue un proceso que comenzó con la entusiasta participación de un grupo de maestros me'phaa, en los años 70, sin embargo, la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), impartida en la subsede de la UPN ubicada en la ciudad de Tlapa, contribuyó de manera importante a la revaloración de la lengua y cultura de los docentes en servicio que cursaron allí su licenciatura, a decir del maestro Clemente:

por los contenidos que se manejaban reforcé más mi identidad, y yo creo que no nada más yo, sino todos los maestros de educación indígena, como que te dan elementos teóricos, y eso hace a que refuerces... entonces, digo, valgo y puedo... Uno a veces siente que

¹⁰⁰ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1)

¹⁰¹ Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, LEPEPMI'90. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf.

decaer, yo antes me avergonzaba de hablar la lengua ante la gente, hoy ya no.¹⁰²

El maestro Rogelio quien también cursó la UPN en el año 2000, señala:

en la universidad nos daban más teoría y sugerencias, orientaciones, cómo debemos atender los alumnos, en relación a nuestra lengua materna, en relación con los alumnos, para poder atenderlos mejor y dejar la educación tradicional. Todo eso ha cambiado gracias a la preparación de uno, también fue dando esos cambios.¹⁰³

Por su parte el maestro Urbino, quien cursó la UPN en 2004, ya desde 1977, cuando fue Director Regional de Educación Indígena en el Área Tlapaneca, empezó a tomar conciencia de la importancia de la lengua como parte de la identidad, al relacionarse con los pueblos me'phaa. De la experiencia vivida señala:

veía [a] los señores grandes cuando hablaban y allí empecé a sentir que no hay una lengua más importante que la otra, aunque haya una que hablen muchos, aunque haya otra que hablen pocos, pero... tiene la misma importancia y es bello cuando uno escucha como la hablan las personas que tienen esa habilidad de hablar bien. Si, a partir de ahí entendí, pues era parte de mi identidad.¹⁰⁴

La reflexión iniciada por el maestro Urbino, de acuerdo a sus propias palabras: “se vino a reforzar con las lecturas en la UPN, con la ley y todo eso vino a reforzar”.¹⁰⁵ Si bien, dicho mentor valora la importancia de la UPN en su formación, también reconoce que tanto en la UPN como en otras instituciones formadoras de docentes,

¹⁰² El maestro Clemente fue de la primera generación (1990 – 1995) de egresados de la LEPEMI'90 de la subsección Tlapa de Comonfort, Gro., dependiente de la UPN Unidad 121 de Chilpancingo, Gro.

¹⁰³ Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela. Clave: PHO1/2(1).

¹⁰⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹⁰⁵ *Ibid.*

es necesario que el maestro bilingüe “aborde la lengua, para que cuando salga, ya salga alfabetizado, sepa leer y escribir su lengua y así pueda aplicar donde vaya”.¹⁰⁶

La asistencia de los maestros bilingües a los cursos sabatinos y dominicales de la LEPEMI'90, representó un cambio importante, ya que obtuvieron referentes teóricos para la reflexión de su práctica docente¹⁰⁷ y su cultura, lo cual hasta entonces no había sucedido en instituciones como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)¹⁰⁸, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), o en algunos programas emergentes, como en el que participó el maestro Urbino, en 1976, como Coordinador Regional de Estudios de Nivel Medio y Profesional para impulsar la carrera de “Técnico bilingüe de educación indígena que era equivalente a la normal”.¹⁰⁹

Si bien dichas instituciones formadoras de docentes no impactaron la práctica docente para la valoración y el estudio de la lengua me'phaa, fueron antecedentes en el proceso de formación de los maestros y maestras me'phaa.

En la experiencia del maestro Urbino

el usar la lengua, sentía que estábamos valorando lo nuestro,... que tenía el valor como cualquier otra lengua, así consideraba yo, pero bueno, era algo, a lo mejor un sueño, pero... cuando estuve en la UPN y leí varios textos ... no estaba yo tan alejado de lo que pensaba ... en aquel entonces.¹¹⁰

La valoración de la lengua, que hace el maestro Urbino, no se circunscribe al uso instrumental de la lengua dentro del aula, va más allá al proponer que “se debe

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, LEPEMI'90. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf.

¹⁰⁸ Institución creada a nivel nacional en 1945.

¹⁰⁹ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹¹⁰ *Ibid.*

adicionar,... la lengua y cultura, como ejes transversales en la formación de los maestros que atienden los hijos de los pueblos originarios”.¹¹¹

Por su parte la maestra Ofelia, a pesar de no haber cursado la UPN, reconoce que aunque hubo un proceso de castellanización, la lengua no “se perdió,... al contrario, está más rico (*sic*) ahorita porque hay canciones, ya hay poesías, ya lo escriben, está más hermoso”¹¹². Vemos así que pese al lingüicidio oficial, directo o indirecto, los maestros y los pueblos han resistido valorando e impulsando su lengua originaria. Por lo cual para la maestra Ofelia la lengua “sigue, sigue y... no se pierde”.¹¹³

Así, mientras se daba un proceso de formación de los maestros que acudían a la subse de la UPN, en Tlapa de Comonfort, la DGEI, a nivel nacional, continuó con la contratación para el ingreso de jóvenes al magisterio bilingüe. Para los 90 se exigió tener nivel de bachillerato¹¹⁴, hablar una lengua originaria y tomar un curso de inducción a la docencia diseñado por la DGEI e impartido en el mismo estado de Guerrero.

El maestro Rogelio al ingresar al magisterio bilingüe en 1992 recibió el curso de “Inducción a la docencia en el medio indígena”¹¹⁵, y reconoce “estuvo maravilloso, porque no sabía cómo trabajar con los niños, nos daban estrategias y métodos para poder trabajar en el magisterio”. Sin embargo, aunque en ese curso hubo una valoración de la lengua a través de contenidos de “Desarrollo lingüístico”¹¹⁶

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² Entrevista a la maestra Na Savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto *Educación intercultural en México tomo I. Políticas públicas de educación superior, intercultural y experiencias de diseños educativos*. Consultado el 26 de octubre de 2019. p. 74. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55715.pdf.

¹¹⁵ En la constancia del *Curso de capacitación para la docencia en el medio indígena* se observa que dicha capacitación se llevó a cabo del 9 de marzo al 14 de agosto de 1992, en la casa – escuela del Ocotito, Gro. Constancia del Archivo personal de maestro Rogelio Martínez Orihuela.

¹¹⁶ Ver la antología con la que fueron capacitados los aspirantes a maestros bilingües que ingresaron en 1992: SEP, *Desarrollo lingüístico. Capacitación docente*, México, SEP/DGEI, 1992.

reconoce que no se trabajó en torno al manejo didáctico de la lengua me'phaa, más bien fueron elementos generales para “conducir la clase”¹¹⁷.

Al ingresar al magisterio bilingüe y llegar a la comunidad asignada, para atender el 4º grado de primaria, el maestro Rogelio encontró que los niños hablaban predominantemente el me'phaa, pero de una variante distinta a la suya, lo cual no fue un impedimento para que dicho mentor usara su lengua como medio de instrucción, ya que no tenía una “guía o un plan de estudio para poder realizar las actividades en... me'phaa”¹¹⁸. Ante tal situación, se apegó al plan y programa vigente como él mismo lo expresa: “no había materiales para enseñar la lengua materna por lo cual enseñábamos en español, así como marca el plan de estudio”¹¹⁹. De esta manera, a decir del mencionado maestro, la lengua me'phaa fue un medio “para poder dar clases, para dar instrucciones y dialogar con los niños, dar explicaciones, nos servía para que los alumnos entendieran”¹²⁰.

El programa para la Modernización Educativa en el estado de Guerrero (1990 – 1994), reconoce que

se carece de adecuados métodos de enseñanza y de dotación de material didáctico que hagan posible la obtención de mejores resultados en el proceso enseñanza – aprendizaje. De igual forma, existe una insuficiente producción de textos bilingües en las cuatro lenguas indígenas, faltando por diseñar textos para los grados de 2º a 6º y la conformación de las gramáticas respectivas.¹²¹

En cuanto al bilingüismo, dicho programa modernizador, tuvo dos propósitos

¹¹⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela. Clave: PHO1/2(1)

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ SEP, Programa para Modernización Educativa, 1990 – 1994, Estado de Guerrero, Tomo I, Guerrero, México, SEP/Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública, 1991, p. 50

el primero y más importante desde el punto de vista escolar, se refiere a la formación de jóvenes indígenas que al finalizar la primaria sean capaces de entender, hablar, leer y escribir en español y en la lengua de su comunidad; el segundo por su incidencia en el primero se orienta hacia las tareas de rescate, conservación y desarrollo de las lenguas indígenas como patrimonio cultural y como parte del carácter plural de la sociedad mexicana.¹²²

Así también, a nivel internacional el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), promulgado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en 1990, en su artículo 28 menciona: “siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan”¹²³. En 1992, la adición al artículo 4º constitucional, reconoce la composición pluricultural de México¹²⁴.

Otro cambio fue que después de 20 años, la Ley Federal de Educación de 1973 se sustituyó en 1993 por la Ley General de Educación, la cual en su artículo 7º, fracción IV, recomienda: “promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español–, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”¹²⁵. En la misma ley en su artículo 38 se lee: “La educación básica en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno

¹²² Secretaría de Educación Pública, *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, SEP/DGEI, 1990.

¹²³ Secretaría de Relaciones Exteriores, “Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes”, 3 de septiembre de 1990, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDXLVIII, No. 17, 24 de enero de 1991, p. 28. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1991&month=01&day=24>.

¹²⁴ Secretaría de Gobernación, “Decreto por el que se reforma el Artículo 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, 27 de enero de 1992, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDLX, No. 19, 28 de enero de 1992, p. 5. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=01&day=28>.

¹²⁵ Secretaría de Educación Pública, Ley General de Educación, 12 de julio de 1993, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDLXXVIII, No. 9, México, 13 de julio de 1993, pp. 42. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1993&month=07&day=13>.

de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”¹²⁶.

Pese a las expectativas oficiales que reconocieron los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios, en la cotidianeidad del aula, sin materiales suficientes y sin una orientación precisa en torno a la enseñanza de la lengua *me’phaa*, los maestros y maestras desarrollaron su práctica educativa de acuerdo a sus condiciones escolares y con los elementos teóricos y prácticos con los que contaron. Por ejemplo, el maestro Clemente se refiere a la migración imperante en una comunidad donde fue adscrito en 1993, donde “los niñitos por la migración, regresaban casi hablando bien el español en la escuela, un 50% [era el] uso de la lengua”¹²⁷, por lo cual el maestro interactuó de acuerdo al grado de bilingüismo de sus estudiantes.

En el caso de la maestra Nelia, quien ingresó en 1996, desde su curso de inducción a la docencia en el medio indígena, tuvo ciertas indicaciones en torno al uso del idioma *me’phaa*, como medio de instrucción y como objeto de enseñanza, por lo que señala:

incluso elaboramos material, empezábamos por letras, por ejemplo, la letra a, buscábamos un dibujo que se relacione con ese nombre por ejemplo, *abq’*, le decimos nosotros a la culebra, entonces, pones la “a” y pones el dibujo de la culebra, la letra b, *bjyú*, es el gavián, y así sucesiva, por ejemplo la letra c, nosotros en la lengua materna no la utilizamos, no utilizamos la letra c, la ch, la ch, bueno esa si la utilizamos, decimos *chíde*, dibujamos un machete, eso es para lo que es el abecedario. Igual para las vocales, ahí si todas las vocales las utilizamos pero mediante dibujo.¹²⁸

¹²⁶ *Ibid*, p. 48

¹²⁷ Entrevista al maestro *me’phaa*, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

¹²⁸ Entrevista a la maestra *me’phaa*, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/6(1).

A mediados de los años noventa, si bien predominó el uso oral de la lengua *me'phaa*, también se empieza a vislumbrar cierto cambio con respecto al uso de la lengua, el documento *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas* editado en 1995, propuso un

enfoque funcional y comunicativo expuesto que recomienda el Plan y Programas de Estudio para Primaria, 1993, por lo que se busca la producción libre de textos, la creatividad literaria de los educandos y la ampliación de los ámbitos comunicativos de la lengua escrita a través de avisos, recados, diario escolar, cartas, periódicos murales y otros, que permitan ir rebasando el medio escolar e involucrar a los alumnos con el desarrollo de la lengua indígena en el ámbito comunitario¹²⁹.

Así pues, la mencionada mentora recuerda que a partir del plan y Programa de Estudios para Primaria, 1993, ya se “estipula que se tiene que trabajar con la lengua materna”¹³⁰. Desde que comenzó a atender sus grupos de primaria, ella no se limitó solamente al uso oral de la lengua e ilustra lo siguiente:

cuando tocaba hora del *me'phaa*, realizábamos textos cortos, cuentos, más que nada con los niños. Por ejemplo, ilustraba dibujos; haber, ustedes díganme que está haciendo el conejo y ya me dicen, pero en tlapaneco, y yo lo escribo. En el grado de primero, las grafías tlapanecas, el abecedario en tlapaneco es diferente. En partes, lo utilizaba como medio de instrucción, pero igual, yo les enseñaba lo que era el tono pero en tlapaneco¹³¹.

¹²⁹ SEP, *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas*, México, SEP/DGEI, 1995, p. 32.

¹³⁰ Entrevista a la maestra *me'phaa*, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/6(1).

¹³¹ *Ibid.*

Al ser adscrita a una comunidad del municipio de Zapotitlán Tablas, la maestra Nelia se enfrentó a la variante de los estudiantes, ya que ella es originaria de un pueblo del municipio de Malinaltepec. Sin embargo, menciona que “no fue tanto el obstáculo, porque pues como uno lo habla se le facilita, yo siento que si no lo hablara a lo mejor va a ser un poco difícil”¹³².

En la experiencia de la mencionada maestra, los libros que utilizó para la lectura y escritura del me'phaa, estaban en la variante del pueblo me'phaa de Malinaltepec, por lo que hacía adaptaciones en la variante del pueblo de Ayotoxtla, municipio de Zapotitlán Tablas, al respecto expresa:

yo me he adaptaba a la variante de los niños incluso, yo ya llevo muchos años allá, ya dialogo... igual que ellos, me voy a mi pueblo, ya hablo como mi pueblo, ya es diferente, cambia un poco en el tono y en algunas palabras, pero si es entendible, no es problema¹³³.

A la par de los cambios oficiales, a nivel nacional, continuaron los esfuerzos por parte de los maestros bilingües me'phaa para avanzar en el estudio de su lengua. Con el apoyo del antropólogo Abad Carrasco, lograron realizar

el *Primer Congreso de la Lengua Me'phaa* en la cabecera municipal de Tlacoapa, Guerrero, los días 6 y 7 de marzo de 1997. Durante este evento (...) se definió por primera vez el alfabeto me'phaa, de forma consensuada, con la participación de profesores bilingües, tanto de nivel inicial, como de preescolar y primaria, provenientes de todas las jefaturas y zonas escolares del área me'phaa¹³⁴.

La maestra Nelia recuerda haber asistido a los congresos de la lengua me'phaa desde 1997, los cuales la fortalecieron, ella comenta que a dichos congresos

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, *op cit.*, p. 17.

un señor grande se iba con los maestros, a ese señor le preguntaban cómo se dice tal palabra o nombre de un animal, nombre de tal árbol, las medicinas tradicionales y todo eso se rescató...Primeramente así lo hacían, nada más gente nativa. Después vimos, que, era necesario, que también nosotros asistiéramos para aprender, a mí en lo personal, se me dificulta mucho darle tono a las palabras ya en la escritura, porque hay palabras que cambian en los tonos, por ejemplo, cuando digo *gúma* es hilo, *guma*, es tortilla, o sea, nada más ahí cambian los tonos, luego *gumá*, el cuitlacoche, se escriben igualito, pero nada más cambian en los tonos, a mí, la verdad, si se me dificulta, pero me han ayudado estos talleres, estos congresos, para ir familiarizándome. Si lo hablo, el problema es darle tono a las palabras, y la mayoría, estamos así, algunos dicen que no, pero yo así noto¹³⁵.

Cada maestro y maestra tuvieron diversas experiencias y condiciones para implementar la lectoescritura en lengua *me'phaa*, en el caso de la maestra Ofelia, quien es de origen *na'savi*, pero a partir de 1997, trabajó en un pueblo *me'phaa*, lengua que tuvo que aprender para poder trabajar con los niños, menciona:

teníamos curso, siempre los sábados, nos daba curso un maestro que era tlapaneco, nos decía que fuéramos al curso para que nosotros pudiéramos enseñar a los niños a escribir el tlapaneco, entonces nos íbamos y a la mejor yo tenía muy buena memoria y si aprendí. Diez años estuve allí [en un pueblo *me'phaa*] y aprendí. Ya llegaba en la escuela me ponía a escribir el tlapaneco con mis alumnos¹³⁶.

Tal vez la maestra Ofelia pudo haberse negado a aprender *me'phaa*, sin embargo, los requerimientos de entonces la llevaron a que aprendiera y motivara a sus

¹³⁵ Entrevista a la maestra *me'phaa*, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/6(1).

¹³⁶ Entrevista a la maestra *na savi*, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

estudiantes a escribir el idioma me'phaa, respecto a esta situación comenta: “Ilegaba el supervisor en la escuela... le digo, –profe, pregúnteles, páselos que le escriban y si no le escriben quiere decir que yo no enseño nada y si pasaban... haber escribanme esto, escribanme esta oración y lo escriben-”. Así, desde sus condiciones y necesidades, la maestra implementó la lectoescritura en lengua me'phaa.

Por su parte el maestro Raúl, quien ingresó al magisterio bilingüe en 1999, no asistió a ningún curso de inducción previo a su incorporación como maestro bilingüe, por lo cual expresa “había curso de inducción a la docencia, había un examen que tenían que pasar para llegar ahí, y yo como entré ahí directamente pues desconocía mucho como trabajar en lengua me'phaa”¹³⁷. Al ser enviado a una colonia de San Juan Puerto Montaña, municipio de Metlatónoc, en un grupo multigrado, encontró variantes, con respecto a su lengua, ya que él es originario de un pueblo del municipio de Malinaltepec; pero ello no fue impedimento para comunicarse con sus estudiantes. El maestro recuerda:

empezamos [a] trabajar, inclusive, buscar la manera de que los niños también lo lean y lo escriban... buscas los métodos para que ellos mismos reconozcan los sonidos de cada grafía, para mí era un reto, le digo que no hay mucho conocimiento para esto, era un reto.¹³⁸

Algo peculiar a lo que se enfrentó dicho docente, fue que en su salón de clases confluieron una mayoría de niños me'phaa y una minoría de estudiantes na'savi, debido a ello atendió mayoritariamente la lengua me'phaa. El maestro dice que

no había muchos materiales solamente había libros de lectura me'phaa que tenías que leerlo y lo que a nosotros nos decían, transcribirlo en me'phaa porque no había, como que una dirección de

¹³⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Raúl Bruno Martínez por Tranquilina Cayetano Vela, el 16 de noviembre de 2017, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/1(1).

¹³⁸ *Ibid.*

cómo trabajarlo, inclusive nosotros trabajamos con algunos métodos no tan favorables porque son métodos que se utilizan en el español en la enseñanza del español y lo utiliza uno en *me'phaa*¹³⁹.

Este testimonio ilustra la complejidad de la labor docente de los maestros y maestras *me'phaa*, quienes trabajaron en espacios de diversidad cultural.

Los testimonios de los maestros y maestra nos dejan ver el impulso oficial de los contenidos nacionales y al español, con ello la sobrevaloración de esta lengua y el insuficiente estudio del idioma *me'phaa*. Así también, al interior de los pueblos, algunas familias al desplazarse a trabajar a otros espacios aprendían el español, hecho que los llevó a sobrevalorarlo y rechazar la enseñanza del idioma *me'phaa* en la escuela. Ante esta postura de los padres de familia, la maestra Nelía se dio a la tarea de dialogar con ellos en torno a la valía de la lengua y la importancia de su conservación, por lo cual señala que “la gente ahí va reaccionando”¹⁴⁰.

A finales de los 90, esta situación de no aceptación de la enseñanza de la lengua *me'phaa* también la vivió el maestro Rogelio, quien comenta:

también teníamos que batallarle un poco porque ha[n] existido padres de familia que no querían que les enseñara [a] sus hijos, lo que es la lengua materna, porque nos decían que la lengua materna en qué le iba a servir... Nos decían de que la lengua materna los padres ya platican con sus hijos, que no era necesidad de estarle[s] enseñando. Entonces era más complicado como para que nos entendieran el valor de la lengua materna. Como, área *me'phaa*, un poco [se] nos dificultó, pero poco a poco irle orientándolos [a] los padre[s] de familia que era necesario de escribirlo, de leer lo que es la lengua materna, para poder valorarla y así como el español, al igual que la lengua materna. Y

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ Entrevista a la maestra *me'phaa*, Nelía Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

bueno en esa comunidad [Tlacochochapa municipio de Atlixnac] si se nos dificultó un poco, porque sí ha existido padres de familias que sí habla el español y creo que a raíz de eso nos dificultaba poco.¹⁴¹

La negativa de los padres, la atribuía el maestro Rogelio, a que

la gente es un poco despierta, un poco ha salido a las ciudades, entonces nos decían: -de que le va a servir, eso no le va a servir en la ciudad, la lengua materna-, si, entonces sí se nos complicó un poco para [que] nos entendieran¹⁴².

En este caso, algunos padres de familia no aceptaban que a sus hijos se les enseñara el idioma me'phaa debido a una necesidad concreta, ya que al salir de sus pueblos tenían que comunicarse en español.

La enseñanza de la lengua me'phaa formó parte de una disposición oficial, por ello el maestro Rogelio sensibilizó a los padres para la aceptación de la enseñanza de dicho idioma. A decir del mencionado mentor:

Poco a poco, los padres de familia también fueron entendiendo... Lo hacíamos también cada vez que podíamos hacer las reuniones, y decirles como estamos trabajando con la lengua materna. Si, así fue que también los padres de familia nos fueron entendiendo¹⁴³.

El maestro Rogelio también reconoció que la obligación de enseñar lectura y escritura en la lengua me'phaa se debió a que se estableció como asignatura “en la boleta de calificaciones, ya [que] era parte para poder atenderlo y valorar también, y tener como cierta calificación, asignarles si es que el alumno puede escribirlo o

¹⁴¹ Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela. Clave: PHO1/2(1).

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

no, lo que es la lengua materna”. El mencionado maestro señala que “como el noventa y seis, noventa y ocho, la lengua me’phaa se trabaja, como asignatura”¹⁴⁴.

Pero el hecho de que la lengua originaria fuera incluida como asignatura en las boletas de calificaciones, no se debió a la benevolencia de la política educativa en turno, sino que fue “poco a poco, con las gestiones, con los talleres, con los congresos, a través de este antropólogo [Abad Carrasco], ya fue aceptando la Secretaría también que fuera como lengua indígena”¹⁴⁵

El maestro Raúl coincide con el maestro Rogelio y señala:

hay más mejoría en la enseñanza de la lengua indígena, sobre todo porque también ha habido luchas sociales que siempre se ha exigido que haya más reconocimiento para los pueblos originarios para las lenguas indígenas que existen, yo creo que también por eso ya se les da más prioridad¹⁴⁶.

El maestro Raúl recuerda que “después de la lucha de Chiapas de [E]ZLN hubo muchos cambios, pero aquí en Guerrero fue muy lento”. A pesar de la lentitud referida por dicho mentor, las condiciones oficiales y propias del gremio llevaron a los maestros y maestras a incursionar poco a poco en la enseñanza y aprendizaje de la lengua me’phaa, no solamente como medio de instrucción sino como objeto de estudio.

De esta manera, en la última década del siglo XX, desde la perspectiva oficial hubo cambios en la concepción de la educación dirigida a los pueblos indígenas, lo cual no iba a la par con lo que vivían en sus propios espacios escolares los maestros y maestras me’phaa. Rubén Viveros señala que “a partir de 1996, se modificó la política de atención a la población en edad escolar indígena, pasando de ser

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ Entrevista al maestro me’phaa, Raúl Bruno Martínez. Clave: PHO1/1(1).

¹⁴⁶ *Ibid.*

bilingüe – bicultural, para adoptar un enfoque intercultural bilingüe”¹⁴⁷. En 1999, de manera oficial se emiten 42 lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, en el lineamiento 5, se entendía como

educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos¹⁴⁸.

En lo que se refiere a la lengua, el lineamiento 10 estableció que “la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación”¹⁴⁹.

A finales de la década de los años 90 aún no había claridad, en torno a lo que oficialmente se pretendía como educación intercultural bilingüe, al respecto el maestro Raúl dice:

desde que uno entra como de maestro bilingüe pues prácticamente la educación es bilingüe, mínimamente pero se hacía una educación bilingüe, pero ya más o menos, yo lo detecto más cuando llego en Tlapa, la intercultural bilingüe, en donde sí hemos discutido alguna, algunas veces en eso de que debemos de aceptar las otras lenguas, si nosotros somos me´phaa pero que también pudiera hacer algún

¹⁴⁷ Rubén Viveros Álvarez, “Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México”, en *Educación 2001. Revista mexicana de educación*, México, núm. 104, enero 2004, p. 25.

¹⁴⁸ SEP, *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, SEP/DGEI; 1999, p. 11.

¹⁴⁹ *Ibid*, p. 12.

trabajo en tu'un savi, también eso vale, porque finalmente después tenemos que comunicarnos y que todos nos entendamos. Así realmente una educación intercultural pues, un poco me he dado cuenta de la educación bilingüe en las comunidades donde lo hablo.¹⁵⁰

Sin ser clara la política educativa en turno, para el maestro Raúl el bilingüismo se hace posible al enseñar en dos lenguas y la interculturalidad tiene que ver con la coexistencia de culturas y el respeto de las mismas, lo cual se evidencia más en la ciudad de Tlapa, ya que se observa una confluencia de las culturas nahuas, me'phaa, tu'un savi, mestiza y en menor medida afrodescendiente. Esta postura nos muestra una singular interpretación que no necesariamente coincide con lo oficialmente establecido.

A lo largo de los años 90, por un lado seguía su rumbo la política educativa oficial, pero por otro, los propios maestros me'phaa, con el decidido apoyo del antropólogo Abad Carrasco Zúñiga¹⁵¹, revaloraron e impulsaron el estudio de la lengua me'phaa¹⁵². Los diversos talleres realizados y, sobre todo, el congreso me'phaa llevado a cabo en 1997, dieron frutos, ya que en el año 2004 se editó la lámina Tsina me'phaa: El alfabeto Me'phaa, y en el año 2005 “se obtuvo la versión final del documento normativo *Xtángoo xú mi'tháán ajngáa me'phaa. Normas para la escritura de la lengua me'phaa*”¹⁵³.

Todos los maestros entrevistados reconocieron la importancia y el impulso del estudio de la lengua me'phaa, realizado a través del tiempo por ellos mismos y con el apoyo del antropólogo Abad Carrasco, quien a decir del maestro Raúl, “es el que

¹⁵⁰ Entrevista al maestro me'phaa, Raúl Bruno Martínez. Clave: PHO1/1(1).

¹⁵¹ El antropólogo y lingüista Abad Carrasco desde diferentes proyectos independientes e institucionales apoyó e impulsó talleres y congresos en torno a la lectura y escritura de la lengua me'phaa: Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública (ciclo escolar 1992 – 1993), Instituto Nacional de los Adultos (1994) ha promovido la alfabetización en lengua me'phaa. Desde la Dirección de Educación Indígena, ha participado, en orientaciones y sugerencias para el uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, para todo el país (1999).

¹⁵² Abad Carrasco Zúñiga, *Xtángoo...*, op cit., p. 14.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 20.

más le ha puesto empeño, casi va jalando [a] los que están realizando este trabajo, yo siento que hay avances pero, poco, poco”, así también el mismo maestro se dice que “no ha habido seriedad por parte de la misma Dirección [General de Educación Indígena], ¿por qué no ha habido resultados, buenos resultados?, porque no hay alguien que venga a evaluar, los talleres pasan y hasta ahí”.¹⁵⁴

Incluso el maestro Apolo, cuyo ingreso al magisterio bilingüe fue en 2008, desde que era estudiante de la Escuela Normal Regional de la Montaña “José Vasconcelos, ubicada en la ciudad de Tlapa, recuerda que en el año 2007 asistió a un taller de lengua me’phaa en Caxitepec y recuerda:

Yo participé en ese taller como alumno de la escuela normal, porque a partir de ahí me empezó a interesar lo que es la lectoescritura de la lengua me’phaa, por lo que me incorporé con los maestros que estaban trabajando en la normal, me fui con ellos a ese taller en el mes de julio en el receso escolar o vacaciones¹⁵⁵.

Así también, dicho mentor, no pierde de vista la historia de su gremio, al reconocer que:

los maestros empezaron a trabajar, con los congresos me’phaa, los talleres me’phaa. En esos talleres fueron recopilando cuentos, adivinanzas, chistes, trabalenguas; fueron creando los libros, y después fueron trabajando con los alumnos. Hay textos que los mismos alumnos de las diferentes comunidades, de las diferentes variantes fueron escribiendo, fueron incorporando a esos textos, en estos libros que nos permite trabajar con los alumnos en los diferentes grados.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Entrevista al maestro me’phaa, Raúl Bruno Martínez. Clave: PHO1/1(1).

¹⁵⁵ Entrevista al maestro me’phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/9(1).

¹⁵⁶ *Ibid.*

Al ingresar al magisterio, el maestro Apolo ya tenía nociones de la enseñanza de la lengua me'phaa, incluso ya se contaba con el texto *Xtángoo xú mi'tháán ajngáa me'phaa. Normas para la escritura de la lengua me'phaa*, editado en 2006, que dicho mentor utilizó, así como los libros de texto existentes. Para trabajar la asignatura de la lengua me'phaa, en la escuela multigrado a la que fue enviado para atender 3º y 4º grados, el maestro Apolo le dedicó aproximadamente tres horas a la semana a la escritura de la lengua me'phaa, al referirse a su trabajo rememora:

empezamos a elaborar, pequeñas oraciones, ya después pequeños textos, pequeños cuentos que los mismos alumnos empezaron a elaborar. Uno como maestro, lo que hace es, a lo mejor, ocupar la imagen, o ellos mismos ya conocen a los animales del pueblo. Uno como maestro dibuja en el pizarrón a lo mejor un tigre, un zorrillo, que los niños empiecen a relacionar qué conversación podrían tener los animalitos en el campo y de ahí empiezan a crear sus ideas y van formando sus pequeños textos y después de dos meses, tres meses, hacemos la recopilación de los textos escritos por los mismos alumnos y eso lo vamos guardando y lo vamos difundiendo con otros grados como los de primer grado y segundo grado, dependiendo de las actividades como se van programando. Al finalizar el bimestre lo que hacíamos era la evaluación. La evaluación no consistía en aplicarle un examen al alumno, sino que la evaluación, su examen sería que vaya él y se pare frente a sus compañeritos de primero y segundo grado, que les narre un cuento, que él haya escrito. Pa[ra] los alumnos pequeños era algo agradable escuchar un compañero más grande, sobre algún cuento, alguna leyenda, de ahí del mismo pueblo. Fueron parte de las actividades que realizábamos.¹⁵⁷

La decisión de involucrar a los estudiantes a crear sus propios textos, se debió a que los libros de texto utilizados eran de la variante de Malinaltepec o Tlacoapa,

¹⁵⁷ *Ibid.*

los alumnos de esta comunidad no entendían en sí el texto, sí lo leían, pero no lograban entender todo lo que decía ahí, lo que trataba ese cuento, por lo que me vi en la necesidad de que por ellos mismos que vieran los propios cuentos que existían ese pueblo,... después, yo le decía, que hicimos la recopilación de los cuentos y engargolarlos, para que al finalizar el ciclo escolar cada quien podría leer lo que escribió durante el ciclo escolar.¹⁵⁸

Como parte de su formación normalista, el maestro Apolo cursó un taller de me'phaa, donde se acercó a

la gramática de la lengua, después de ahí lo que es la metodología de la enseñanza, las estrategias, elaboración de materiales en la lengua me'phaa, por ejemplo, trabajamos todo lo que es la lengua, sus usos, sus costumbres de los pueblos, durante el tiempo que estuvimos en la normal, pues estuvimos llevando ese taller¹⁵⁹.

De esta manera, su formación le proporcionó a dicho maestro mayor claridad en torno al uso del me'phaa como lengua de instrucción y objeto de estudio.

Así también, haberse formado en la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, impulsada en 2004, en la Escuela Normal Regional de la Montaña “José Vasconcelos” ubicada en la ciudad de Tlapa, le permitió al maestro Apolo, contar con cierta concepción de interculturalidad, en torno a ello señala:

somos un país diverso, de más de sesenta y dos culturas todavía existentes, lenguas, igual aquí en nuestro estado de Guerrero, cuatro

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ *Ibid.*

lenguas originarias. [En la] región de la Montaña tenemos tres. La licenciatura nos enseña reconocer, contextualizarnos con estos pueblos, de cuál es el pensamiento del niño, de los padres de familia, de los pobladores, todo eso comprende la interculturalidad. Tenemos algunas comunidades donde los niños hablan me'phaa, otros hablan na savi, y de una u otra forma el maestro tiene que ir preparado para poder enfrentarse con todo estos detalles, que algunos lo consideran como problema, pero yo diría que son detalles que el maestro tiene que ir preparado para poder estar frente a esos alumnos, poder interactuar con ellos, porque, igual, nosotros como hablantes de una lengua originaria, estar con ellos, también nos permite trabajar con ellos y avanzar en algunos asuntos que los pueblos necesitan, que es la educación, principalmente, y es el propósito de la educación intercultural, que los maestros que se formen sean bilingües y que, donde ya puedan ir a trabajar, hablen esta lengua, lo que es el me'phaa, na savi, nahual. La interculturalidad es amplia.¹⁶⁰

En esta concepción de interculturalidad dicho mentor involucra no solamente el conocimiento que los egresados normalistas debían tener en torno a la diversidad y la educación bilingüe, ya que al referirse a “avanzar en algunos asuntos que los pueblos necesitan” nos deja ver su compromiso ético y social.

Una vez en servicio el maestro Apolo, de acuerdo a sus condiciones impulsó, con un enfoque intercultural bilingüe, la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua me'phaa. Sin embargo, la indicación del supervisor fue que había que “enfocarse más con español, [y] matemáticas”¹⁶¹, y en general, en los contenidos nacionales. Así, indicaciones y condiciones ajenas al maestro, le restaron importancia al estudio de la lengua me'phaa. Por lo cual hubo cierta continuidad en el uso oral de la lengua

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

como un medio para la comprensión de los contenidos oficiales y con ello para la integración a la cultura nacional.

La experiencia de formación de cada mentor no fue la misma, sin embargo, cada uno de ellos hizo lo posible por abordar la lengua me'phaa como objeto de estudio. En el caso de la maestra Nelia, quien de 1996 a 2009 atendió los grupos de primero a sexto, respecto al grado de complejidad con que trabajó la asignatura de la lengua me'phaa, refiere:

en primer año más te enfocas al cuerpo humano por ejemplo; las partes de tu cuerpo, cómo se llaman, y lo escribe. Formar, textos cortos, por ejemplo cuentos, pero cortos, porque es en primer año; en segundo, más o menos, ahí ya, igual para contar de los números, es del uno al diez. Cómo, vamos contando los números, bueno y todo mediante láminas... yo así trabajé, todo mediante láminas... en otros grados ya son actividades más complejas. Si, hacer una redacción, hacer la redacción de tu comunidad, de qué alimentos, ¿qué es lo que se consume, en la comunidad?, ¿qué es lo que se siembra?, ¿cómo se siembra?, ¿cómo se cosecha?, ¿en qué tiempo?, actividades así.¹⁶²

La maestra Nelia comenta que los contenidos de los libros en me'phaa

se relaciona más en español, en matemáticas por ejemplo, para la medición, nosotros en tlapaneco tenemos formas de medir y es donde se relaciona, porque estamos hablando de medición y ya pues relacionas tu tema con el me'phaa, cómo lo haces en español y cómo lo haces, en me'phaa. Si, si hay relación, más en español, en ciencias naturales, si, si se relaciona.¹⁶³

¹⁶² Entrevista a la maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano, Clave: PHO1/6(1).

¹⁶³ *Ibid.*

Esto quiere decir que los contenidos nacionales fueron el eje de la enseñanza, y los contenidos de los libros en idioma me'phaa funcionaron como complemento de los contenidos nacionales. Esta experiencia de la maestra Nelia no fue aislada, ya que fue similar en los testimonios de todos los maestros entrevistados.

Desde 1964, hasta la primera década del siglo XXI, las instituciones creadas, reformas y leyes emitidas, fueron para continuar con la atención, desde “arriba”, de las necesidades educativas de los pueblos originarios. Pero no debemos perder de vista que también los pueblos originarios, sobre todo desde 1994, con la irrupción del EZLN en el sureste mexicano, estuvieron en defensa de sus derechos culturales y políticos, por lo cual, desde la política oficial se dio cierta atención a sus demandas.

Así, para darle continuidad a la educación intercultural bilingüe, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con el propósito de “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con nivel de calidad a las necesidades de la población indígena”¹⁶⁴. Así también, ese mismo año se adiciona el Art. 2º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con lo cual se pretende “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad”, así como “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural”¹⁶⁵.

En el año 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. El Artículo 11 señala que

¹⁶⁴ Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe”, 16 de enero de 2001, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DLXVIII, No. 15, México, lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Consultado 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2001&month=01&day=22>.

¹⁶⁵ Secretaría de Gobernación, “Decreto de reforma del artículo 2º”, 3 de agosto de 2001, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DLXXV, No. 10, México, martes 14 de agosto de 2001, p. 2. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=2001&month=08&day=14>.

las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptará las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.¹⁶⁶

En esta misma ley, en el capítulo IV, artículo 14, se menciona la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en su inciso f, señala “Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales”¹⁶⁷. Otro cambio importantes es la reforma a la fracción IV, del artículo 7º, fracción de la Ley General de Educación, que señala: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”¹⁶⁸.

En el año 2004, la CGEIB, emite el texto *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*, donde “la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo”¹⁶⁹. Se intuye que el *otro* es el indígena que no solamente debe ser respetado sino considerado como sujeto de derecho y susceptible “de ejercer formas alternativas de ciudadanía”¹⁷⁰. Aunque en este documento no profundiza en torno a la educación bilingüe, reconoce la importancia de la lengua originaria como

¹⁶⁶ Secretaría de Gobernación, “Decreto por el que se crea la Ley General de derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reformas la fracción 7º de la Ley General de Educación”, 15 de diciembre de 2002, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DXCIV No. 9, México, jueves 13 de marzo de 2003, p. 3. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=2003&month=03&day=13>

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 4.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 6.

¹⁶⁹ SEP, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*, México, SEP/CGEIB/CDI, 2004, p. 41.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 42.

parte de la cultura, herramienta del pensamiento y por ende de comunicación¹⁷¹. En el libro *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, la CGEIB da orientaciones generales en torno al trabajo con la lengua y la cultura¹⁷², ya sea que el docente hable o no la lengua materna de los estudiantes.

Por su parte, el Documento *Lengua Indígena Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, emitido en 2008, expresa que

la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de la lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas.¹⁷³

La creación de instituciones, la emisión y modificación a las leyes, y las recomendaciones para trabajar en el salón de clases, la lengua indígena como objeto de estudio, no dejan de ser una respuesta a las voces rebeldes y de resistencia no sólo del magisterio, sino de los pueblos originarios. De esta manera, ante la mirada paternalista del Estado, el magisterio me'phaa encontró siempre caminos para darle continuidad y seriedad al estudio de su propia lengua y con ello revalorarla.

Respecto al estudio de la lengua me'phaa por parte del magisterio, el maestro Apolo dice:

Hemos visto que los compañeros se reúnen a cada dos, tres meses, los supervisores, los jefes de sectores, y los compañeros, mismos

¹⁷¹ SEP, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*, op cit., pp. 47-48

¹⁷² SEP, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, SEP/CGEIB, 2008, pp. 78-80.

¹⁷³ SEP, *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica, Primaria Indígena*, SEP/DGEL, México, 2008, p. 11.

maestros que están acudiendo a este tipo de congresos, para abonarle a que se siga avanzando, pues ya se habla también de creación de un Instituto Estatal de la lengua me'phaa, se está viendo ya la aprobación de un recurso para la creación de ese instituto, y pues se va hacer el beneficio de toda la región, de todos los pueblos me'phaa. Entonces hay un avance significativo en abonarle a que la lengua no se acabe, no vamos a rescatar, no es tanto de rescatar, sino que esa lengua no se acabe, y siga floreciendo en cada uno de los rincones, en cada uno de los pueblos, en cada uno de los niños que apenas van naciendo tienen que aprender, tienen que ver que esta lengua no es algo inservible o algo que no ayude en nada, sino que eso les abre un panorama más y si se aprende otra lengua mucho mejor.¹⁷⁴

Este testimonio nos deja ver una gran valoración, y sobre todo orgullo de los maestros me'phaa, por su lengua y cultura. Para lograr este impulso, no necesariamente esperaron a que las autoridades los apoyaran, lo hicieron con organización, persistencia y con el acompañamiento del antropólogo y lingüista me'phaa Abad Carrasco Zúñiga. Como afirma el maestro Apolo:

no va a venir una persona diferente a cambiar nuestros pueblos más que nosotros, ¿y cómo?, con nuestra lengua y con nuestra forma de ver las cosas, aunque, las culturas se han tratado de imponer, en mucho de ellos han cambiado nuestra cultura también. De las religiones que han llegado, pues cambiaron muchas cosas, pero muchas de ellas no lograron imponerse totalmente, pues el pueblo sigue conservando su propia cultura y su propia forma de ver el mundo, desde su cosmovisión, ellos tienen su propio concepto.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

¹⁷⁵ *Ibid.*

Otra respuesta para una atención educativa acorde al contexto de los estudiantes, fue la del magisterio disidente que, agrupado en la Coordinadora Estatal de trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), propuso en 2009 un Proyecto Alternativo de Educación¹⁷⁶, que tuvo como antecedente inmediato el rechazo de la Alianza por la calidad de la educación, en 2008, mejor conocida como (ACE). Este proyecto fue retomado, parcialmente, por el maestro Rogelio y la maestra Nelia. Por su parte, el maestro Apolo notó la similitud del Proyecto Alternativo de Educación con el enfoque con que fue formado en la escuela normal, al respecto señala:

del enfoque intercultural bilingüe con el proyecto alternativo, como que le fui viendo parecido, por eso mismo lo retomo y por eso no me fui también con la parte oficial, porque tienen otros conceptos, otras formas, de ver las cosas, otra visión, para dónde quiere ir el propósito de la educación. Yo siempre he estado en desacuerdo, porque digo, por qué a nosotros los bilingües nos están formando con la educación intercultural bilingüe, ¿por qué nosotros nada más tenemos que reconocer que hay más culturas y... por qué en la ciudad no les inculcan esta formación?... Nos están formando con esa idea de que somos iguales, pero aquellos no están siendo formados con esa idea, entonces, no estoy de acuerdo con eso, de que algunos se les inculca con esa idea y otros no, a mi punto de vista me gustaría que fuera un proyecto, un programa oficial a nivel nacional donde sean formados todos los alumnos con esa idea de la interculturalidad, de la diversidad sociocultural.¹⁷⁷

En las palabras del maestro Apolo hay un cuestionamiento al enfoque oficial en torno a una interculturalidad como imposición hacia un grupo cultural, a una idea de igualdad que se queda en los límites de la cultura originaria pero que no trasciende a la cultura nacional. Con este cuestionamiento se cierra un recorrido de 45 años,

¹⁷⁶ En el capítulo 4, abordaremos lo referente al Proyecto Alternativo.

¹⁷⁷ Entrevista al maestro me`phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

que inició cuando los promotores culturales bilingües, sin tener una intención velada, utilizaron su lengua me'phaa, como un instrumento para la castellanización. Lo valioso de la experiencia educativa de los promotores culturales bilingües fue que se convirtieron en los pioneros de una educación, que si bien tuvo que seguir las pautas oficiales, los llevó, poco a poco, a valorar su lengua y su cultura a través de los talleres y congresos que impulsaron con o sin apoyo oficial.

En su paso por las aulas, como maestros bilingües de educación primaria, los mentores me'phaa tuvieron que sortear múltiples carencias y condiciones, como la falta de materiales, la migración de los estudiantes, la insuficiente capacitación en torno a la escritura de su misma lengua, las variantes de la lengua, el grado de bilingüismo de los estudiantes, el tener que aprender la lengua me'phaa aunque no fuera su lengua materna, la diversidad cultural de los estudiantes, la negativa de algunos padres a que a sus hijos se les enseñara me'phaa y, desde luego, la adopción de planes y programas nacionales. De acuerdo a sus circunstancias, los maestros y maestras se adaptaron y utilizaron su lengua como medio de instrucción, pero su trabajo constante los acercó a su lengua como objeto de estudio.

De 1964 a 2009 se puede identificar cierta continuidad en el uso oral de la lengua me'phaa debido a que en mayor medida fue una herramienta para la comprensión de contenidos nacionales. Para el año 2000, en las boletas de calificaciones ya aparece la asignatura de *Lengua Indígena*, aunque en el salón de clases su tratamiento como objeto de estudio fue marginal debido a la prioridad de las asignaturas de español y matemáticas, y en general de los contenidos nacionales.

Los testimonios de los maestros y maestras me'phaa permitieron identificar los claroscuros en un recorrido histórico de 1964 a 2009, y comprender la complejidad de la enseñanza con y de la lengua me'phaa, desde el momento de la incursión de los promotores culturales bilingües y maestros bilingües de educación primaria. Se puede pensar que en dicho periodo los mentores se limitaron, en un acto de

subordinación¹⁷⁸, a esperar cambios “desde arriba”, y aceptar lo oficialmente preestablecido, sin embargo, siempre hubo una resistencia¹⁷⁹ que los impulsó a interesarse por el estudio sistematizado de su lengua y revalorarla a través de distintos talleres y congresos financiados incluso por ellos mismos, apoyados por lingüistas, por los mismos pueblos y autoridades me'phaa.

Hablar una lengua originaria, desde el primer momento de su labor docente, fue el rasgo característico que identificó de inmediato a los maestras y maestros me'phaa. Desde esa identidad establecieron relaciones intraétnicas e interétnicas en los distintos contextos donde se desempeñaron, a dichas relaciones nos referiremos enseguida.

3.3. Relaciones intraétnicas e interétnicas del magisterio me'phaa

Cada maestro y maestra me'phaa, de acuerdo a su especificidad cultural y su lengua, con gran sensibilidad se adaptó a la lengua de sus estudiantes. El lingüista me'phaa Abad Carrasco señala que: “Hay algunos aspectos de la lengua en que varían entre una región y otra, pero [no] al grado de que no sean inteligibles,... eso ha sido lo difícil de afirmarlo”¹⁸⁰.

El mismo lingüista reconoce que la población me'phaa se distribuye en

Metlatónoc,...Tlapa, Atlamajalcingo [del Monte] que es de esta franja del área que nosotros reconocemos como Bathá,... hacia el lado de Malinaltepec, San Luis Acatlán, Tlacoapa, ese es otro corredor,... Iliateco que es como que otro corredor que tenemos. Por aquel lado hacia el lado de Acatepec, Zapotitlan y un poco más hacia la costa,... un poco más hacia el centro... está Atlixac,... tenemos

¹⁷⁸ James C. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2016, p. 45.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ Entrevista al lingüista me'phaa, Abad Carrasco Zúñiga por Tranquilina Cayetano Vela, el 19 de marzo de 2018, en Ojo de Agua Municipio de Malinaltepec, Guerrero. Clave: PHO1/6(1).

Quechultenango y hacia la costa tenemos Acapulco,... Ayutla y Azoyú, son como de las poblaciones originarias, de asentamiento original, es muy difícil ese término de originario, como que no hay alguien puro.¹⁸¹

Lo referido por Carrasco deja ver que la población *me'phaa* y, por ende, el magisterio, lingüística y culturalmente, no es homogéneo, pero desde la especificidad e identidad de cada persona es posible establecer relaciones intraétnicas (al interior de su mismo grupo étnico) e interétnicas (con otras culturas), que permiten la convivencia.

La lengua *me'phaa* fue un elemento fundamental para que los maestros se identificaran de inmediato y establecieran un diálogo con los estudiantes y con el pueblo. Para la maestra Nelia, la lengua

te da confianza y das confianza con los que te rodean,... si uno llega a una comunidad y te ven que hablas español, la gente... si te saluda, te respeta, no digo que no, pero si tú le empiezas a hablar su lengua materna, hablas con ellos con la lengua materna les das mucha confianza... Yo tengo una compañera... allí donde trabajo,... ella es monolingüe, ella no habla el tlapaneco,... y me dice, -oiga-, dice, -por qué a usted-, dice, -ya le trajeron quelite, o ya le trajeron tortilla y a mí no-, por qué cree, le digo, -yo ya sé-, dice,... porque usted habla con la gente, usted dialoga con ellas, -si, usted ya se dio la respuesta-, le digo, -eso es, cuando tú-, le digo -interactúas, dialogas con la gente en su misma lengua, les das confianza y te das también confianza,... es muy importante-, le digo, -y [ah]orita igual... en el trabajo, también te ayuda mucho, es mucha fortaleza para aquél que habla... dos lenguas.¹⁸²

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² Entrevista a la maestra *me'phaa*, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

La lengua como un elemento de identidad cobró gran relevancia como un recurso de comunicación desde que los promotores culturales bilingües la usaron para dialogar con los niños e impulsar la castellanización. Así también en la escuela primaria, atendida por maestros y maestras me'phaa, la lengua fue fundamental como herramienta para la comprensión de los contenidos oficiales, lo cual contribuyó a la integración nacional en una relación asimétrica.

En esta relación intraétnica, para el maestro Urbino, quien en 1977 fue Director Regional de Educación Indígena, la lengua era importante porque formaba parte de su identidad

y de los pueblos... donde iba visitando, porque la función era visitar a las escuelas, a los pueblos... interaccionábamos con los maestros, con la autoridad municipal, con los padres de familia... cuando escuchaba el discurso de ellos, entendía yo lo bello que era, lo bonito que era hablar la lengua y como la manejaban ellos.¹⁸³

El testimonio anterior, ilustra la relación intraétnica que se estableció, en la cual la lengua y la cultura jugaron un papel de primer orden para el diálogo entre los involucrados tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como fuera del aula. A partir de la identidad propia y de las relaciones intraétnicas, se establecen relaciones hacia afuera, es decir, interétnicas. Para Federico Navarrete,

las identidades diferentes de una persona o grupo se pueden concebir como círculos superpuestos, que van de las más específicas y particulares, como pueden ser el de origen familiar o barrial, a las más amplias y generales, como la nacionalidad o las religiosas. Algunas de estas identidades pueden atravesar e incluso contraponerse a las fronteras marcadas por otras.¹⁸⁴

¹⁸³ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹⁸⁴ Federico Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, pág. 29, 30.

Desde la diversidad de identidades de los docentes me'phaa, también establecieron relaciones interétnicas, las cuales fueron más cercanas con otros mentores y pueblos nahuas y na savi, a decir de la maestra Nelia “a la mejor porque hablamos una lengua materna,... a lo mejor no dominamos la misma lengua materna, pero tenemos las mismas costumbres”¹⁸⁵. Además de las costumbres, la inconformidad y la rebeldía fueron elementos que identificaron al magisterio bilingüe, al respecto el maestro Clemente señala:

¿por qué el maestro indígena es rebelde? porque vive a diario con la miseria que hay en cada pueblo, eso te hace ser rebelde,... nuestros niñitos van descalzos, no comen, nuestras madres están aquí todos harapientos en tiempo de frío,... entonces, era lo que nos hermanaba.¹⁸⁶

Otro elemento de relación interétnica fue la participación de los mentores me'phaa en las movilizaciones sindicales, el maestro Clemente recuerda que:

la confianza era en los indígenas,... sí nos tenían aprecio, porque no había creó... tanta maldad... en los movimientos quienes permanecen son maestros de educación indígena... Me acuerdo una marcha que se hizo, después de Cuernavaca, el montañero es quelitero,... y los demás, -oye y estos qué-, son hierbas, como que se arrimaban a nosotros porque querían aprender unas cositas,... y creo que es lo que nos identifica, en su gran mayoría,... los maestros de educación indígena, somos nobles, pero también carecemos de otras cositas.¹⁸⁷

Si bien entre me'phaa, nahuas y na savi hubo cierta identificación y se dio una relación interétnica de convivencia, colaboración y respeto, en momentos hubo diferencias, el maestro Apolo comenta:

¹⁸⁵ Entrevista a la maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

¹⁸⁶ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

¹⁸⁷ *Ibid.*

unos dicen, -pero por qué voy a convivir con él si es nasavi, eso no, o por qué voy a convivir con el sí es náhuatl,... nada más nosotros podemos-; o empiezan a diferenciarse, no pues que los me'phaa estamos más preparados, dicen los me'phaa, los nahuas también dicen que ellos también están más preparados y que pueden estar en un cargo.¹⁸⁸

Sin embargo, dichas diferencias no fueron obstáculo para entenderse y organizarse como magisterio me'phaa y como magisterio bilingüe.

Hablar una lengua originaria, practicar costumbres y ciertas condiciones del contexto, llevaron a los maestros y maestras me'phaa a establecer una mayor convivencia interétnica con mentores na'savi y nahuas. Si bien, existieron relaciones interétnicas entre maestros me'phaa y monolingües – español (también llamados foráneos), el maestro Apolo expresa:

los compañeros del área foránea, dicen,... -esos compañeros bilingües ni saben hablar, esos compañeros ni trabajan, ni saben... dar clases-,... ese ha sido un detalle que hemos visto en la parte sindical, en la parte educativa, en la parte política,... en todos los ámbitos... Estas tres culturas [me'phaa, nahuas, na savi] se defienden, se posicionan,... ellos dicen, -para poder darle batalla al otro-, como el que discrimina.¹⁸⁹

Las diferencias culturales no impidieron la convivencia de los mentores me'phaa con los colegas monolingües - español, no obstante, ser hablantes de una lengua, tener costumbres semejantes y una historia común de discriminación, fueron

¹⁸⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

¹⁸⁹ *Ibid.*

elementos que los identificaron como gremio bilingüe y pueblos originarios, y favorecieron las relaciones interétnicas.

Desde estas interacciones humanas, los maestros y maestras me'phaa se relacionaron dentro y fuera del aula, en seguida abordaremos la relación que fuera del aula establecieron dichos mentores.

CAPÍTULO 4. MÁS ALLÁ DEL AULA

Los promotores y promotoras culturales bilingües iniciaron su labor educativa castellanizando a niños, niñas me'phaa y posteriormente incursionaron en la educación primaria, sin embargo, su labor no se limitó a las aulas. En este capítulo se identifica la relación que fuera del aula establecieron los mentores me'phaa en los pueblos donde laboraron. Así también, su organización y lucha para lograr mejores condiciones laborales.

Al final del capítulo nos referimos también al Proyecto de Educación Alternativa, propuesto por la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), ya que marcó un precedente en torno a una educación distinta a la oficial.

4.1. La relación maestro – comunidad.

En los años sesenta, desde una postura relativista de la cultura, el indigenismo trató “de modificar los aspectos negativos de esas culturas [indígenas], para lograr una vida mejor para los individuos y la comunidad”¹, por ello fue muy importante la contratación de maestros que no solamente trabajaran dentro del salón de clases, sino que también contribuyeran en el desarrollo de la comunidad.

A partir de su contratación, los promotores culturales bilingües, se relacionaron con las autoridades locales para iniciar su labor educativa, a decir de la maestra Ofelia:

nos presentamos en la comunidad, con el comisario del pueblo y los señores principales, y no había edificio escolar, nos dieron una casa que le llaman el curato, a donde el padre descansa cuando va a hacer la misa, ahí me dieron para que yo trabajara con los niños.²

¹ Alfonso Caso, “Un experimento de antropología social en México”, en *México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, INI 30 años después, Revisión crítica, México*, México, INI, 1978, p. 84.

² Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

De manera conjunta los pobladores y la promotora Ofelia buscaron alternativas para dar atención a los niños, comenzó así una relación entre promotores y comunidad. Respecto al apoyo del promotor hacia la comunidad, para el maestro Urbino había una

mística de servicio, no tenían un horario, terminaban esta actividad iban a otra. Participábamos en actividades de desarrollo de la comunidad. Que llegaba un señor, -oigan tengo un animalito enfermo, -haber qué podemos hacer-, ahí va el profe, -oiga que tengo este problema con mi vecino, qué me sugiere usted -. En el curso de inducción había una inducción de cómo atender problemas legales, por eso había procuración legal.³

Los promotores también desarrollaban actividades de recreación, el mismo maestro recuerda: “en ocasiones, haciendo equipo con otros compañeros llevábamos teatro guiñol, ciertos días que consideramos hacíamos esa actividad para tener un rato de distracción con los señores de la población”⁴. Las actividades realizadas por los promotores fueron bien vistas por la comunidad y de esta manera fueron ganando un lugar en ella, “eso le servía al profe para abrirse la puerta, ahí con los señores”⁵.

Al momento en que los promotores se incorporaron a la educación primaria también comenzaron a hacer promoción, en su propia lengua, para incrementar la matrícula escolar, lo cual no hacían los maestros monolingües – español. A decir del maestro Urbino:

los monolingües, como no se comunicaban en la lengua con ellos [la comunidad], como que estaban un poco más aislados, cuando me tocó ir a Ayutla en el 85, había maestros del estado en los pueblos, y no, pues, -ya no queremos del estado, queremos maestros bilingües porque esos andan pa’ arriba y pa’ abajo-, decían, o sea, hacían

³ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

promociones los profes bilingües... no se encerraban nada más en sus aulas”⁶.

Al no limitarse solamente al trabajo académico en sus aulas, los promotores y los maestros bilingües tuvieron un papel muy importante en la promoción para el incremento de grupos en las escuelas primarias y en el acompañamiento de las autoridades locales en la gestión de edificios escolares destinados a las escuelas primarias bilingües, y de otros niveles educativos como: secundaria, bachillerato y la universidad intercultural⁷, creada en la Ciénega, municipio de Malinaltepec. Así también, algunas otras obras de infraestructura que necesitaba el pueblo. El maestro Urbino afirma:

todos los cambios cuantitativos y cualitativos en la Montaña, ha[n] sido gracias a los promotores culturales y maestros bilingües, siempre existió el binomio en donde quiera que estuve, siempre llegaba el director con el comisario, a veces era trinomio, con el presidente del comité de padres de familia; - queremos el grupo siguiente, queremos esta escuela- y también viví introducción de caminos, introducción de luz, introducción de agua, camino pavimentado. Todos estos cambios cuantitativos han sido debido a los maestros, a la educación. Cualitativos, no se ha avanzado como se hubiera querido, porque la idiosincrasia de los que formaron a estos maestros es distinta a la visión de los pueblos. Entonces por eso no se ha logrado todo ese cambio que se hubiera querido. Pero cuantitativo, échese un vistazo a la Montaña, si ya tenía preescolar, ahora ya quiere primaria, si ya tenía primaria ahora quiere secundaria, si ya tiene secundaria, ahora quiere bachiller. Ahí está la universidad [intercultural], ha sido por el apoyo de muchos maestros.⁸

⁶ *Ibid.*

⁷ En la gestión de la Universidad Intercultural, que comenzó su construcción en el año 2007, participó el maestro Urbino junto con otros maestros bilingües.

⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

La participación de los promotores culturales bilingües y los primeros maestros bilingües en la comunidad fue muy notoria. Para el maestro Urbino, el maestro fue “un apóstol de la educación y también ha sido una agente de cambio, porque no se ha encerrado nada más en su aula sino ha sido el trabajo con el pueblo”⁹. Al mencionar que el maestro fue un agente de cambio, se hace evidente que los maestros tenían cierto compromiso social y si bien participaron en la comunidad de acuerdo a los requerimientos oficiales, también su participación fue de acuerdo a las necesidades del pueblo y su compromiso con el mismo.

Al respecto de la participación del maestro bilingüe, el maestro Urbino relata:

como agente de cambio... estuvo atrás de los caminos, de la introducción de luz, de agua, de carreteras. A pesar de que yo me jubilé, pero en el pueblo de mi esposa fui suplente del comisario, hicimos gestiones de la pavimentación del camino, de la construcción de una nueva comisaría. En la colonia de mi papá allá en Malinaltepec, allá vamos, participamos y seguimos como si estuviéramos en activo como maestro bilingüe, pero seguimos participando.¹⁰

Si bien el caso del maestro Urbino no puede generalizarse, su testimonio nos permite visualizar el rol social del maestro bilingüe en sus comunidades, no solamente estando en activo, incluso ya jubilado.

Las palabras de la maestra Ofelia también ilustran el trabajo de los promotores:

tuvimos mucho, mucho trabajo, nosotros éramos doctores, éramos licenciados, éramos secretarios, todo éramos, me prepararon de enfermería, yo fui enfermera en mi comunidad, inyectaba, le daba yo también medicina de lo que me enseñaron, a veces, le decía [a] las

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

señoras, -esto es bueno para dolor de cabeza, para la diarrea, para, así-, todo lo que se presenta en la comunidad, todo eso nos enseñaron. Ahora de secretaria, decían un documento de los señores, una solicitud, -saben que yo quiero ir a Chilpancingo, voy a solicitar mi abono, que voy hacer esto, porque que no puedo elaborar un documento-, le digo -yo se lo hago- y yo hacía ese documento para que los señores llevaran una solicitud, para que ellos solicitaran lo que necesitaban en la comunidad. También nos poníamos a enseñarle a los señores como van a sembrar una planta, como van a sembrar los rabanitos, los cilantros, el jitomate, todo eso también le enseñábamos a ellos, es que nos dieron varios cursos, varias cosas, para que nosotros trabajáramos en una comunidad.¹¹

En los años setenta, en el curso de inducción a la docencia¹², a los maestros y maestras se les dio otra orientación en torno la participación comunitaria, como lo refiere el maestro Justino, quien ingresó en 1972:

solamente, por ejemplo, actividades artísticas, actividades deportivas,...eso es nada más lo que nos enseñaron...la indicación era de apoyar a las autoridades de lo que fuera de nuestras posibilidades porque aquel tiempo el maestro pues era llamado a las comisarias a hacer oficio para el comisario y eso pues eran las indicaciones a apoyar a la comunidad... si el comisario me decía necesito contestar este oficio que me llegó hágame el favor, y sí, le redactaba el oficio de acuerdo a mi poco entender en aquella ocasión de como se hacía un oficio, y escribirlo a máquina, ese era el apoyo

¹¹ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

¹² El maestro Justino se refiere al curso de inducción a la docencia que recibió por tres meses, por parte del Centro Coordinador Indigenista, institución por la que fue contratado, donde se les daban orientaciones en torno al trabajo docente bilingüe.

que se le daba a la autoridad del lugar... [y en] las actividades deportivas de la tarde a entrenar a los alumnos.¹³

Para el maestro Urbino, a partir de 1975, la participación del maestro bilingüe disminuyó paulatinamente, por lo que al momento de la entrevista, dicho mentor comenta que

ya no interacciona con el pueblo, como que se ha enajenado, o tiene otras actividades, otros compromisos y él termina su hora y se va, se ha aislado el profe o profa. A lo mejor antes porque no había estos medios de comunicación, de transportes, todo era a pie, a lo mejor por eso se quedaba y encontrábamos esa mística, y en la actualidad en su mayoría vemos que existe poca participación de los profes en el pueblo, y yo considero que de ahí ya no tenga el estatus de antes.¹⁴

El maestro Clemente confirma lo expresado por el maestro Urbino, en cuanto a que la lejanía de los pueblos y la falta de transporte mantenía a los maestros en la comunidad y se incorporaban a ciertas actividades, al respecto recuerda:

por ejemplo, si cortaban el café, me metía con ellos a cortar el café, a leñar, lo que había en la casa, rajar leña, y algo curioso, hasta me peleaban los niñitos porque cuando yo iba, dos tres de la mañana, escuchaba el aleteo de alguna gallina, porque voy a comer pollo, entonces ya los niñitos, -maestro vamos a la casa porque cuando usted va comemos pollo-.¹⁵

Con este ejemplo, vemos la integración del maestro en las actividades de alguna familia de la comunidad y el trato que se le daba, lo cual nos da referencia del estatus social que ocupaba.

¹³ Entrevista al maestro me'phaa Justino Arce Lara. Clave: PHO1/11(1).

¹⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

¹⁵ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

Si bien ya no hubo una orientación oficial en torno a la participación y apoyo del maestro hacia la comunidad, éste participaba de acuerdo a sus posibilidades. Por ejemplo, el maestro Clemente, en los años 80, recuerda que “llevaba medicamento del ISSSTE, en un cerro lejano, ya sabía, lo clásico, la calentura, la diarrea”, de igual forma al cambiarse de comunidad en los años 90 señala:

aquí en Lindavista aprendí a inyectar, llevaba medicamento, una niñita chiquitita de tres, cuatro meses, estaba ardiendo en calentura, yo me acuerdo que tenía, ampicilina creo, -maestro mi hija se está muriendo-, dice, -pero es que no tengo la inyección-, le digo, una niñita de tres meses, maestra. Entonces, digo, -pero, maestro por favor, se va a morir-, y poquito le puse [en] su piernita suavcito, por milagro, quien sabe, le hizo efecto el medicamento.¹⁶

Por su parte la maestra Nelia, quien ingresó en 1996 reconoce que en su curso de inducción a la docencia para trabajar como maestra bilingüe, le

dieron a conocer como trabajar el plan y programa, cómo hacer la planeación de clases, la maestra que me tocó como asesora hasta nos orientó de cómo hacer una solicitud, de cómo levantar una acta, todos los documentos [...] incluso hicimos un engargolado de solicitud, de acta, de acuse de recibo, de varios documentos que se hacen, pero eso... ya fue un poco extra, pero en sí, el propósito de este curso era formarnos para docentes.¹⁷

En el testimonio de la maestra Nelia notamos que la relación del maestro con la comunidad se centra más en lo pedagógico, pero ello no evita que el maestro apoye si lo requiere la comunidad. La maestra reconoce que

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Entrevista a la maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

antes, los maestros eran el apoyo de las comunidades, eran los secretarios de las comisarías, que hay un documento que levantar, pues iban por el maestro. Aquí donde yo trabajo igual hay un maestro que es de ahí de la comunidad, veo que lo solicitan mucho porque los apoya en redactar. ¹⁸

El maestro Apolo, que ingreso al magisterio en el año 2009, reconoce que el enfoque con el cual fue formado se centró en lo académico, pero debido a su permanencia en la comunidad, participaba,

por ejemplo,... lo que es bailable, hay que realizar esos talleres en la tarde, o los niños prepararlos para jugar basquetbol, volibol, esos talleres son en la tarde y uno también porque ahí está, vive, y no tiene nada que hacer en la tarde,... uno enfoca su tiempo en ese tipo de talleres.¹⁹

El hecho de trabajar en una comunidad retirada, le permitía a dicho mentor quedarse toda la semana e involucrarse en algunas actividades de acuerdo a los requerimientos del pueblo. Dicho maestro comenta:

hay días que las autoridades de la comunidad te piden el apoyo, uno va a la comisaria a levantar un acta, ayudar a un comisario, un delegado, a lo mejor cuando hay un muerto, el maestro, le piden ese favor de que vaya a levantar un acta, en la situación en que se encuentre la persona, o si una familia ya se peleó, ya se van a divorciar, o se van a separar, o que alguien le pegó a otra persona, se pelearon,... hay que levantar un acta de acuerdo, entre ellos, a qué acuerdo llegan para que ya no vuelva a suceder ese tipo de situaciones, la mayor parte de ellos [los pobladores] no tuvieron

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

educación, no tuvieron la oportunidad de ir a una escuela, no saben escribir, no saben leer, por lo que por esa parte nos pedían el favor de poder ayudarles con ese tipo de actividades, y uno ahí va aprendiendo también, porque tampoco llega uno allá como maestro que diga que ya conozca todo ese tipo de elaboración de ese tipo de documentos. En la normal, en ningún momento, no te enseñan cómo elaborar un oficio, una solicitud para el presidente municipal, a levantar actas, eso no te lo enseña en la normal, te enseñan la parte pedagógica, la parte psicológica, la parte educativa, los diferentes teóricos de la educación, pero no te enseñan cómo ir, tratar de resolver esas problemáticas de la comunidad, todo estas cosas uno los va aprendiendo ahí.²⁰

Pese a que hubo un periodo en el cual la participación del promotor y el maestro bilingüe se hizo visible e incluso imprescindible, el maestro Apolo reconoce que aún en la actualidad

su función es muy, muy importante en una comunidad rural... de los pueblos originarios, es una función que no termina nada más en su salón de clases, en las comunidades a lo mejor hay casa para maestro. Los padres de familia o las autoridades de la comunidad ven al maestro como alguien que puede resolverles todos los problemas que haya, terminas tu horario de clases, en la tarde el comisario y el delegado ya llega, te dice... -maestro, tenemos este problema, necesitamos esto, ¿cómo le vamos hacer?-.²¹

En el caso del maestro Marcos, quien fue apoyado por su mismo pueblo para trabajar en una escuela primaria del mismo poblado, y por ser oriundo de allí, su involucramiento en la comunidad fue mayor, por ello señala:

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

una comunidad dice, -bueno cómo es posible que tú estés trabajando en una comunidad y que no quieras involucrarte en la actividad-. Se hablaba antes de que por ejemplo en una comunidad el maestro es doctor, es secretario, es curandero, todo esas, esas cuestiones.²²

El mencionado docente fue apoyado porque los pobladores notaron un menor involucramiento en algunas actividades de la comunidad, de los maestros que ya laboraban ahí.

Al ver esa situación los señores se molestaron mucho con los maestros, entonces, -si no tienen ganas de trabajar, mejor desocupen el espacio para que venga gente que sí tengan ganas de trabajar, entonces ya fue cuando yo tuve la oportunidad de entrar a trabajar en mi comunidad,... yo agradezco a la gente de mi comunidad también por proponerme y llegar ahí, y hasta ahorita por estar ahí en mi comunidad, de hecho me obliga a cumplir, muchas actividades... estoy como secretario municipal, como secretario de comisaría ejidal, estamos ahí apoyado casi un cien por ciento con la comunidad y es lo que ellos requieren.²³

Con este testimonio vemos la disminución, pero no la desaparición de la participación de los maestros bilingües en la comunidad. En el caso del maestro Apolo, aunque no había nada escrito que lo obligara a apoyar a la comunidad donde laboró, ni se lo enseñaron en la normal, les dio acompañamiento a los pobladores, tanto en la elaboración de solicitudes, como en la gestión y realización de trámites oficiales, al recordar expresa: “en varios momentos estuvimos participando en la elaboración de solicitud dirigidos (sic) a diferentes personalidades del municipio y del estado y pues acompañarlos también, porque las autoridades no hablan el español”.²⁴

²² Entrevista al maestro me'phaa, Marcos García Catalán. Clave: PHO1/10(1).

²³ *Ibid.*

²⁴ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

Vemos también que hablar la lengua *mɛ'phaa* fue fundamental, ya que se establecieron lazos de confianza y comunicación entre el maestro y los pobladores, para lograr en forma conjunta la solución de alguna necesidad. El maestro Apolo menciona:

no conocen donde está la oficina, no conocen a tal persona con quien acudir, no saben hablar el español, uno como maestro tiene que ir al frente, tiene que ir a hablar con esas personas, para tratar de solucionar esos problemas... como le decía hace rato, todo eso uno no lo aprende en la normal o en la UPN, eso uno lo va aprendiendo ya en la comunidad, de ver todas esas necesidades, de cómo darles una solución.²⁵

Para el maestro Urbino, la disminución de la participación de los maestros y maestras bilingües fue a partir

de 2009, para acá, como que se ha visto eso, que nada más ya terminé, ya me voy, ya no viven ni en la comunidad, a lo mejor porque, los medios que existen ahorita, que hay carros, hay carretera, ya se perdió esa relación escuela comunidad. Si acaso habrá un 20%, 30% que todavía hacen eso en los pueblos originarios, pero en su mayoría ya no, nada más están sobre el reloj, ya me voy, y la comunidad allá.²⁶

La disminución de la participación de los mentores en la comunidad, no significó que el maestro haya sido el culpable de ya no interactuar más allá de lo estrictamente pedagógico, pues fueron las mismas condiciones establecidas por las autoridades educativas las que llevaron a los mentores a centrarse paulatinamente en el aula. Es cierto que algunos maestros prefirieron laborar en escuelas comunicadas y cercanas a los lugares donde vivían, o con más vías de

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Entrevista al maestro *mɛ'phaa*, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

comunicación y transporte para salir con mayor facilidad de la comunidad e incluso hubo quienes apelaron a sus derechos sindicales para estar en un lugar cercano, a decir del maestro Apolo:

por la distancia... algunos no quieren ir a estos lugares. No quieren ir y prefieren a lo mejor renunciar la plaza, o algunos por el sindicato acuden...para que hagan cambio, los que estaban allá, a un lugar más cercano de su pueblo... Desgraciadamente tenemos ese problema... se les olvida esa parte de que hay una necesidad en los pueblos.²⁷

De esta manera, las transformaciones propias del mercado global han fomentado la competencia y el trabajo individual, hecho que ha llevado a algunos maestros a fijar postura a partir de sus intereses personales y no de la necesidad de los pueblos. Así también, con la presencia de partidos políticos y con la migración, en palabras del maestro Apolo: “la visión de ellos [maestros] va cambiando, ya no hay una participación social, ya no hay que digas vamos a trabajar por el bien del pueblo, sino que trabajan ellos por el bien de ellos mismos”²⁸.

Así, la complejidad de condiciones que se entrecruzaron en la vida de los maestros y maestras me'phaa les posibilitaron en los primeros años de su incursión como promotores y maestros bilingües participar con el pueblo. Si bien, al paso del tiempo, su participación disminuyó, no se eliminó del todo.

La maestra Ofelia valora el trabajo de los maestros y maestras bilingües, por lo que dice convencida:

a la mejor nosotros los maestros bilingües hicimos mucho por la Montaña y la Montaña tiene vida ahora, allá hay muchos maestros, hay escuela, y todas esas cosas que hay en la Montaña fue por

²⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

²⁸ *Ibid.*

nosotros los maestros bilingües, si no [en] la Montaña no hubiera nada, y nosotros mejoramos mucho la Montaña, nos aguantamos de todo allá en la Montaña, no dijimos hay, no, hace mucho frío yo me voy [a] mi pueblo, o está lloviendo mucho, hay mucho lodo, o yo camino.²⁹

La labor de los promotores fue la base para la formación de un magisterio bilingüe, si bien, a partir de los años 90 su participación tendió a centrarse más en las actividades académicas, no dejó de lado su participación fuera del aula. Siguió vivo el ejemplo y las enseñanzas de los promotores culturales bilingües, pioneros de la educación bilingüe que fueron más allá del aula y en algún momento de su labor docente también fueron médicos, abogados, secretarios y gestores ante las necesidades de sus pueblos.

Es importante valorar el apoyo y acompañamiento de los maestros y maestras me'phaa en los pueblos donde laboraron, y también sus logros cuantitativos, aunque cualitativamente a decir del maestro Urbino: “no se ha avanzado como se hubiera querido”³⁰, esto nos deja entrever que pese al esfuerzo realizado por los mentores no se logró un cambio educativo acorde a la visión de los pueblos; sin embargo, la persistencia y resistencia de los maestros por impulsar una educación me'phaa, siempre estuvo presente.

Otro espacio de participación fuera del aula fue el sindical, por lo cual en seguida nos referimos al proceso organizativo para luchar por sus derechos como promotores culturales y como maestros bilingües.

4.2. Necesidad de organizarse

Los maestros y maestras me'phaa, en sus primeros años como promotores culturales bilingües se desempeñaron en el aula y fuera de su horario de clases.

²⁹ Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

³⁰ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

Pero a medida que se incorporaron a la docencia en el nivel de educación primaria, también accedieron a otros espacios desde donde continuaron las gestiones en beneficio de sus pueblos. El maestro Urbino rememora que en 1977, como

Director [Regional de Educación Indígena del Área Tlapaneca], empezamos a echar andar el albergue, porque todavía no funcionaba en Malina, y los maestros en aquel entonces tenían esa mística de servicio, hijole, de veras que trabajaron, en la mañana trabajaban con su grupo y en la tarde... el maestro de guardia estaba pendiente del albergue donde iban a comer y a cenar los niños, ahí dormía, si era caballero dormía con los hombres, si era dama dormía con las niñas.³¹

Sin embargo, las autoridades educativas querían tener el control de los albergues, nombrar a su propio personal y hacer a un lado a los maestros mé'phaa, el maestro Urbino hace memoria y recuerda:

vino uno que la hacía de funciones de secretario de educación... el señor Refugio Esparza Reyes, que... quiso arrebatarnos como educación indígena... los albergues escolar[es], puso a técnicos, en fruticultura, en zootecnia, personal que no era de educación indígena... eran monolingües... decían que para que fueran productivos los albergues. Entonces los jefes de zona, los supervisores, nos reunimos en Chilapa; fuimos a Chilpancingo para hablar con este señor pero no fue posible y nos venimos a Chilapa, en 1981, y todos los supervisores y jefes de zona hablamos con este señor Refugio Esparza Reyes... y ahí recuperamos los albergues... y por eso siguen ahorita en educación indígena.³²

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

Los promotores y maestros bilingües no se sujetaron a lo prescrito por las autoridades educativas y como sujetos políticos fueron configurando un escenario donde ya no fue posible aceptar pasivamente las disposiciones oficiales, por lo cual comenzaron a organizarse para defender los espacios educativos ganados. En el caso de los albergues, la defensa no solamente se hizo en el área me'phaa, ya que se unieron los supervisores, jefes de zona y directores regionales de las distintas áreas lingüísticas. Los directores regionales de entonces fueron: el maestro Urbino Tito Maldonado del área me'phaa; del área náhuatl de Olinalá, el maestro Constantino Carranza Huerta; y del área náhuatl de Tlapa, el maestro Antonio Villegas Cruz³³.

Dicha organización no fue espontánea ya que antes de que el maestro Urbino ingresara al servicio de promotores culturales bilingües, la primera generación de promotores ya había emprendido una lucha para exigir la remuneración de su salario que no había sido pagado desde su ingreso, de octubre de 1964 a enero de 1965. Al lograr su pago, los promotores y promotoras "reanudaron su labor castellanizadora en la primera semana de mayo"³⁴ de 1965. A partir de entonces los promotores y promotoras continuaron organizándose y luchando por mejorar sus condiciones laborales. Así también algunos decidieron formarse políticamente, al respecto el maestro Arturo recuerda que él:

era del montón, nada más, hasta que conozco al profesor Othón Salazar Ramírez en su tierra natal Alcozauca. Escucho de la euforia de sus paisanos que hablaban, -vino Othón, va a venir Othón, y el maestro Othón-. Y entonces a mi supervisor... estoy hablando del 67 creo yo, le estoy hablando una pequeña reseña de mi origen político. Entonces a mi supervisor que era de Oaxaca Otilio Vázquez Olivera... le pregunto -¿Oiga profe, usted qué opinión tiene del maestro Othón? -Uy, Arturo, él está loco, pide las perlas de la virgen para los maestros,

³³ *Ibid.*

³⁴ Jaime García Leyva, *op. cit.*, p. 211.

que les paguen bien a los maestros, que los traten bien, y que se preparen bien-... fue todo lo que dijo. Me quedó la duda, la curiosidad, llega Othón Salazar a su tierra yo lo busco, le pregunto qué cuál era su objetivo político o futuro, ya me explicó. Poco a poco... formamos grupos de inquietos.³⁵

Aunque el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) fue una opción de politización y lucha para los promotores bilingües, hubo quienes “conformaron un bloque independiente que no participaba con el Frente de Unión Sindical (FUS) y tampoco con el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM)”³⁶. De esta manera, algunos promotores, a la vez que conquistaban los espacios educativos en el nivel de primaria, se preparaban académica y políticamente.

El maestro Arturo se interesó por su formación académica y por su formación política, al respecto hace memoria:

pues yo creo que después del... 68, 69 cuando... permanecí en Alcozauca... conocí yo la inquietud política sindical, entonces él [Othón Salazar], nos hacía el favor de invitar a conferencistas, académicos y políticos. Le quiero mencionar al maestro... Iván García Solís, un gran líder magisterial, le estoy hablando del maestro Hernán... olvido su nombre en este momento,... Jesús... Sosa Castro, eran maestros viejos y luchadores del MRM (Movimiento Revolucionario del Magisterio)... A partir de ahí fui entendiendo mi papel como profesor, mi responsabilidad como profesor, ahí la aprendí, ahí entendí que era necesario que me pusiera yo a estudiar, no era suficiente lo que yo tenía, presumiendo que era el título de profesor de primaria... ahí entendí que era necesario prepararse. El profesor no puede estar sin prepararse, sin actualizarse. Entonces...

³⁵ Entrevista al maestro me'phaa, Arturo Flores Galeana. Clave: PHO1/7(1).

³⁶ Jaime García Leyva, *op. cit.*, p. 247.

busqué estudiar, ingresar a la Escuela Normal Superior en Chilpancingo, estoy hablando... porque todavía vivía el maestro Lucio Cabañas cuando yo ingresé... a la Normal Superior de Chilpancingo, lo recuerdo porque ya estaba yo en la secundaria de Tlalixtaquilla, en el 73 todavía vivía el maestro Lucio Cabañas... estaba la agitación, había secuestrado a Rubén Figueroa Figueroa [1974] y todo eso me emocionaba a mí, pero nunca pensé yo en la guerrilla... el maestro Othón siempre nos habló de la causa, tiene que ser por la vía pacífica hasta donde fuera posible. Y así, eso es así, como yo aprendí la inquietud por el estudio y por la política³⁷.

Fue en 1979 cuando la lucha magisterial llegó a su momento más álgido. En octubre de ese año fue despedido Rogelio Sosa Pulido como Director del Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña, quien se había ganado la confianza del magisterio. Ante dicho despido protestaron, principalmente, los maestros bilingües. Pero no solamente dicho funcionario fue afectado, también se vieron involucrados otros trabajadores de la Subdelegación de servicios educativos de la región, y hubo ceses y despidos de maestros bilingües.³⁸

De octubre a noviembre de 1979 hubo movilizaciones y paros en los que se involucraron docentes de preescolar, promotores, maestros bilingües, responsables de albergues, maestros monolingües y de secundaria, cuyas demandas, además de la reinstalación de las personas separadas de sus cargos, se centraban en aumento salarial y democracia sindical. Así también, incluyeron demandas populares como creación de albergues, becas y construcción de clínicas.³⁹

Pronto el movimiento se aglutinó en el Consejo Regional Sindical Magisterial de la Montaña de Guerrero (CORESIMOG), hubo también maestros que participaban con

³⁷ El maestro Arturo ingresó en 1964 con la primera generación de promotores, en 1973 se incorporó a dar clases en el nivel de secundarias técnicas, pero desde allí continuó su participación política.

³⁸ Jaime García Leyva, *op. cit.*, 2010.

³⁹ CNTE, "Entrevista a Fernando Jiménez...", *op. cit.*, pp. 99–130.

el MRM. Pese a las diferentes posturas al interior del movimiento, la percepción del maestro Urbino fue que: “no había corrientes, era un solo movimiento”⁴⁰. Entre el 6 y 7 de noviembre, “por dos días y dos noches”⁴¹, se toma la oficina de la subdelegación de la SEP, ubicada en el hotel Jiménez de la calle Hidalgo en el centro de Tlapa. El maestro Urbino recuerda que en la madrugada del 7 de noviembre de 1979, los maestros fueron desalojados de manera violenta por la policía estatal, por órdenes del entonces gobernador del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Rubén Figueroa Figueroa⁴², en Tlapa fungía como presidente el priista Vicente Vázquez Casarrubias (1978–1980). Eran años de represión y guerra sucia en el estado de Guerrero, por lo cual los movimientos sociales fueron duramente reprimidos.

Las protestas del magisterio de la Montaña no fueron aisladas, se dieron en un contexto nacional de luchas magisteriales en otros estados como Chiapas, la Ciudad de México, Oaxaca, Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Sinaloa e Hidalgo, así también, en el país hubo huelgas y movilizaciones de otras organizaciones de trabajadores, como Aceitera La paz, Cervecería Moctezuma, Teléfonos de México, médicos desempleados, mineros, trabajadores de Kellog’s, Altos hornos, cemento tolteca, entre otras⁴³.

Estas protestas, movilizaciones, paros y huelgas ocurrieron durante el régimen de José López Portillo, en este periodo podemos encontrar en lo económico:

aumento acelerado de la explotación y exportación petrolera; aumento extraordinario del endeudamiento externo; inflación con los porcentajes más altos de las últimas décadas. En lo político y social destacan la ofensiva legal contra las clases trabajadoras, la reforma política, la persistencia y agudización del desempleo y subempleo y

⁴⁰ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴¹ CNTE, “Entrevista a Fernando Jiménez...”, *op cit*, p. 103.

⁴² Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴³ Samuel Salinas Álvarez, y Carlos Imaz Gispert, *op. cit.*, p. 34.

los intentos de articulación y coordinación de las movilizaciones populares.⁴⁴

En este contexto, a nivel nacional, “el polo de máxima efervescencia de la movilización magisterial en 1979 está en el sureste del país y específicamente en Chiapas”⁴⁵, fue en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, donde se organizó el primer foro nacional de trabajadores de la educación en los días 17,18 y 19 de diciembre de 1979. Al haber una escisión con el sindicalismo oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) surge la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Sin duda, 1979 representó un parteaguas en la organización y lucha a nivel nacional y local, del magisterio bilingüe y de educación básica de la Montaña Alta de Guerrero. “Durante 1980, después del sitio militar de Tlapa en 1979, se formó la Coordinadora Estatal que el 20 de junio se transformó en Consejo Central de Lucha de Guerrero”⁴⁶. A nivel regional, la mayoría de maestros bilingües se agruparon en esta instancia democrática de la sección XIV del SNTE, pero hubo quienes se aglutinaron en la corriente institucional de la misma sección.

En enero de 1981, nuevamente el magisterio democrático se movilizó, pero esta vez no solamente se circunscribió a la Montaña, el descontento se generalizó en todo el estado de Guerrero. Siendo gobernador Rubén Figueroa Figueroa

la represión contra los maestros se inicia a las 11 de la mañana del 30 de enero, cuando el gobernador llega a la escuela secundaria federal número dos de Iguala, donde efectivamente dispone que los cerrajeros abran los “candaditos” para penetrar al local.⁴⁷

⁴⁴ *Ibid*, p. 28.

⁴⁵ *Ibid*, p. 47.

⁴⁶ *Ibid*, p. 173.

⁴⁷ *Ibid*, p. 177.

El mismo día 30 de enero de 1981, en el Estado de México, fue asesinado el profesor Misael Núñez Acosta. Estos hechos no detuvieron la movilización magisterial, convocada para el 2 de febrero en la ciudad de México, a la cual asistieron maestros bilingües de la Montaña, de este hecho el maestro Urbino recuerda que fueron “a México... pero allá, nos desalojaron venimos a Cuernavaca y de ahí regresamos en una caminata”.⁴⁸

El desalojo a que se refiere el maestro Urbino sucedió después de la marcha del 2 de febrero.

En la madrugada del día 3 de febrero, unas cuantas horas después de instalado el campamento, la policía inicia el desalojo. Los profesores son obligados a subir a los autobuses que los trasladaron a las afueras de la ciudad de México.⁴⁹

Después de la etapa de lucha de 1979, el maestro Urbino reconoce que en “1981... debido a todo el movimiento, [a] esas luchas, se aprovechó... esa coyuntura, entonces se logró el Departamento de Educación Indígena”. Esto representó un gran logro, porque se contó con una instancia apropiada para la atención específica a los maestros y alumnos de educación preescolar y primaria bilingüe. Sin embargo, los jefes de este departamento fueron impuestos por las autoridades, así “... el primer jefe del departamento fue Abel Galindo García, uno de la Costa Chica, de Ometepepec... Noemí García López, [Rubén Romero] Rangel, luego Gaudencio Cantú Flores, Doroteo Marcos Bárcenas”⁵⁰.

La maestra Ofelia recuerda que desde que ingresó “andaba en la grilla”, está presente en su memoria que desde 1981 participó en las movilizaciones al lado de su esposo, de ello recuerda:

⁴⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁴⁹ Samuel Salinas Álvarez y Carlos Imaz Gispert, *op. cit.*, p. 187.

⁵⁰ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

desde el ochenta y uno, andábamos [en] los pltones en México, nos quedábamos dos meses, estamos ahí tirados en el suelo, vamos a las marchas, allí andábamos también, [es]tuvimos con la coordinadora porque casi [el] SNTE... no hace marchas... pero la coordinadora si... hace marcha por algo que está pasando.⁵¹

Otro momento decisivo en la vida política de los docentes guerrerenses fue el año de 1989, ya que se conformó la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG)⁵², corriente democrática del Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (SNTE) de la sección XIV. En la región de la Montaña fue conocida como Coordinadora Regional de la Montaña Alta, los maestros entrevistados se refieren a esta instancia como “Coordinadora”. Para ocho de los diez maestros entrevistados la “Coordinadora” fue un espacio al cual se incorporaron voluntariamente para luchar por sus derechos.

La participación político sindical en las filas de la coordinadora tuvo distintos niveles de participación, al respecto el maestro Clemente relata:

pues tal vez yo siempre he sido disidente... a la vez también protestábamos, al.... supervisor le tirábamos, él reconocía el trabajo nuestro y nos apoyaba... Tuve la fortuna de ir como cinco o seis veces a los congresos seccionales... antes estábamos junt[as] todas las corrientes, que había disidencia igual que hoy pero íbamos unificados, me tocó esa parte... pues tal vez era yo un poco iluso, no sé, que había propuestas de tipo académico, yo los (sic) llevaba al congreso, pero allá... era más cuestión política, haber quienes quedaban... pero, yo siempre les decía a mis compañeros, llevaba las propuestas. -miren

⁵¹ Entrevista a la maestra navi, Ofelia Arriaga Espinobarros. Clave: PHO1/8(1).

⁵² Ver: *CETEG 30 años de lucha*, Prensa y propaganda (folleto de difusión), Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero, Prensa y propaganda, Mayo 2019, p. 8, y Jaime García Leyva, Indígenas, *Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero*, México: 1950 – 2000, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, noviembre, 2010, p. 296.

es el momento, por la frase esa “por la educación al servicio del pueblo”, necesitamos esto-⁵³

Al participar en el magisterio disidente, el maestro Clemente tenía entre sus expectativas que además de las demandas salariales se incluyeran peticiones académicas, pero en esos momentos se trataba de una lucha para conservar ese espacio ganado en la Sección XIV. El mencionado mentor recuerda que a partir de 1998 “hubo un rompimiento total, fue cuando... nos apoderamos ya de las instalaciones de la sección [XIV]... y los compañeros institucionales se tuvieron que ir”⁵⁴. Así, el maestro Clemente tuvo una participación directa en la “Coordinadora”, por un lado en los congresos seccionales, por otro, como comisionado seccional en la CETEG, por tres años.

La adopción de la filiación político sindical, del maestro Clemente, quizá tuvo inspiración en su adolescencia, cuando trabajó en una casa, donde por una paga, el hijo normalista de la familia le hizo leer

libros prohibidos [como] el Manifiesto del Partido Comunista, Marx, Engels, todo eso, -mira-, dice.... –si lees este libro, te lo termines, me cuentas lo que dice, te voy a dar diez pesos-, yo por ganarme el dinero... empecé a leer... y ahí sentí que me formé una conciencia... entonces, algunas historia de los trabajadores rusos, como estaba la situación aquí... sobre la revolución del diecisiete.⁵⁵

Los niveles de participación y lucha en la configuración del magisterio bilingüe, se manifiestan de diferente manera, en la experiencia de la maestra Nelia, su participación en la “Coordinadora” fue

⁵³ Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

a lo mejor una, porque... caí en esa zona... uno cuando es de nuevo ingreso, no sabes ni qué... ya estando ahí... te vas formando, y vas clasificando, qué es lo bueno, qué es lo malo..., porque no vamos a decir que todo lo bueno es aquí y todo lo malo es acá, no aquí es de cómo vea uno las cosas y cómo vas viviendo también, tu forma de vida y de ver las cosas, todo eso tiene que ver, pues yo... llego a esa zona es cetegista y,... pues, si, me incliné a esa, tuve oportunidad.

El hecho de haber ingresado a una zona escolar cetegista, le dio la posibilidad a la maestra Nelia de inclinarse por la corriente democrática, pero no necesariamente como una imposición, ya que también tuvo la opción de hacer trámites por la vía institucional. Al respecto recuerda:

un día me encuentro a un maestro, me dice, -sabe que...en dónde trabaja-, y ya le dije: -pues mi nivel es inicial... con esa clave estoy trabajando-, y ya me dice ese maestro, -váyase... a tal oficina-... yo era muy, tierna en ese sentido... lo que es la CETEG y la parte institucional, y yo fui a esa oficina que me dijo el maestro, pero ahí me di cuenta que no eran mis compañeros, y ni era la oficina... yo, dije, -¡aah!, estos son los de la otra línea- ... me dijeron que yo llevara mis documentos, pero ya al salir de la oficina como que dije, no, yo, mejor... no, y... ya no volví a regresar... y hasta ahorita sigo con la CETEG.⁵⁶

Al maestro Apolo, su libertad de elegir, su rebeldía con causa y su formación normalista, lo llevaron a tener un panorama de las luchas y de allí empezar a participar en la “Coordinadora”, al respecto de su elección expresa:

primeramente considero... que somos personas libres, no podemos estar a las órdenes de alguien... es[a] ha sido mi idea... desde joven,

⁵⁶ Entrevista a la maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

desde en la secundaria y el bachillerato...había una rebeldía... En la parte de mi formación académica... en la Normal nos dan a conocer, no nos imponen,... diferentes teorías, nos dan a conocer diferentes personajes, pedagogos, políticos, sociólogos de la educación y pues, nos abren una panorama... Entonces, [en] el momento que yo llego como docente... empiezo a participar como Coordinadora.⁵⁷

Así también, la lectura de textos obtenidos por iniciativa propia, le permitieron, al maestro Apolo conocer que

Desde antes de los maestros había otras organizaciones sociales que ya venían dando lucha contra el gobierno, contra el sistema, de cómo han sido masacrados los trabajadores de mineras, obreros de diferentes lugares, como ellos se organizan y luchan por algo que consideran que es justo. Antes del SNTE ya había también organizaciones separadas de los maestros... También en la Normal hay una asignatura de las políticas educativas, nos dan una pequeña introducción... pero afortunadamente llego a conocer un libro que compró mi papá, un libro sobre la historia del magisterio nacional, pues ahí empiezo a leer, y me doy cuenta de que nace, pues, de los obreros, de ahí los maestros, empiezan analizar en diferentes organizaciones en el país... En su momento... el SNTE... estuvo luchando por... el interés del magisterio en la lucha por los incrementos salarial[es], por... la licencia para las maestras que se tienen que aliviar, la licencia de tres meses, el pago del trabajo que se realiza, el aguinaldo... Más que nada el incremento salarial, se empezó a luchar,... después de eso... el sindicato... empieza... a obedecer órdenes del gobierno... a partir de ahí deja de ser sindicato en defensa del magisterio, empieza a... formar parte ya de un partido político y, entonces... después, la Coordinadora... decide no totalmente salirse del SNTE sino que

⁵⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

formar un grupo aparte, a partir de ahí luchar por los intereses de todo el magisterio nacional.⁵⁸

El conocimiento, los argumentos y sobre todo el convencimiento de la necesidad de defender sus derechos, llevan al maestro Apolo a tomar la decisión de participar en la Coordinadora.

Como maestro, como profesor, pues digo... quien va a defender mis derechos... empiezo a participar en las marchas, los plantones, los mítines... pero no porque ahí me llevan, sino porque considero que ahí debo estar, sabemos perfectamente también que todos los líderes no son rectos... en su discurso, en su actuar, pero como Coordinadora, como que lucha por los derechos de todos, la lucha del trabajador... Pero no perdemos la idea, como dice la Coordinadora, que en un momento se tiene que democratizar, tenemos que hacer esa unidad que ahorita estamos divididos... El sindicato nacional de los trabajadores, el SNTE... se creó para defender los derechos de todos, específicamente de los maestros, es por eso que yo declino en estar en la Coordinadora pero no perdiendo la idea de que en algún momento se tiene que hacer esta unidad.⁵⁹

En la escuela donde ingresó el maestro Apolo en el año 2009, tuvo una compañera que con la clave 77 de promotora⁶⁰ tenía la función de maestra de grupo, con un salario quincenal de \$2,800.00 a \$3,000.00 y aún en esas condiciones prestaba sus servicios educativos en esa comunidad lejana, pero no siempre hay “alguien diga: -voy a ir a esta zona a trabajar, voy a ir a esta comunidad a trabajar porque quiero-, no, sino que muchos prefieren renunciar”⁶¹.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

⁶⁰ Es en el ciclo escolar 2019 – 2020, bajo el gobierno entrante de Andrés Manuel López Obrador, que ha comenzado la regularización de plazas para ascender a la clave 85 que corresponde a maestro de primaria indígena.

⁶¹ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

Por intereses personales algunos maestros y maestras tuvieron apoyo por el sindicato, por ello el maestro Apolo dice que: “se les olvida esa parte de que hay una necesidad en los pueblos”⁶². Así también, señala que “puede que alguien se quiere beneficiar y recurre al sindicato. Esta situación ha venido a deteriorar la imagen del maestro”⁶³.

El maestro Urbino piensa que “en el momento en que llegan estas corrientes [sindicales]... muchos que,... como en todo hay, y no le[s] gusta trabajar bien, o cometen un ilícito, se cobijan... en cualquiera [corriente]... y de allí empieza, como que se pierde esa mística”⁶⁴. Sin embargo, la pérdida de la mística, por parte de los mentores, se debió a diversos factores, entre ellos: recurrir a alguna corriente sindical para lograr beneficios personales, la apertura de caminos y aumento de transporte que les permitieron salir con mayor facilidad y permanecer menos tiempo en el pueblo, y la injusticia laboral que llevó a algunos docentes a buscar una remuneración extra después de su horario de clases.

FECHA DE INGRESO	PREPARACIÓN PROFESIONAL (ESTUDIOS CONCLUIDOS)	MOTIVO PLAZA	CLAVE PRESUPUESTAL	FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA
16-10-1987	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA INDIGENA	10	-7762900.0 E1483248713	DIRECTOR EFECTIVO SIN GRUPO
01-01-2005	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-7762900.0 E1487990236	PROMOTOR CON GRUPO
16-01-2007	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-7762900.0 E1487120215	PROMOTOR CON GRUPO
16-01-2007	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-7762900.0 E1477001058	PROMOTOR CON GRUPO
01-06-2000	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-7762900.0 E1485249649	MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA, CUARTO GRADO
16-06-2008	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-77120500.0 E1485810499	MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA, QUINTO GRADO
16-10-2004	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGENA	10	-7762900.0 E1487120235	PROMOTOR CON GRUPO

Figura 4. En este formato oficial del 2 de mayo de 2018, se observa que pese a tener estudios de licenciatura, cuatro de los seis docentes que laboran en esta escuela, aún contaban con clave 77 y 87, correspondientes a “promotor”, las cuales desde luego corresponden a menor percepción económica. Aquí se corrobora la injusticia laboral.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Entrevista al maestro me’phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

La participación en una corriente sindical le permitió al magisterio bilingüe organizarse y luchar por sus derechos laborales, tal vez, consciente o inconscientemente los y las maestras se cansaron de un apostolado y una mística impuesta, que quizá los primeros promotores bilingües culturales aceptaron debido a las condiciones en que fueron contratados, pero también, debido a su convencimiento personal para apoyar en las necesidades de los pueblos.

Al iniciar su labor educativa, los promotores culturales bilingües fueron el eslabón idóneo para integrar a los pueblos originarios a la nación mexicana, por lo cual su encomienda fue trabajar dentro y fuera del aula. Sin embargo, con o sin prescripciones oficiales, las necesidades que encontraron en los pueblos donde fueron adscritos, los sensibilizó para apoyar de una manera desinteresada.

Pese a los distintos niveles de participación comunitaria y política, los maestros y maestras *me'phaa*, en menor o mayor medida, tuvieron presente “la parte...social, la parte humana”⁶⁵, para ejercer su labor educativa, pero también fue necesario organizarse para lograr mejores condiciones laborales.

Lo más importante de la organización sindical magisterial fue que a partir de los primeros promotores que ingresaron en 1964, el magisterio *me'phaa* tuvo otra posibilidad de participación política en defensa de sus derechos como trabajadores. Si bien algunos maestros utilizaron la instancia sindical para un beneficio inmerecido; gracias a la organización, las luchas, y desde luego a su trabajo comprometido, los promotores y maestros bilingües *me'phaa*, nahuas y na'savi, crearon las condiciones para la conformación de una estructura de educación primaria bilingüe, hoy conformada por los maestros y maestras de grupo, los directores de escuela, los supervisores, las jefaturas de sector, el delegado regional y la máxima instancia que es la Dirección de Educación Indígena, en el estado de Guerrero, dependiente de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) y ésta de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁶⁵ *Ibid.*

Otro logro importante del magisterio democrático fue en el año 2006, cuando los mentores, en su mayoría de preescolar y primaria bilingüe, aunque también participaron monolingües – español de primaria y secundaria, lograron que el maestro bilingüe na savi Gaudencio Solano Solano (2006 - 2007) ocupara la Subcoordinación de Servicios Educativos en la Región Montaña Alta, máxima instancia de servicios educativos de educación básica de la región. Desde el año 2006, el titular de la hoy Delegación de Servicios Educativos en la Región Montaña Alta la han ocupado maestros bilingües elegidos por la base magisterial, tanto bilingüe como monolingüe aglutinada en la *Coordinadora*⁶⁶.

Así también, es importante señalar que la Dirección de Educación Indígena, a partir del año 2001, fue dirigida por maestros de la Montaña Alta, y desde el periodo del maestro bilingüe nahua, Antonio Villegas Cruz (2005 – 2011)⁶⁷, los directores de educación indígena en el estado han sido elegidos por el magisterio bilingüe democrático. Sin embargo, a decir del maestro Urbino:

se sigue... peleando, para que cambie de estatus la Dirección a Subsecretaría... En un principio se pensaba que era algo sencillo... Ha habido desviación de muchos recursos, plazas de preescolar, de primaria, de directores, de supervisores, a otro subsistema, y siempre han saqueado los recursos de educación indígena en Guerrero, por eso existe esta inconformidad... Ha existido en el sueño de muchos compañeros, la creación de la Subsecretaría y cuando me tocó estar

⁶⁶ Los maestros bilingües que posteriormente ocuparon el cargo fueron: Silvio Joel Molina Ruíz de origen nahua (2007 – 2012). A partir del año 2011, la Subcoordinación cambia su nombre por Delegación de Servicios Educativos en la Región Montaña Alta, cargo que fue ocupado por el también maestro bilingüe na savi, Taurino Rojas González (2012–2015), quien fue sucedido por el maestro me'phaa Marciano Anastacio Cano (2015 – 2019), en enero de 2019 fue elegido como delegado el maestro nahua Juan Tenorio Villegas. (Algunos datos fueron proporcionados por el maestro na savi, Taurino Rojas González, 25 de mayo de 2019)

⁶⁷ Del año 2001 a 2019 la Dirección de Educación Indígena fue dirigida por: Abel Fermín Ríos Salmerón (náhuatl), Jose Arturo Martínez Vázquez (monolingüe), Antonio Villegas Cruz (náhuatl), Vicente Melquiades Galeana (me'phaa), Silvio Joel Molina Ruíz (náhuatl) y Juventino Prado Moreno (na'savi), fue elegido en 2019 y continúa en el cargo. (Datos proporcionados por los maestros nahuas: Pedro Villegas Cervantes y Elizabeth Tapia Aguilar)

como Coordinador Regional... de 2007 a 2009, participamos en la elaboración de un proyecto para la creación de la Subsecretaría... El primer proyecto lo presentamos en 2007, cuando me vine como coordinador y los autores fueron Antonio Villegas, Severiano Cuéllar, Policarpo Martínez, Otilio Gaspar, Urbino Tito, Crescencio Valle, Ramos Adame, Agustín Hernández, Máximo Tomás, Odilón Calixto, Abel Fermín [Ríos Salmerón], y después, hubo un movimiento magisterial y se tomó la avenida... Costera Alemán, allá por la Escénica, estuvimos una semana, bloqueando y allí es donde se sentó a platicar al gobernador... este señor Torreblanca Galindo.⁶⁸

Otro momento de lucha del magisterio bilingüe, donde también participaron mentores me'phaa, fue cuando el 15 mayo de 2008, el presidente Felipe Calderón Hinojosa junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación anunciaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), como “parte de la estrategia Vivir Mejor,... que prevé elevar el nivel de vida de los mexicanos a través de una educación de calidad que les permita competir en el mundo globalizado”⁶⁹, esta visión empresarial no fue aceptada por el magisterio bilingüe disidente de educación primaria, en el estado de Guerrero, así como por otros niveles educativos. Entre los meses de septiembre a noviembre de 2008 el magisterio manifestó su inconformidad mediante marchas, paros escalonados, bloqueos carreteros, toma de edificios, entre otras acciones, en Chilpancingo y Acapulco⁷⁰.

Con las movilizaciones ocurridas de septiembre a noviembre de 2008, se logró que las autoridades encabezadas por el gobernador Zeferino Torreblanca Galindo, suspendieran “la aplicación de la ACE en tanto se construía el Proyecto de Educación Alternativa”⁷¹. En marzo de 2009 se llevó a cabo un foro regional, que antecedió al estatal que se llevó a cabo en junio.

⁶⁸ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁶⁹ SEP, *Alianza por la Calidad de la Educación. Reflexiones y testimonios*, México, SEP, 2008, p. 5.

⁷⁰ Diagnóstico preliminar de educación de los pueblos originarios del estado de Guerrero, s.a.

⁷¹ *Ibid*, p. 8

Resultado del foro regional para la construcción de un plan educativo alternativo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), los maestros de la Montaña llevarán al encuentro estatal el planteamiento para la creación de la subsecretaría de educación indígena y también un “organismo pedagógico estatal” que “reoriente” el contenido de los planes de estudio adecuándolos a las características de Guerrero.⁷²

Después del Congreso Estatal de Educación Cultura y Deporte llevado a cabo los días 19, 20 y 21 de junio de 2009 se concretó la idea de creación de la Subsecretaría de los Pueblos Originarios de Guerrero⁷³, que abarcaría desde la educación inicial hasta la superior, con una estructura propia, donde ocuparían los distintos espacios maestros bilignües de las distintas áreas lingüísticas de Guerrero.

Otro logro de la lucha organizada fue suspender la aplicación de la ACE, asimismo, el gobierno estatal aceptó que se debía construir un proyecto de educación alternativa, por lo que convoca a participar en:

talleres, foros regionales, y estatales y el congreso Estatal en el 2009, con la idea de promover la participación de los padres de familia, estudiantes, organizaciones sociales, educativas, culturales, sobre todo los docentes y directivos de la Secretaría de Educación Guerrero, sin distinciones políticas e ideológicas, para la construcción del proyecto alternativo.⁷⁴

Este compromiso del gobierno del estado se concretizó en el

⁷² Jesus Rodríguez Montes, “Proponen cetegistas elevar la dirección indígena a subsecretaría”, *Artículos de la Jornada Guerrero*, 30 de marzo de 2009, (s.p) Consultado 30 de agosto de 2019. Recuperado de <https://alphayomega.wordpress.com/2009/03/30/educacion-indigena-plan-alterno-a-la-ace/>

⁷³ Diagnóstico preliminar,... *op cit.*

⁷⁴ *Ibid*, p. 8.

Primer Congreso Pedagógico Estatal de Educación, Cultura y Deporte del 2009 en el que participaron 250 ponentes de cada región geográfica del Estado, mismos que fueron validados por las comisiones bipartitas regionales y estatales, surgieron propuestas que se aprobaron y en síntesis se convirtieron en 17 resolutivos estratégicos para cambiar la educación en Guerrero⁷⁵.

A partir del Primer Congreso Pedagógico, en la Montaña de Guerrero, sin apoyo de las autoridades estatales, la “Coordinadora” le dio continuidad a un Proyecto de Educación Alternativa, que los maestros llaman “Proyecto Alternativo”, al cual nos referiremos en seguida.

4.3. Presencia del Proyecto de Educación Alternativa

En el año 2009, producto del rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y después del Congreso Estatal de Educación Cultura y Deporte, llevado a cabo los días 19, 20 y 21 de junio de 2009, en el puerto de Acapulco, Gro., la Coordinadora Regional Montaña Alta, propuso a la base magisterial de educación básica un Proyecto de Educación Alternativa.

El maestro Clemente recuerda que desde que él comenzó a participar en la *Coordinadora* ya había ideas en torno a una educación alternativa a la oficial, al respecto rememora:

desde que surge el movimiento ya se manejaba ese eslogan, proyecto alternativo, pero aquí el detalle es... que es muy difícil entrarle... En ese tiempo se estaba iniciando aquí, como para buscar algo alterno, como plantear una situación, pero no había ningún compañero o compañera que le entrara... era más... político, tipo contestatario... Cuando ya más o menos se consolidó la situación... crearon un comité

⁷⁵ *Ibid.*

para trabajar ese proyecto alternativo... [un] compañero... estaba en ese proyecto, dice que si vinieron varias investigadoras de la UPN Ajusco a apoyar,... y que fueron... nombrados de tiempo completo... él comentaba, que como que los asfixiaron económicamente,... pero, si tenían un bosquejo, algo general. Pero, cuando yo estuve le digo, era el puro rollo político, sin nada... hoy, sí se tiene algo.⁷⁶

En el año 2009, la *Coordinadora* nombró una comisión para impulsar un proyecto alterno al oficial, aunque no tuvo el apoyo económico suficiente y no se aplicó en todas las escuelas bilingües de la Montaña Alta, en el área *me'phaa* algunos docentes intentaron retomarlo.

La experiencia en torno a este proyecto lo relata el maestro Rogelio de la siguiente manera:

cuando yo estuve en la comunidad de Loma Tuza [2009]... intentamos trabajar así en el proyecto alternativo y... no había guía o contenidos, como para poder trabajar un proyecto alternativo, daban orientaciones o talleres nada más, ... cómo elaborar algunas cosas, como jabón, como aceite, hacer hortalizas o algo así. Pero, también, como para atender en el grupo... yo me guiaba un poco en los contenidos del plan de estudio y poder asimilarme con... el entorno del alumno, por decir, en matemática[s],... en las mediciones... teníamos que... investigar con los niños y con los padres de familia, con los abuelos. En esa comunidad lo hice con mis alumnos, entonces, íbamos en las tardes o íbamos... a buscar los padres de familia, a veces venían los padres o las madres de familia, les preguntábamos cómo se medía, nos decían [que] se medía por cuarta, con los dedos en aquellos tiempos, en brazada... hasta... conocer los que son centímetros, milímetro, decímetro, metros o kilómetro, pero primero teníamos que... retomar, cómo se medía en aquellos tiempos, los conocimientos que tenían los

⁷⁶ Entrevista al maestro *me'phaa*, Clemente Mosso Porfirio. Clave: PHO1/5(1).

padres en aquellos tiempos, los abuelos, cómo lo hacían ellos para poder medir... era más... investigar con los padres de familia.⁷⁷

Por su parte, la maestra Nelia evoca:

cuando, en el 2009... nos dan a conocer el proyecto [Alternativo], muchos dijimos sí, pero ya en el trayecto del trabajo... el maestro... [está] activo siempre... Ahí es enfocarse al trabajo... prácticamente en todo momento... dicen los compañeros, -absorbe más tiempo-, porque primeramente tienes que trabajar con la comunidad, con la gente de la comunidad, con los señores, conocer los saberes de la comunidad ¿y quién más te los va a decir?, la gente de la comunidad, la gente grande del pueblo, entonces tienes que levantar tu encuesta, tu diagnóstico y así trabajar, y... decían,... -si lo vamos a trabajar-, pero... nosotros, que diga usted que nos metimos así realmente como debe ser, no,... por el tiempo y... no dejamos nosotros fuera, lo oficial, igual trabajamos con los libros, pero igual también recabamos saberes previos de la comunidad, eso ya lo tocamos como una asignatura en la lengua materna.⁷⁸

Lo expresado por el maestro Rogelio y la maestra Nelia nos permite apreciar que el eje principal del Proyecto Alternativo radicó en la investigación en la comunidad, para de allí trasladar dichos saberes al salón de clases. En la experiencia del maestro Rogelio está presente la investigación de los saberes y la relación con el pueblo, a través de la elaboración de productos útiles para uso doméstico, por ejemplo la elaboración de jabón. Aunque hay cierta similitud con las pequeñas industrias⁷⁹ implementadas por las misiones culturales, en los años veinte del siglo

⁷⁷ Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela. Clave: PHO1/2(1).

⁷⁸ Entrevista al maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano. Clave: PHO1/4(1).

⁷⁹ Ana Karla Camacho Chacón, *Escuelas, misiones culturales y bibliotecas: la educción rural federal en tres municipios de Chiapas, 1928*, Tesis de maestría en historia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2018, p. 78.

XX en algunos estados de la República, los mentores entrevistados no hicieron referencia a alguna de esta influencia, sin embargo, las bases pedagógicas y el enfoque del Proyecto Alternativo podría ser motivo de indagación.

El maestro Apolo, convencido de la viabilidad e importancia del proyecto alternativo, expresa:

no es la propuesta de la coordinadora... que siembren nada más hortalizas y significa que ya es un proyecto alternativo... Es aquí el enfoque que se la da a la educación, cuando decimos que no queremos una educación por competencia[s], pero sí necesitamos una educación integral, una educación... que enseñe al niño a formarse,... conociendo todas sus necesidades... En el proyecto alternativo, es algo muy importante dentro de la educación, algo que le va a permitir poder analizar y decir ¿por qué? ... La educación alternativa es que tú vayas como maestro y platiques con tus alumnos, no es de enseñar sino que es aprender entre todos... Las actividades que se planean o que se proponen en este proyecto es que el maestro ya no esté nada más al frente, sino que el maestro se siente con los alumnos en círculo,... que el alumno pase hablar... allá al frente, que el alumno participe... Lo que pasa actualmente en nuestras aulas, [es] que el maestro es el que lleva lo que el niño tiene que aprender y el que habla más, todo el día...ahora lo que se trata es que, el que hable más sea el alumno y no el maestro.⁸⁰

Esta oportunidad de trabajar con el proyecto alternativo, en el ciclo escolar 2009 – 2010, le permitió al maestro Apolo aplicar algunas ideas, por lo que señala:

en la escuela hay una cooperativa escolar... y en eso ¿qué se vende?, se vende producto chatarras, los dulces, pero no hay ningún producto

⁸⁰ Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés. Clave: PHO1/09(1).

que al niño le haga un bien a su cuerpo,... aquí en el proyecto alternativo se propone... una cooperativa escolar pero no vendiendo esos productos chatarra, sino vendiendo productos que la misma comunidad esté generando,... por ejemplo, en la comunidad donde estaba trabajando elaboramos con los comités, primeramente con los alumnos, cómo elaborar mermelada de guayaba, porque en esa comunidad se da mucho lo que es la guayaba y los niños ya ni lo comen... En la comunidad también se sembraba o se siembra lo que es la jamaica y toda la gente baja a venderl[a] en Ayutla, de ahí lo exportan a la ciudad de México, cuando ahí mismo en la comunidad se puede, en la hora de recreo,... vender agua fresca de jamaica, no, agua fresca de guayaba,... agua de mango, toda la fruta que se tiene en la comunidad... Pero también una parte ya se generan ganancias pero para beneficio de ellos mismos... ese mismo dinero que se recaba pues se ocupa para el 10 de mayo, para el 30 de abril, entonces pues, ya no hay esa necesidad de que los niños cooperen... De esa forma podemos cambiar esto, pero... llevándolo a la práctica.⁸¹

De acuerdo al maestro Apolo, el *Proyecto Alternativo*, propuso una educación integral donde la lengua es parte de la cultura por tanto “el niño tiene... que retomar, pero a partir de su lengua, sus creencias, su tradición... Es necesario que las culturas no se pierdan, que la lengua no se pierda. Que el niño aprenda a escribir su lengua primeramente, después el español”⁸². De esta manera, en el Proyecto Alternativo esta presente la importancia del idioma originario como parte de la cultura de los estudiantes y no solamente como un agregado o un enlace para hacer inteligibles los contenidos nacionales.

Sin duda, el Proyecto Alternativo fue un aporte valioso, sin embargo, el maestro Urbino opina que

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.*

avanzó muy poco,... el gobierno entiende que si le quitan el poder político y económico,... piensa que pierde el estatus que tiene, entonces no hubo el apoyo económico para estos compañeros y se desintegró esa comisión... cada quien se fue a su región,... hubo representantes... de las regiones de Guerrero, de Acapulco, de Tierra Caliente, el Norte, Costa Grande, Costa Chica, Montaña Alta, Montaña Baja y... no prosperó porque los desatendieron, no les dieron el apoyo, la infraestructura que necesitaban para que... fuera una realidad,... y mientras otros decidan por nosotros... esto no va a prosperar.⁸³

Trabajar el Proyecto de Educación Alternativa en las escuela implicaba la elaboración de un diagnóstico comunitario, como punto de partida para realizar las investigaciones correspondientes e identificar los contenidos que serían convenientes llevar al aula. Así, la investigación en la comunidad resultó fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos útiles y la asignación del papel protagónico de los estudiantes. Por el trabajo y esfuerzo que implicó el impulso de este proyecto, los docentes se encontraron ante el dilema de retomar el proyecto alternativo o continuar con el programa establecido. Por las condiciones en que desarrollaban su labor docente optaron por continuar con el programa oficial, sin perder de vista el Proyecto Alternativo.

En el año 2009 el *Proyecto Alternativo* fue aún incipiente, así también los maestros y maestras me'phaa que lo retomaron lo hicieron de acuerdo a la información con la que contaron y de acuerdo a sus posibilidades. La importancia de esta experiencia educativa radica en que los maestros no solamente fueron receptores pasivos, dominados y subordinados⁸⁴ de los planes y programas oficiales. La resistencia⁸⁵ de los docentes les permitió, de acuerdo a sus condiciones, retomar algunas ideas del *Proyecto de Educación Alternativa*.

⁸³ Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado. Clave: PHO1/3(1).

⁸⁴ James C. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2016, p. 27

⁸⁵ *Ibid.*, p. 41

El *Proyecto de Educación Alternativa* que en su momento le hizo frente a la ACE, continuó desarrollándose para después hacerle frente a la Reforma Educativa del año 2013, y en el año 2016 la CETEG propuso el “Proyecto de Educación Alternativa. Escuela Guerrerense Altamiranista”⁸⁶.

Finalmente, con el *Proyecto Alternativo*, la comunidad es una fuente de saber para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, pero también la escuela es un espacio que debe vincularse con la comunidad y ser partícipe de ella. De esta manera, el *Proyecto de Educación Alternativa* nos recuerda ese ayer, cuando los promotores culturales bilingües y maestros bilingües tuvieron más cercanía con la comunidad, asimismo nos hace reflexionar en torno a la necesidad de un proyecto educativo no impuesto, sino emanado de los conocimientos profundos de la civilización me'phaa en particular y en general de los pueblos originarios del México profundo.

⁸⁶ CNTE/CETEG, *Proyecto de Educación Altamiranista*, Chilpancingo, Guerrero, CNTE/CETEG, 2016.

CONCLUSIONES

En la reconstrucción de la labor docente de los maestros y maestras me'phaa, de 1964 a 2009, los testimonios orales fueron sin duda una valiosa fuente primaria de información. Por tratarse de una cultura oral y al no contar con fuentes escritas del periodo abordado en esta tesis, la historia oral fue una opción metodológica muy importante ya que nos permitió escuchar diferentes testimonios que contrastados con otras fuentes escritas, nos llevaron a una valiosa información que quizá seguiría olvidada. Así, entre memoria y olvido, en este recorrido de 45 años, las palabras de dichos mentores nos mostraron diversas historias que nos llevaron a comprender las vicisitudes que se entrecruzaron en su compleja labor educativa.

En palabras de maestras y mastros me'phaa, este recorrido histórico comienza con la contratación de promotores culturales bilingües oriundos de los pueblos me'phaa, dichos promotores fueron enviados a esos pueblos para castellanizar a niños y niñas como antecedente para ingresar a la educación primaria. El uso oral de la lengua me'phaa en el salón de clases fue un parte aguas en la educación básica de la Montaña Alta donde la enseñanza había sido predominantemente en español por maestros conocidos en la región como *monolingües* por hablar solamente español.

Al incorporarse a laborar en el nivel de primaria, los mentores continuaron con el uso oral de la lengua me'phaa, principalmente como un medio para hacer inteligibles los contenidos oficiales. Aunque los docentes no se despojaron de prácticas docentes castellanizadoras, de ninguna manera fueron sujetos pasivos y reproductores de lo oficialmente prescrito. En 1977 un grupo de maestros me'phaa apoyados por el lingüista Mark L. Weathers, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), comenzaron a impulsar el estudio y la escritura en su propia lengua. De esta experiencia podemos decir que hay una veta abierta para indagar la participación del ILV con el magisterio me'phaa.

A partir del estudio del idioma me'phaa a fines de los 70, en 1985, la Secretaría de Educación Pública editó un libro de texto para primer grado de primaria. Sin duda

que han sido los mentores me'phaa y el decidido apoyo del lingüista Abad Carrasco quienes le han dado un gran impulso a la escritura del idioma me'phaa, esfuerzo que se vio cristalizado en el año 2015 con la emisión de su “Programa de Lengua Me'phaa”⁸⁷ elaborado por la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Seguramente, esta gran experiencia en torno al camino que han seguido los libros de texto y su impacto en docentes, niños y niña me'phaa es una historia que está por escribirse.

Fue en los años 90, con el acompañamiento del lingüista me'phaa, Abad Carrasco Zúñiga, cuando los maestros y maestras me'phaa continuaron de manera sistematizada con el estudio e impulso de la escritura de la lengua me'phaa, a través de talleres y congresos. Por su parte la Dirección General de Educación Indígena, continuó con la edición de libros de texto dirigidos a la niñez me'phaa, los cuales, debido a la variante o que los docentes no contaron con ellos, no siempre fueron bien recibidos o utilizados por los docentes.

En la revaloración de la lengua me'phaa, también contribuyó la preparación de los docentes en instituciones de educación superior, como la Universidad Pedagógica Nacional que ofertó la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) y posteriormente la Normal Regional de la Montaña con la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (2004).

En cuanto a su participación comunitaria, a partir de su incorporación al servicio educativo, en 1964, los promotores culturales bilingües me'phaa tuvieron una notoria participación en la comunidad. Si bien su principal encomienda fue castellanizar, también tuvieron indicaciones de participar fuera del aula y contribuir en el desarrollo de la comunidad. Desde luego que en esta relación estuvo presente el idioma me'phaa para comunicarse y establecer lazos de confianza. Por la mística y convencimiento de los promotores culturales bilingües y de los maestros bilingües, entre 1964 y finales de los años 90, el magisterio bilingüe vivió su propio apostolado,

⁸⁷ Ver SEP, Programa de la lengua Me'phaa, México, SEP/DGEI, 2018.

que los llevó por iniciativa propia a impulsar actividades deportivas y artísticas, a elaborar algún documento requerido en la comunidad, como gestores de infraestructura escolar, de apertura de caminos y otros servicios como la orientación en temas de salud, alimentación y siembra. Incluso participaron en la gestión de instituciones educativas como secundarias, bachilleratos y universitarias.

En esta relación con la comunidad se identificó que entre 1990 y 2000 los docentes comenzaron a centrarse más en el aula, sin embargo, acorde a sus posibilidades y quizá debido a sus lazos de identidad con los pueblos me'phaa, los maestros y maestras continuaron con su relación comunitaria, desde luego, no fue igual a la de los primeros promotores y maestros bilingües. La apertura de vías de acceso, la existencia de más transporte, su participación sindical, los intereses personales, la exigencia oficial de no desatender las actividades académicas, pero también la injusticia laboral, entre otros factores, incidieron en la disminución de la participación de los docentes en el espacio comunitario.

Desde el momento de su incursión como promotores culturales bilingües, también se organizaron para defender sus derechos laborales y exigir la regularización de sus salarios. Así, el año de 1979 marcó un parteaguas en la lucha organizada del magisterio bilingüe en la Montaña Alta y de los mentores me'phaa, ya que a partir de entonces el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de la sección XIV contó con una fracción disidente, que con el tiempo se fortaleció y formalizó para conformar en 1989 la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG). A dicha fracción se incorporaron, por convicción propia, la mayoría de los docentes entrevistados.

En su participación como sujetos políticos, desde la primera generación de promotores culturales bilingües se forjó una tradición democrática de lucha para obtener mejoras salariales y estabilidad laboral. Su cohesión como gremio bilingüe y su tradición democrática los llevó a proponer en reuniones de base a maestros bilingües para ocupar los cargos en las escuelas, zonas escolares, jefaturas de

zona, delegación regional, e incluso a nivel estatal. Con su participación sindical, dichos mentores lograron fortalecer una estructura propia como magisterio bilingüe de educación primaria.

Como sujetos culturales, los maestros y maestras me'phaa tuvieron una participación muy activa, cuyo rasgo distintivo fue el uso de su idioma originario que les permitió comunicarse en el salón de clases y al interior de su grupo étnico y establecer relaciones intraétnicas. Hacia el exterior establecieron relaciones interétnicas con hablantes de otros idiomas, como nahuas, na'savi, nn'anⁿcue ñomndaa y monolingües – español.

En esta extraordinaria experiencia educativa narrada por sus protagonistas, no podemos dejar de mencionar el intento de algunos maestros y maestras me'phaa de retomar el naciente *Proyecto de Educación Alternativa* impulsado por la CETEG, en 2009, cuyo eje central fue la investigación de saberes comunitarios, por lo cual maestros y alumnos se relacionaron con la comunidad para investigar y a partir de allí identificar e incorporar saberes acordes a su contexto. Si en 1964 se pretendió una integración a través de la castellanización y de una educación impuesta “desde arriba”, en el *Proyecto de Educación Alternativa* de 2009, se parte de los propios saberes y cultura local, por lo que se observa el intento de impulsar una educación “desde abajo”.

De 1964 a 2009, identificamos que las continuidades y cambios en torno al uso de la lengua estuvieron presentes en el espacio áulico, pero también hubo continuidad y cambio en la relación de los mentores con la comunidad, en su participación sindical, en las relaciones intra e interétnicas establecidas y en la práctica educativa de los mentores que decidieron retomar el Proyecto de Educación Alternativa. Así, en este proceso de continuidades y cambios se configuró el magisterio me'phaa, de cuyas raíces históricas de sus mentores, se sabe que pertenecen a una civilización de resistencia continua que se enfrentó primero a la conquista mexicana, luego a la española, y en la segunda década del siglo XXI algunos pueblos me'phaa

emprendieron una lucha por la defensa de sus tierras, como parte esencial de su vida, contra las empresas extractivistas de metales, provenientes del extranjero. Dueños de una herencia histórica de resistencia, los maestros y maestras me'phaa desarrollaron una labor educativa en la que no fueron meros receptores y reproductores de lo oficialmente establecido, ya que poco a poco impulsaron el estudio y revaloración su lengua y cultura.

La educación primaria bilingüe impulsada en la Montaña Alta, no sólo por los mentores me'phaa, sino también por nahuas y na'savi sentó un precedente muy importante para el ulterior desarrollo del sistema educativo a nivel regional, ya que los egresados de las escuelas primarias bilingües requirieron educación secundaria, media superior y superior, en cuyo impulso participaron también algunos mentores me'phaa. Así, la presencia de los maestros y maestras bilingües dinamizó la economía de la región de la Montaña Alta.

Lo hasta aquí indagado y analizado es apenas un comienzo que nos muestra posibles derroteros para continuar en la profundización y comprensión de esta experiencia educativa. Sin duda que un tema pendiente es la perspectiva de género, cuya profundización en futuras indagaciones pueden aclarar cuál fue el papel de las maestras me'phaa, en el aula, en la comunidad y en la lucha sindical en un contexto predominantemente de varones.

Otras temáticas por desarrollar con mayor detalle son: el rol de la familia, de los medios de comunicación, de instituciones públicas (bancos, iglesia, oficinas de trámites), la migración, la discriminación social y el papel de los docentes provenientes de otras áreas lingüísticas, en la conservación o pérdida de la lengua me'phaa. De igual manera, sería interesante indagar en torno a la identidad docente y su relación con la identidad cultural.

En lo referente a los libros de texto en lengua me'phaa es de suma importancia una investigación de su recepción y la utilidad que a lo largo del tiempo han tenido en el

aula de clases, así como la relación con los estudiantes y los docentes que procedían de otro grupo lingüístico. Asimismo, la formación docente, previa a su ingreso al magisterio y su actualización para la atención a la niñez indígena es un tema que merece investigación.

La labor desempeñada por los docentes no solamente se nutrió de lo prescrito oficialmente, por lo cual valdría la pena indagar más en torno a proyectos educativos emanados de otros espacios no oficiales, tal es el caso del *Proyecto de Educación Alternativa*, que si bien su aplicación fue incipiente requiere de una mayor indagación para identificar su enfoque y valorar su impacto.

En cuanto a las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios, se podría investigar a futuro, su impacto local, pues en esta tesis identificamos que para los docentes no fueron claros los momentos en que se cambió de un proyecto educativo a otro y tampoco hubo claridad en torno a los objetivos del cambio de un enfoque a otro, por lo cual en los testimonios se cuestiona el por qué, en el caso de la interculturalidad, solamente se dirigió a los pueblos originarios, pero no al resto del país.

Al inicio de esta indagación se pensó encontrar que las prácticas educativas irían a la par con las fechas o periodos oficiales en que se cambiaba de un enfoque educativo a otro, nos referimos al cambio de castellanización a bilingüe bicultural y de éste a intercultural bilingüe, sin embargo, los testimonios nos llevaron a la comprensión de que los cambios no se hacen por decreto y la labor cotidiana de los docentes *m̥'phaa* ha tenido su propio ritmo histórico.

Así, mientras 1964 representó un parteaguas en la atención educativa a la niñez indígena, ya que los promotores culturales bilingües comenzaron a usar su lengua originaria en un proceso de castellanización indirecta, el proceso que siguió nos mostró una configuración *sui generis* del magisterio bilingüe *m̥'phaa*, de continuidades y cambios en el uso de la lengua en el salón de clases y fuera de él,

de su presencia en el espacio comunitario y sindical, de sus relaciones intra e interétnicas y sus intentos por participar en un *Proyecto de Educación Alternativa*.

El año 2009, fecha en que se decide cerrar esta indagación, no es una fecha oficial en la que se establece una política educativa para los pueblos originarios o quizá un nuevo enfoque emanado de “arriba”, más bien fue un momento que puede considerarse “resistencia desde abajo”, ya que si bien se reconoce que oficialmente existe un enfoque educativo intercultural bilingüe, también se cuestiona la parcialidad con la que se aplica solamente a los pueblos originarios y no al resto del país, así también se percibe un concepto de interculturalidad inclusivo y de justicia social y no sólo de un aparente intercambio y respeto cultural.

Así también, 2009 representó un momento de cambio al demostrar desde la disidencia magisterial aglutinada en la CETEG que también había propuestas pedagógicas como el *Proyecto de Educación Alternativa*, si bien no tuvo un impacto masivo por ser alterno al oficial aún hoy sigue latente y en resistencia.

Cerrar esta pesquisa en el año 2009, no es silenciar esas voces que entretejieron esta historia, sino hacer notar que están latentes otras historias del magisterio bilingüe: me'phaa, nahua, na savi y nn'anⁿcue ñomndaa del diverso estado de Guerrero. Más que la contemplación de una experiencia pasada, las voces escuchadas, a través de la historia oral, nos abren una posibilidad futura para acercarnos a sus historias de vida.

Así, este trabajo pretende contribuir a la visibilización de historias con voz propia e imaginar posibles escenarios educativos que emerjan de las voces profundas de los me'phaa, y de la gran diversidad cultural de los 68 pueblos originarios de nuestro país.

Posiblemente estos 45 años de historia de la labor educativa de los maestros y maestras me'phaa, en su versión oral, continuará contándose de diversas formas

por ellos mismos u otras personas. Sin embargo, en estos momentos, en esta versión y visión escrita se deja constancia de lo acontecido de 1964 a 2009 y se espera que otras investigaciones contribuyan a esclarecer los errores y vacíos de este trabajo.

FUENTES CONSULTADAS

Fuentes orales

Entrevista al maestro me'phaa, Raúl Bruno Martínez por Tranquilina Cayetano Vela, el 16 de noviembre de 2017, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/1(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Rogelio Martínez Orihuela por Tranquilina Cayetano Vela, el 28 de diciembre de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/2(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Urbino Tito Maldonado por Tranquilina Cayetano Vela, el 26 de enero de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/3(1).

Entrevista a la maestra me'phaa, Nelia Basurto Solano por Tranquilina Cayetano Vela, el 4 de febrero del año 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/4(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Clemente Mosso Porfirio por Tranquilina Cayetano Vela, el 5 de febrero de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/5(1).

Entrevista al lingüista me'phaa, Abad Carraco Zúñiga por Tranquilina Cayetano Vela, el 19 de marzo de 2018, en Ojo de Agua Municipio de Malinaltepec, Guerrero. Clave: PHO1/6(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Arturo Flores Galeana por Tranquilina Cayetano Vela, el 19 de marzo de 2018, en Ojo de Agua Municipio de Malinaltepec, Guerrero. Clave: PHO1/7(1).

Entrevista a la maestra na savi, Ofelia Arriaga Espinobarros por Tranquilina Cayetano Vela, el 4 de abril de 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/8(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Apolo Morán Cortés por Tranquilina Cayetano Vela, el 18 de abril del año 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/9(1).

Entrevista al maestro me'phaa, Marcos García Catalán por Tranquilina Cayetano Vela, el 12 de mayo del año 2018, en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/10(1).

Entrevista al maestro me'phaa Justino Arce Lara por Tranquilina Cayetano Vela, el 3 de agosto de 2018, Tlapa de Comonfort, Guerrero. Clave: PHO1/11(1).

Archivos

Archivo personal, Clemente Mosso Porfirio.

Archivo personal, Ofelia Arriaga Espinobarros.

Archivo personal, Rogelio Martínez Orihuela.

Archivo personal, Urbino Tito Maldonado.

Archivo del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CCDI), de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Tlapa de Comonfort, Gro.

Archivo de la Coordinación de Educación Indígena, Delegación Regional de Educación, Región Montaña Alta, Tlapa, Gro.

Documentos

Diagnóstico preliminar de educación de los pueblos originarios del estado de Guerrero, s.a.

CNTE/CETEG, *Proyecto de Educación Altamiranista*, Chilpancingo, Guerrero, CNTE/CETEG, 2016.

Lista de promotores culturales bilingües de la Secretaría de Educación Pública adscritos al Centro Coordinado indigenista de la Región nahua-tlapaneca, junio de 1965. Fotocopia consultada el 18 de junio de 2018, Archivo del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CCDI), de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Tlapa de Comonfort, Gro.

Secretaría de Educación Guerrero, Plantilla de personal y estadística, Educación Primaria Indígena, concentrado ciclo escolar 2017 – 2018, Región Montaña Alta. Archivo de la Coordinación de Educación Indígena, Delegación Regional de Educación, Región Montaña Alta, Tlapa, Gro.

Periódicos.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial de la Federación*, Tomo DCLII, No. 9, México, 14 de enero de 2008, Primera sección, pp. 31-78, Segunda sección, pp. 1-96. Consultado entre el 29 de mayo de 2018 y el 10 de noviembre de 2020. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2008&month=01&day=14>.

Secretaría de Educación Pública. “Ley Federal de Educación”. *Diario Oficial de la Federación*, Tomo CCCXXI, No. 20, México, 29 de noviembre de 1973, pp. 34-39, Consultado el 30 de agosto de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1973&month=11&day=29>.

Poder Ejecutivo Federal, “Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados”, *Diario Oficial de la Federación*, Órgano del

Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CCCXLVII, No. 21, México, 30 de marzo de 1978, pp. 6–7. Consultado el 30 de agosto de 2019. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4695277&fecha=30/03/1978.

Secretaría de Educación Pública, “Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”, 8 de septiembre de 1978, *Diario Oficial, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CCL, No. 7, México, 11 de septiembre de 1978, pp. 11 – 26. Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1978&month=09&day=11>.

Secretaría de Educación Pública, Acuerdo por el cual se adscriben a diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, los servicios que correspondían a la Dirección General de Educación a Grupos Marginados, Acuerdo Núm. 27, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CCCLI, No. 33, México, 14 de diciembre de 1978, Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1978&month=1>.

Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo No. 147, por el que se crea el Centro de Bachillerato Pedagógico para Bilingües en Tlapa, Guerrero, como institución de Educación Media Superior”, México, 31 de octubre de 1988, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDXXII, No. 31, México, Martes 29 de noviembre de 1988, pp. 91 - 94. Consultado el 29 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1988&month=11&day=29>.

Secretaría de Programación y Presupuesto, “Plan Nacional de Desarrollo 1989 - 1994, México, 30 de mayo de 1989, Segunda sección. “Educación”, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDXXVIII, No. 23, México, miércoles 31 de mayo de 1989, pp. 40 – 42, edición especial, Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1989&month=05&day=31>.

Secretaría de Relaciones Exteriores, “Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes”, 3 de septiembre de 1990, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDXLVIII, No. 17, 24 de enero de 1991, pp. 22 – 39. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1991&month=01&day=24>.

Secretaría de Gobernación, Decreto por el que se reforma el Artículo 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 27 de enero de 1992, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDLX, No. 19, 28 de enero de 1992, pp. 5 – 6. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=01&day=28>.

Secretaría de Educación Pública, Ley General de Educación, 12 de julio de 1993, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDLXXVIII, No. 9, México, 13 de julio de 1993, pp. 42 – 56. Consultado 26 de octubre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1993&month=07&day=13>.

Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe”, 16 de enero de 2001, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DLXVIII, No. 15, México, lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Consultado 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2001&month=01&day=22>.

Secretaría de Gobernación, “Decreto de reforma del artículo 2º”, 3 de agosto de 2001, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DLXXV, No. 10, México, martes 14 de agosto de 2001, pp. 2-4. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=2001&month=08&day=14>.

Secretaría de Gobernación, “Decreto por el que se crea la Ley General de derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reformas la fracción 7º de la Ley General de Educación”, 15 de diciembre de 2002, *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo DXCIV No. 9, México, jueves 13 de marzo de 2003, pp. 2-6. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=2003&month=03&day=13>.

Hernández, Natalio. “El estado de las cosas. Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. *La Jornada Semanal*, núm. 401, domingo 10 de noviembre del 2002. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2002/11/10/sem-natalio.html>.

Rodriguez Montes, Jesus, “Proponen cetegistas elevar la dirección indígena a subsecretaría”, *Artículos de la Jornada Guerrero*, 30 de marzo de 2009, (s.p) Consultado 30 de agosto de 2019. Recuperado de <https://alphayomega.wordpress.com/2009/03/30/educacion-indigena-plan-alterno-a-la-ace/>.

Bibliografía

Aceves Lozano, Jorge, “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, en Graciela de Garay Arellano, *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997, pp. 9 – 15.

Aceves, Jorge, *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas; una bibliografía comentada*. CIESAS/SEP, 1990.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, "Integración Regional", en INI, *Los Centros Coordinadores Indigenistas*, México, INI, 1962, pp. 25 – 49.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Ediciones de la Casa Chata, 1983.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEPSETENTAS, 1973.

Alva Solís, María Alejandra y Rocío García Carrera, La participación del SNTE en las reformas educativas contemporáneas. En la era sindical de Elba Esther Gordillo, Tesis de licenciatura en educación, México, UPN, 2011. <http://200.23.113.51/pdf/28066.pdf>.

Antúnez Reyes, Erasto, "Así hablamos en Guerrero": treinta años de tradición lingüística", en *Por los caminos del sur*, suplemento 38. México, INAH, 2006. Consultado el 13 de marzo de 2018, Recuperado de http://cultura.inah.gob.mx/guerrero/images/stories/pdf/supl_agosto_06.pdf.

Antúnez Reyes, Erasto, "Tendencias de las lenguas indígenas frene al español", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, Programa universitario México nación multicultural-UNAM y la Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado de Guerrero, México, 2018. Consultado el 13 de marzo de 2018. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/REC_UADROS/CAPITULO%203/2%20Tendencias%20de%20las%20lenguas%20indigenas.pdf.

Arata, Nicolás y Myriam Southwell (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, UNICE: Editorial Universitaria, 2014, pp. 9 – 43.

Archila Neira, Mauricio, "Fuentes orales e historia obrera", en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (dir.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I*, Colombia, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS) de la Universidad Externado de Colombia, 1992. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <http://books.openedition.org/ifea/3451>.

Archila Neira, Mauricio, "Fuentes orales e historia obrera", en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (dir.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I*, Colombia, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS) de la Universidad Externado de Colombia, 1992, párr. 13. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <http://books.openedition.org/ifea/3451>.

Archila, Mauricio, *"Hasta cuando soñemos" extractivismo e interculturalidad en el sur de la Guajira*, Colombia, CINEP/Programa por la paz, 2016.

Archila Neira, Mauricio, "Voces subalternas e historia oral", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, no. 32, 2 de agosto de 2005, pp. 293-308. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196>.

Arnaut, Alberto, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 195 – 229.

Arnaut Salgado, Alberto, "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", (Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013), Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf.

Asociación para la Promoción de Lecto-Escritura Tlapaneca, *Xó- nitháán me'phaa. Cómo se escribe el tlapaneco*, Malinaltepec, Guerrero, 1988.

Bartolomé, Miguel Alberto, *Gente de costumbre y gente de razón, las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI editores/Instituto Nacional Indigenista, 1997.

Bartra Armando, "Guerrero: modelo para armar", *Revista TRACE*, núm. 33, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/CONACYT, pp. 9-19, 1998. Consultado el 20 de diciembre de 2019. Recuperado de <http://trace.org.mx/index.php/trace/article/view/661/604>.

Bastide, Roger, *El prójimo y el extraño. El encuentro de las civilizaciones*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

Bello Domínguez, Juan, El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México. *X congreso nacional de investigación educativa*, área 9. Historia e historiografía de la educación. (s.f). Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf.

Benadiba, Ma. Laura, "Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad", *Revista confluencias culturales*, v. 4, n. 2 – ISSN 2316-395X, pp. 90 – 99, setiembre de 2015, Recuperado el 09 de abril de 2018, de [file:///D:/Downloads/Dialnet-HistoriaOral-5212075%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-HistoriaOral-5212075%20(1).pdf).

Benjamín, Walter, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Contrahistorias, 2005.

Bertely Busquets, María, "Educación indígena del siglo XX en México", en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 74 – 110.

Bonfil, Guillermo, “Historias que no son todavía historia”, en Carlos Pereyra et al, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 227 – 245.

Bravo Ahuja, Gloria, *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, El Colegio de México, 1977.

Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje: de la colonia a la nación*, México, INI, 1986.

Bustamante Álvarez, Tomás, Sergio Sarmiento Silva (coordinadores), *El sur en movimiento: la reinención de Guerrero del siglo XXI*, México, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guerrero, 2001

Caballero Arquímedes y Salvador Medrano, “XI. El segundo periodo de Torres Bodet: 1958 – 1964”, en Fernando Solana, et al, *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, 1981.

Caicedo-Álvarez, John Freddy, *Pensar desde la tierra y el conflicto. Aproximación al concepto de historia en Enrique Dussel*, Colombia, Fundación Guagua/Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla. 2017. Consultado el 9 de Febrero de 2019. Recuperado de <https://enriquedussel.com/txt/Textos Libros Sobre ED/2017.Pensar desde tierra -John Freddy.pdf>.

Camacho Chacón, Ana Karla, *Escuelas, misiones culturales y bibliotecas: la educación rural federal en tres municipios de Chiapas, 1928*, Tesis de maestría en historia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2018. Consultado el 30 de noviembre de 2020. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/escuelas-misiones-culturales-y-bibliotecas-la-educacion-rural-federal-en-tres-municipios-de-chiapas-1928-3520831?c=BG3a9y&d=false&q=humanidades&i=9&v=1&t=search_0&as=0.

Camarena Ocampo, Mario, et al, *Técnicas de historia oral*, serie comunidad, México, CNCA/UNAM/FEUNAM/Centro Regional Oaxaca/INAH, S.F.

Camarena Ocampo, Mario, “Los recuerdos de la huelga de 1939 en la fábrica de Fama Montañesa”, en Karla Y. Covarrubias Cuéllar y Mario Camarena Ocampo (coords.), *La historia oral y la interdisciplinariedad. Retos y perspectivas*, México, Universidad de Colima, 2013, pp. 131 – 161.

Cano Gabriela y Ana Lidia García, *El maestro rural: una memoria colectiva*, *Libros del Rincón*, México, SEP, 1991.

Carrasco Zúñiga, Abad (coord.), *Xtángoo xú mi'tháán ahngáa me'phaa*, *Normas para la escritura de la lengua me'phaa*, México, INALI, 2006.

Carrasco Zúñiga, Abad, “Algunas anotaciones a la sociolingüística me'phaa”, en Floriberto González, *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*, México, El Colegio de Guerrero, 2012. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/3.pdf>.

Caso Andrade, Alfonso, “Los ideales de la acción indigenista”, en *México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, INI 30 años después, Revisión crítica*, México, INI, 1978, pp. 79 – 82.

Caso Alfonso, “Los ideales de la acción indigenista”, en *INI, Los Centros Coordinadores Indigenistas*, México, INI, 1962, pp. 7 – 24.

Caso Alfonso, “Un experimento de antropología social en México”, en *México Indígena. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, INI 30 años después, Revisión crítica*, México, México, INI, 1978, pp. 83 – 86.

CETEG 30 años de lucha, Prensa y propaganda (folleto de difusión), Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero, Prensa y propaganda, Mayo 2019.

Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* 12ª ed., México, Siglo XXI editores, 1999.

Civera, Alicia, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2006, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.

CNTE, “Entrevista a Fernando Jiménez del Consejo Sindical Regional de la Montaña, por Francisco Pérez Arce”, en *Testimonios*, núm. 3 de agosto de 1987, México, CNTE/EDIPSA, pp. 99 – 130.

Collado Herrera, Ma. del Carmen, “¿Qué es la historia oral?”, en Graciela de Garay Arellano, *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, 2006, pp. 13 – 32.

Dehouve, Danièle, *La vida volante. Pastoreo trashumante en la sierra madre del sur*, México, Jorale editores/Universidad Autónoma de Guerrero, 2004.

DGEI, *Práctica docente: capacitación docente*, México, DGEI, 1992.

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

DGESPE, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, Consultado el 15 de agosto de 2018. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/planes/leprib.

Dirección General de Educación Indígena/Dirección de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, “Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena”. Proyectos que impulsamos”, publicado el 7 de mayo de 2012. Consultado el 1º de mayo de 2018. Recuperado de https://issuu.com/dgei_libros/docs/depto_nivelacion_pweb_red-pei.

Distritos judiciales del estado de Guerrero, <http://www.encyclopediagro.org/index.php/indices/indice-cultura-general/502-districtos-judiciales>.

Dussel, Enrique, *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, Bolivia, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Plural Editores, 1994. Consultado el 9 de Febrero de 2019. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Recuperado, 15 de mayo 2018, de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM12guerrero/regionalizacion.html>.

Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, México, Cal y Arena, 1991.

Florescano, Enrique, *Etnia, Estado y nación: ensayo sobre las identidades colectivas en México*, Aguilar, 1998.

Florescano, Enrique, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Florescano Enrique, *Memoria indígena*, México, Taurus, 1999.

Fontana, Josep, *Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982.

Gabriel Hernández, Franco, “El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural”, en: Gerardo López y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP/Ediciones el caballito, 1985, pp. 138 – 147.

Galván de Terrazas, Luz Elena, *Soledad compartida: una historia de maestros, 1908-1910*, vol. 28, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1991.

Luz Elena Galván Lafarga, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, 1996, p. 165 – 191.

Garay, Graciela de (coord.), *La Historia con Micrófono*, México, Instituto Mora, 1994.

Garay Arellano, Graciela de, “La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas”, en Graciela de Garay Arellano (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México, Instituto Mora, 1997, pp. 16-28.

Garay, Graciela de (coord.), *Para pensar el tiempo presente. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias empíricas*, México, Instituto Mora, 2007.

García Leyva, Jaime, Indígenas, *Disidencia y Lucha Social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2010.

García Márquez, “Gabriel, Palabras para un nuevo milenio”, La Habana Cuba, 29 de noviembre de 1985, *Centro Gabo*, 18 de julio de 2018. Consultado 15 de diciembre de 2019. Recuperado de <https://centrogabo.org/gabo/gabo-habla/palabras-para-un-nuevo-milenio-discurso-de-gabriel-garcia-marquez-para-afrontar-el>.

Gobierno del estado de Guerrero, 2015 – 2021, *Programa Regional, Montaña 2016 – 2021*, México, Secretaría de planeación y desarrollo. Recuperado, 30 de julio de 2017, de <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2016/10/MONTA%C3%91A.pdf>.

González Cosío, Arturo, “Los años recientes. 1964 – 1976”, en Fernando Solana, et al, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP; 1981, pp. 403 – 425.

González González, Floriberto, “Educación indígena en Guerrero, apuntes críticos”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, Programa universitario México nación multicultural – UNAM/Secretaría de Asuntos Indígenas del Estado de Guerrero, México, 2009. Consultado el 6 de agosto de 2017. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/REC_UADROS/CAPITULO%207/1%20EDUCACION%20INDIGENA.pdf.

González, Luis, “De la múltiple utilización de la historia”, en Carlos Pereyra et al, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 53 – 74.

González Villarreal, Roberto, “La reforma educativa en México: 1970-1976”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5(1), enero-junio 2018, pp. 95-118. Consultado el 30 de agosto de 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>. p. 110.

Greaves Lainé, Cecilia, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, en: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y nación, I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.

Guerrero división municipal, Consultado el 15 de mayo de 2018. Recuperado de <file:///C:/Users/Master/Desktop/MUNICIPIOS%20DE%20GUERRERO%20INEGI.pdf>.

Halbwachs, Maurice, "Espacio y memoria colectiva", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 9, 1990, pp. 11-40, Universidad de Colima, Colima, México. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31630902.pdf>.

Hernández, Natalio, "El estado de las cosas. Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas", *La Jornada Semanal*, domingo 10 de noviembre del 2002, núm. 401. Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2002/11/10/sem-natalio.html>.

Hernández Navarro, Luis, *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. Consultado el 18 de mayo de 2019. Recuperado de <http://www.alainet.org/images/110CeroEnConducta.pdf>.

Hernández Navarro, Luis, "Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación", *El cotidiano*, núm., 154, marzo – abril, 2009, pp. 5 -16, Consultado el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512736002.pdf>.

Ibarrola, María de, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura, pp. 230 – 275.

Illades, Carlos, *Guerrero. Historia breve*, México, El Colegio de México/Fideicomiso Historia de la Américas/FCE, 2011.

INEGI, *Censo de población y vivienda 2010*. Consultado el 14 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=12>.

INEGI, *Guerrero*, Consultado el 15 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/grompioscolar.pdf.

INEGI, Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Guerrero/Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México: INEGI, c2015. Consultado el 29 de mayo de 2018. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079772.pdf.

Instituto Indigenista Interamericano, *Acta final del Primer Congreso indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro* (México, abril de 1940), México, Instituto Indigenista Interamericano, 1948.

Instituto Nacional Indigenista, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 – 2012, México, CDI, 2012.

Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI de España editores, S.A., p. 75. Consultado el 29 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Jile, Pepe, *Historia de las secundarias de Guerrero 1932 – 1992*, México, Anaya Editores, S. A., 1997.

Jordá Hernández, Jani, *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*, México, UNPN/Miguel Ángel Porrúa grupo editorial, 2003.

Joutard, P., *Esas voces que nos llegan del pasado*, Col, Popular, no. 345. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

La Montaña de Guerrero. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de http://www.compartir.org.mx/html/fondo_guerrero/base.html.

Latapí, Pablo, “La reforma educativa”, en *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976*, México, Nueva Imagen 1982, pp. 63-92.

Lazarín, Federico, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996, Redalyc. Consultado el 9 de agosto de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000112>.

Le Goff, Jaques, “El historiador y el hombre cotidiano”, en *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*, 2ª ed., Barcelona, Gedisa, 1986, pp. 136 -147.

Lehmann Ocampo, José, Entrevista realizada en Emiliano Zapata, Tabasco, por Marisol Arbeláez, los días 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1979. (PHO)/3/31. Instituto Mora.

Ley General de Educación, reformas y normas complementarias. Consultado el 20 de junio de 2018. Recuperado de <https://universidadabierta.edu.mx/revista/LaLeyGeneralDeEducaci%F3n.pdf>.

Ley número 87 orgánica del poder judicial del estado de Guerrero, Gobierno del estado, 12 de agosto de 1981. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2016/03/L87ORGPJEG77-2.pdf> .

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib>.

Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, LEPEPMI'90. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf.

López Bárcenas, Francisco, "Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos". *El Cotidiano*, 2016. Consultado el 4 de noviembre de 2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32548630006>

López, Gerardo y Sergio Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP/Ediciones El caballito, 1985.

López Guzmán, Bartolomé, *Educación Indígena intercultural para los niños de Xochistlahuaca Guerrero*, México, UPN, 1999.

López Guzmán, Bartolomé, *Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del estado de Guerrero*. Recuperado, 14 de mayo de 2018 de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/12.pdf>.

Los Pueblos Indígenas de Guerrero y su Lengua Materna. Recuperado, 14 de mayo de 2018 de <http://administracion2014-2015.guerrero.gob.mx/articulos/los-pueblos-indigenas-de-guerrero-y-su-lengua-materna/>.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, México, El Colegio de México, 2003.

Martín del Campo, Jesús, "Trabajadores de la educación y democracia", en: Victoria Novelo (coord.), *Democracia y sindicatos*, México, CIESAS/Ediciones El Caballito, S. A., 1989, pp. 29 – 81.

Martín Alcaraz Alicia y Carlos Escalante Fernández, "Prácticas educativas, "El problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México". *RMIE* [online]. 2017, vol.22, n.73, p. 357. Consultado el 30 de noviembre de 2020. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200347.

Martínez Casas, Regina. "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo". *Perfiles educativos*, México , v. 33, n. spe, p. 250-261, enero 2011 . Recuperado, 16 de noviembre de 2020. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500021&lng=es&nrm=iso.

Martínez Rescalvo, Mario (coord.), et al, *Tlapa: origen y memoria histórica*, Guerrero, México, Universidad Autónoma de Guerrero/H. Ayuntamiento Municipal de Tlapa de Comonfort, 2000.

Meyer, Eugenia y Olivera de Bonfil, Alicia. “La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*”, [S.l.], p. 372-387, oct. 1971. Consultado el 23 de agosto de 2017. Recuperado de <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/2058>>.

Meyer, Eugenia, “Memoria, olvido e historicidad”, en *Historia, voces y Memoria, Revista del Programa de Historia Oral 1*, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas/ Facultad De Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, pp. 13 – 28, 2009.

Mignolo, Walter, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España, Akal, 2013.

Molina Betancourt, Rafael, *El internado de San Gabrielito*, México, D.F., S.E., 1932.

Mosso Castrejón, Jalil, 25 años de la Escuela Normal regional de la Montaña, ADN CULTURA, Consultado el 20 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.adncultura.org/25-anos-de-la-escuela-normal-regional-de-la-montana>.

Muñoz, Maurilio, “La región nahua – tlapaneca”, en INI, *Los Centros Coordinadores Indigenistas*, México, INI, 1962, pp. 139 – 157.

Necoechea Gracia, Gerardo, “Mi mamá me platicó”: punto de vista e historia reciente, en Graciela de Garay (coord.), *Para pensar el tiempo presente. Aproximaciones teórico – metodológicas y experiencias empíricas*, México, Instituto Mora, 2007, pp. 186 - 202.

Navarrete, Federico, *Las relaciones interétnicas en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

Ortiz Oropeza, Pedro, *La descentralización educativa en el Estado de Guerrero*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2004.

Palemón Arcos, Francisco, *La práctica educativa de los maestros bilingües. La tendencia castellanizadora en la región Montaña Baja, del estado de Guerrero*, Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, 2000.

Pavía Guzmán, Edgar, *Guerrero prehispánico*, México, Colegio de bachilleres del estado de Guerrero, 1992.

Peláez Ramos, Gerardo, “La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación”. *Rebelión*, 9 de agosto de

2011, Consultado el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=133700>

Pérez Montfort, Ricardo *Avatares del nacionalismo cultura: cinco ensayos*, México, CIDHEM/CIESAS, 2000.

Portal oficial de Guerrero. Municipios del estado de Guerrero, *Guerrero gobierno del estado*. Consultado el 30 de julio de 2017. Recuperado de <http://guerrero.gob.mx/municipios/>.

Portal Oficial del Gobierno del Estado de Guerrero, Los Pueblos Indígenas de Guerrero y su Lengua Materna, *Guerrero gobierno del estado*. Consultado el 14 de mayo de 2018. Recuperado de <http://administracion2014-2015.guerrero.gob.mx/articulos/los-pueblos-indigenas-de-guerrero-y-su-lengua-materna/>.

Programa Regional. Montaña, 2016 – 2021, Gobierno del estado de Guerrero, 2015-2021. Consultado el 30 de julio de 2017. Recuperado de <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2016/10/MONTA%C3%91A.pdf>.

Quijano Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, 2000, pp. 122 – 151. Consultado el 9 de febrero de 2019. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf.

Ramírez, Rafael “La Educación Normal y la formación de los maestros rurales que México necesita”, en *Tomo V: 17, Obras completas*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz/Dirección General de Educación Popular, 1968.

Ramírez, Rafael “La incorporación del indígena por medio del idioma Castellano”, en *Tomo V: 17, Obras completas*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz/Dirección General de Educación Popular, 1968.

Rendón Alarcón, Jorge, *Sociedad y conflicto de Guerrero, 1911 – 1995: poder político y estructura social en la entidad*, México, Plaza y Valdés, 2003,

Revista de la Asociación Internacional de Historia Oral, Palabras y silencios, vol. 4, núms. 1 -2, nov. 2007 – nov. 2008, México.

Rodríguez Díaz, Rafael, *Usos y prácticas escolares de la escritura, en una escuela primaria bilingüe náuatl -español de la Montaña de Guerrero*, Tesis de licenciatura, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2002.

Rondièrre Pierre ¿PERO A QUIEN? ¿Y COMO?, en *El Correo. Una ventana abierta sobre el mundo*, enero (año XXIII), UNESCO, París, 1970, pp. 7 – 10.

Salazar Ramírez, Othón, *Othón Salazar y el movimiento revolucionario del magisterio: un lugar en la historia de México*, México, Plaza y Valdés, 2008.

Salinas Álvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert, *Maestros y estado: estudio de las luchas magisteriales, 1979 a 1982*, Tomo II, México, Editorial Línea/ Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma de Guerrero, 1984.

Salmerón Castro, Fernando I. y Ricardo Porras Delgado, *La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública*. Consultado el 27 de abril de 2019. Recuperado de https://www.academia.edu/37722829/7_LA_EDUCACION_INDIGENA_FUNDAMENTOS_TEORICOS_Y_PROPUES_TAS_DE_POLITICA_PUBLICA.

Sámano Rentería, Miguel Ángel “El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis”, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004, Consultado el 26 de octubre de 2019. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1333/10.pdf>.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto *Educación intercultural en México tomo I. Políticas públicas de educación superior, intercultural y experiencias de diseños educativos*. Consultado el 26 de octubre de 2019. p. 74. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55715.pdf.

SEP, *Alianza por la Calidad de la Educación. Reflexiones y testimonios*, México, SEP, 2008.

SEP, *Bases Generales de la Educación Indígena*, México, SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/Dirección de Educación Indígena, 1986.

SEP, *Desarrollo lingüístico. Capacitación docente*, México, SEP/DGEI, 1992.

SEP, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, SEP/CGEIB, 2008.

Secretaría de Educación Pública, *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, SEP/DGEI, 1990.

SEP, *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica, Primaria Indígena*, México, SEP/DGEI, 2008.

SEP, *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, SEP/DGEI; 1999.

Secretaría de Educación Pública, *Los maestros y la cultura nacional 1920 – 1952*, México, Museo Nacional de Culturas Populares/SEP, 1987.

SEP, *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 2014.

SEP, *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas*, México, SEP/DGEI, 1995.

SEP, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*, México, SEP/CGEIB/CDI, 2004.

SEP, *Práctica docente: capacitación docente*, México, SEP/DGEI, 1992.

SEP, Programa de la lengua Me'phaa, México, SEP/DGEI, 2018.

SEP, *Programa para Modernización Educativa, 1990 – 1994, Estado de Guerrero*, Tomo I, Guerrero, México, Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública, 1991.

Scott, James C., *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2016.

Solana, et al, *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, 1981.

Sosa Suárez, Margarita y Cristina Henríquez Bremer (coords.), *Instituto Nacional Indigenista, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 – 2012*, México, CDI, 2012.

Subcomandante insurgente Marcos, *Relatos del viejo Antonio*, México, Centro de Información y Análisis de Chiapas, A.C., 2000.

Tanck de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México colonia, 1750 – 1821*, México, El Colegio de México, 1999. Consultado el 10 de noviembre de 2020. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv3f8qv0>

Todorov, Tzvetan, *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI editores, 2000.

Thompson, Edward. P., “La lógica de la historia”, en *Miseria de la teoría*, Barcelona, Editorial Crítica, 1981, pp. 65 – 85.

Thompson, Paul, *La voz del pasado. La historia oral*, España, Ediciones Alfons el Magnum/Instituto Valenciano de Estudios e investigación, 1988.

UNAM/PUMC, *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, tomo I, México, Editorial Cromocolor S.A. de C.V., 2009.

Vélez Calvo, Raúl, “Los habitantes prehispánicos”, en Mario O. Martínez Rescalvo (coord.) *Tlapa, origen y memoria histórica*, México, Universidad Autónoma de Guerrero/H. Ayuntamiento Municipal de Tlapa de Comonfort, 2000, pp. 43 – 66.

Villoro Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, CIESAS, 1984.

Viveros Álvarez, Rubén, “Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México”, en Educación 2001. Revista mexicana de educación, México, núm. 104, pp. 25 – 28, enero 2004.

Audios y videos

Entrevista a Elizabeth Jelin, *Educación, memoria y derecho a la identidad en la Formación Docente*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aeJx5AQemyl>, publicado el 2 de noviembre de 2011.

Ibáñez Martínez, Noé, UAGro: “‘Enseñar mentiras es antipedagógico’. Othón Salazar y la lucha del magisterio mexicano”, en: Memoria del coloquio: *El movimiento magisterial mexicano. Historia, memoria y testimonio*. 2 a 5 de diciembre de 2013. Auditorio Leopoldo Zea, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://coloquiomovimientomagisterial.blogspot.mx/>.

Pedraza Durán, Iván y Karina Sánchez Anaya, UAEH, Instituto Mora: “El maestro de indígena como sujeto de cambio y estabilidad en comunidades indígenas: los mazahuas del Estado de México y nahuas en el Estado de Hidalgo”, en: Memoria del coloquio: *El movimiento magisterial mexicano. Historia, memoria y testimonio*. 2 a 5 de diciembre de 2013. Auditorio Leopoldo Zea, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://coloquiomovimientomagisterial.blogspot.mx/>.

Soriano, José Guadalupe, CETEG, Guerrero. Testimonio: “Movimiento magisterial en Guerrero”, en: Memoria del coloquio: *El movimiento magisterial mexicano. Historia, memoria y testimonio*. 2 a 5 de diciembre de 2013. Auditorio Leopoldo Zea, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://coloquiomovimientomagisterial.blogspot.mx/>.