

EXPERIENCIA(S) DE EMPODERAMIENTO: re-construyendo positivamente sus culturas

Rossana Stella Podestá Siri

Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Nacional
Puebla, Pue. México

Resumen

¿Con qué historias educativas llegan los maestros indígenas mexicanos a atender a los niños del sector educativo básico? ¿Cómo se posicionan ante ellos: como nativos e iguales o desde la cultura dominante? ¿Podemos desde las instituciones promover cambios a realidades educativas colonizadoras? ¿Con qué paradigmas? ¿Pueden los maestros transformar sus escuelas al empoderar su ser nativo? Estas preguntas constituyen la base de este artículo que desarrollaré para plantear algunos de los resultados que un equipo intercultural indígenas- no indígenas¹ hemos tenido en una experiencia de co-autoría magisterial piloto, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional 211, de México.

Palabras claves: interculturalidad, metodologías nativas, profesores nativos, interaprendizaje, co-autoría.

Abstract

¿With what historical narratives do our mexican indigenous to teachers arrive to attend the children in the basic educational sector? ¿What position do they take: as natives and equals or from the dominant culture? ¿Can we promote changes to the colonized educative reality? ¿With what paradigms? ¿Can the teachers transform their schools empowering the native being? These questions constitute the base for this article which I develop of some of the results that an intercultural team of indigenous-not indigenous experienced as a pilot coauthored with the National Pedagogic university.

Keywords: Interculturality, native methodologies, native teachers, inter-learning, coauthor

*Yo creo que cualquier investigador serio es como el
espejo que le permite verse a uno mismo.
(Adonías, citado en Rappaport 2007).*

¿Con qué historia educativa llegan los maestros indígenas mexicanos a atender a los niños del sector educativo básico?

Los maestros sufren una larga y profunda agresión socioemocional y la escuela juega un papel fundamental en este desgaste y desmoronamiento de la identidad de los pueblos indios de México. Lo importante es revertir este proceso², sino los nuevos docentes continúan reproduciendo el mismo statu quo con el que fueron educados. Vamos a recorrer a través de sus historias la ambivalencia³ que los caracteriza, producto del rechazo inculcado a su lengua y cultura materna para luego reconocer que una de las primeras tareas formativas es su análisis, trayendo para ello su misma historia personal. Pensamos que todo programa de formación de maestros indígenas, que se inserta en contextos interculturales latinoamericanos debe contemplar esta etapa de sensibilización que implica su reposicionamiento étnico-sociolingüístico. En sus conductas ambivalentes adoptan modales y formas de discurso de la sociedad dominante, en las relaciones con personas y el medio urbano dominante y en el medio indígena adoptan las conductas y el lenguaje indígenas (Gasché, 2008 a y b).

Esta ambivalencia manifiesta en los docentes fue forjada por la dominación-sumisión objetiva (Gasché, 2008 a y b) pero sobre todo subjetiva (que se manifiesta a través de la vergüenza, timidez, silencio, sentimiento de inferioridad) que comenzaron a internalizar, principalmente, al entrar a la escuela.

Los docentes indígenas nos relatan desde las primeras sesiones⁴, siguiendo una metodología colaborativa⁵ (Rappaport, 2007), cómo desde la infancia se van forjando estas relaciones de dominación en sus tempranos relacionamientos con la escuela, en el contacto con las ciudades o con sus mismos padres en sus hogares, con la intención de evitar que sus hijos sufran, se convierten en opresores de la identidad étnica materna (Giménez, 1996) (sobre todo de la lengua, aunque les enseñen sus costumbres) y la casa contribuye también con el desplazamiento.

En los siguientes fragmentos vamos a constatar distintos tipos de dominación en los alumnos que formamos ahora cambiando el paradigma. Comenzaremos por la prohibición de la *lengua* porque es uno de los asuntos más recurrentes en las escuelas ubicadas donde los niños hablan aún una lengua indígena, ya sea en las sierras o en periferias urbanas donde se asientan los migrantes. No importa si el sistema educativo es indígena o federal, la lengua indígena se prohíbe. Tenemos el estigma de su inutilidad porque nadie la habla en el mundo global y es símbolo de atraso frente a los intentos de modernización de nuestras sociedades nacionales. Sin embargo, esto va contra todos los instrumentos jurídicos que se han aprobado a nivel internacional (Convenio 169 de la OIT) y nacional como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), la Ley contra la discriminación (2003).

Estos extractos⁶ de discriminación etnolingüística⁷ padecida por nuestros diplomantes nos manifiestan el tortuoso recorrido social que deben caminar sin desesperanzarse⁸ para lograr un título universitario. Recorreremos a través de sus vivencias la construcción de sus caminos. Sus edades fluctúan entre los 22 a 49 años y entre los 20 y 38⁹. Constituyen dos generaciones de diplomantes diferentes. Abrimos el tiempo a dos décadas de historia educativa indígena mexicana escrita por los mismos actores. Sólo ellos pueden acercarnos a lo vivido desde adentro, no visto desde fuera.

Estas son algunas de las miles de historias que existen, a lo largo y ancho del territorio, no importa la etnia de la que se proceda. Al tomar contacto con la escuela, algunos en la primaria, otros en pre-escolar (son generaciones de maestros más recientes) comienzan a sentir miedo para el resto de sus vidas y por ello la mayoría no quiere ir más a la escuela.

La escuela vivida por sus usuarios

Antonio Bautista Cortés¹⁰, maestro bilingüe nahuatl-español de primaria lo escribe¹¹ así:

Desde que era yo niño mis maestros me discriminaron porque hablaba en náhuatl y ellos me prohibieron¹² hablar mi *lengua materna*¹³, ya que ellos hablaban español. Mi mayor miedo era que no me podía comunicar con ellos y es por eso que no quería asistir a la escuela. Un día el maestro me castigó me hizo que me incara sobre dos corcholatas hasta quedó marcado en mis rodillas, tanto odié al maestro por lo mismo ya no quería regresar a la escuela.

Cuando me mandan a la ciudad a estudiar la secundaria mis compañeros me trataban como un indio porque no hablaba correctamente el español y no usaba zapatos sino huaraches.

De adulto al ingresar al magisterio las comunidades donde ya nos conocían también nos discriminaban diciendo que nosotros, los maestros bilingües, que no teníamos preparación suficiente.

Al ingresar a la Universidad algunos asesores nos discriminan no sólo a mí sino a todo el grupo de alumnos-maestros diciéndonos que nosotros somos indios y de la clase más baja pero ella no se da cuenta que gracias a los indios ella come, porque si no existiéramos no percibiría un salario.

Ofelia Rosas¹⁴, maestra ngingua de pre-escolar vive de esta manera la represión contra ella y sus compañeros:

Al pasar el tercer año de primaria, me tocó una maestra que fue muy mala conmigo y con todos mis compañeros. Ya no quise ir a la escuela¹⁵ porque era muy exigente y se enojaba mucho. No nos tenía paciencia en nada. Cuando estábamos en clases no quería ni siquiera que platicáramos con los compañeros

de al lado. Hubo una vez que estaba sentada en mi lugar, platicando con una de mis compañeras. Llegó la maestra y me preguntó de qué estábamos platicando. En ese momento me puse nerviosa y no sabía que decir. La maestra se enojó y me *pegó*. Me sentí muy mal, esa vez ni siquiera salí del salón por pena de que la maestra me había pegado.

Al llegar a mi casa le dije a mi hermana lo que me había pasado; se enojó y dijo que iba a ir a reclamar. Dije que no era necesario porque yo ya no voy a ir a la escuela. Lo que hice en todo ese tiempo me fui a cuidar mis borregos en el campo. Mi papá y mis hermanos me decían que tenía que ir a la escuela. Les decía que ya no voy a ir y menos con esa maestra que me *pegó*. Me quedé con ese *trauma* de que la maestra era muy mala y no sólo conmigo, sino con todos, eran muchos que tampoco ya no quisieron ir a la escuela.

La historia se repite al avanzar en su educación media. El deseo de no regresar a clase se reitera en este nivel educativo. Se recrudece en muchos adolescentes (concepto usado desde occidente) la necesidad de empezar a ocultar aquellos símbolos (lengua, territorio, vestimenta¹⁶) que los asocian con la pertenencia a pueblos indígenas.

Al entrar a la secundaria me volvió a pasar casi lo mismo de lo que me pasó en la primaria, la maestra que me enseñó en primer año no nos enseñaba, y se la pasaba todo el tiempo en la dirección y en la mañana al entrar a clases siempre nos exigía portar bien el uniforme; algunos de mis compañeros llevaban zapatos sucios, la maestra los **castigaba** lavando los baños de las mujeres para que ellos se educaran y trajeran los zapatos limpios.

Adentro del salón de clases platicaba con algunas compañeras en la lengua indígena y la maestra escuchaba y nos castigaba porque hablábamos la lengua y ese día nos dijo que era una falta de respeto hacia ella; nos dijo que la próxima vez que nos escuchara hablar nos iba a sacar del salón de clases. Para que no tuviera problemas con la maestra mejor ya no volví a hablar con mis compañeros en la lengua.

Dejé de hablar la lengua por miedo de que me fuera a sacar del salón, y así pasó todo el ciclo escolar. Todo ese año fui a cuidar mis borregos aún porque no había nadie quien los cuidara y es por eso que saliendo de la escuela me iba a cuidar y me llevaba la libreta para hacer la tarea, pero no me daba tiempo hacerla porque los borregos hacían muy feo y nada más se iban al terreno en donde hay milpas, aunque ya estaba muy grande y ya me empezaba a dar pena porque mis compañeros de la escuela se burlaban de mí, y *por pena* (vergüenza) ya no fui a cuidarlos, pero seguía juntando guaje, cuando era su temporada, o hacia otras cosas.

Y en su experiencia universitaria las prácticas de racismo no cesan. Al mismo tiempo sus juicios, después de los años, nos manifiestan la praxis de resistencia que los sostiene, que los empuja a continuar¹⁷.

El primer día que puse un pie en la Universidad Pedagógica Nacional fui

discriminada por una maestra o encargada de dar información de cuáles eran los requisitos que se tenía que llevar para la inscripción.

La maestra me contestó con mala gana, así como que no quería atenderme, pero me dio la información. Saliendo de la escuela *me sentí muy mal* porque no esperaba que al llegar al a Universidad me trataran así de esa manera. *Recordé por todo lo que había pasado*, y dije que si para todo debemos sufrir discriminación o porque solamente a mí me pasa. Aún así decidí seguir adelante a ver hasta adonde dejaré de sufrir discriminación sólo por ser indígena. Aún así conseguí los requisitos y me inscribí a la Universidad.

Cuando pasé por eso pensé y cambié de opinión del concepto que llevaba de la Universidad, y dije: entonces no es cierto que la Universidad Pedagógica es para los maestros de educación indígena, así como me lo dijeron, porque si en realidad fuera así no me tratarían como lo hicieron el día que fui.

Los actos de opresión son múltiples y constantes: primero ocultan la lengua, después las actividades que caracterizan a sus culturas, con ello a sus padres y abuelos y luego el territorio de donde proceden, siempre marcan una población cercana, la más grande de sus alrededores. Todo esto sigue sucediendo a pesar de todas las declaraciones sobre derechos humanos que se hayan suscrito en el ámbito nacional e internacional. El gran asunto es ¿Quién conoce estos instrumentos jurídicos en los mismos pueblos? ¿Quién colabora para llevar a cabo el proceso de demanda? De esta manera los niños indígenas de antes y de hoy van forjando su estar en el mundo: en silencio y ocultando la identidad – lengua y cultura – con la que fueron socializados.

Si no miramos y retomamos esta historia, para que juntos la analicemos¹⁸, hacemos a un lado la esencia de lo que hay que partir en un programa educativo que se propone realmente una educación intercultural. En su formación requerimos volver al inicio de la humillación, de las relaciones de dominación sumisión que permean nuestra sociedad para hacer conciente sus comportamientos y también los que occidente provoca ante su lengua y cultura nativa en un ejercicio conjunto indígenas y colaboradores blancomestizos. Al traer sus vivencias externalizan los procesos de opresión que han vivido y en ese contar hay un darse cuenta que se va acomodando ni bien pasan las sesiones. Intuitivamente hacemos un trabajo “terapéutico” grupal, donde unos y otros, de una cultura y de la otra, miramos nuevamente lo que había quedado oculto, pero que está latente porque les impide avanzar desde su natividad.

A los efectos psicológico¹⁹-sociales se liga el no aprovechamiento escolar que sufren en las aulas²⁰. Ante la limitante de la lengua recurren a su capacidad de memoria. El terror que tienen al maestro los imposibilita a aprender. Los impactos psicológicos que repercuten sobre lo académico son múltiples y debemos trabajarlos uno por uno. La relación miedo-discriminación-aprendizaje debe ser estudiada con premura en países interculturales y acarrea graves consecuencias porque se va sucediendo de generación en generación. La humillación es un eje transversal en sus historias vividas no sólo en su propia carne sino en la de sus compañeros, el efecto es para ambos con la misma intensidad. Se abre un inmenso campo para la psicología intercultural. Sólo vamos a referir a continuación algunos aspectos.

Humillaciones morales

El testimonio de Anabel Hernández de la Cruz, una joven maestra bilingüe nahuatl-español, de 21 años, hija de maestros, de la primera generación nos permite adentrarnos en el impacto que tuvo en su vida el castigo a sus compañeros. Así van generando muchos niños indígenas un sentimiento de inferioridad frente a un blanco o un mestizo.

Mi maestra tenía un carácter agresivo, me acuerdo que una compañera quería ir al baño y la maestra la había castigado a tal grado que no le permitió salir, diciéndole que se hiciera ahí, entonces la niña con toda la pena del mundo, se hizo del baño dentro del salón (Hernández, 2009).

¿Cómo tomaron estos niños nahuas este castigo? ¿Qué significó en sus vidas este incidente? ¿Hoy la niña lo habrá resuelto en su vida adulta? Quienes formamos profesores no podemos estar al margen de estas realidades que arrastran consigo nuestros alumnos-profesores. Cualquier proyecto de intervención educativa que implementemos debe convertirse en una tribuna de expresiones que nos permita explicarnos cómo llegan ellos a la Universidad y el motivo de su sumisión y silenciamiento ante la violencia ejercida durante toda su educación.

Humillaciones corporales

Otra forma de agresión es la humillación corporal (instrumentos de tortura) y el racismo que impera en muchas de nuestras escuelas.

Todos los problemas que surgían en la clase su único recurso eran los golpes, la regla de madera y la vara de espinas la acompañaban siempre. Yo tuve la fortuna de tener a mi padre a mi lado, era la persona que me ayudaba a estudiar y así la maestra no me golpeaba, llegó al grado de lastimar severamente a mis compañeros haciendo heridas en las manos y las orejas. Tuve esta maestra durante tres largos años, en este último año es el que no olvido porque fue por primera vez que la maestra me golpeó y lo único malo es llevar todos los días el rebozo de mi mamá. A esa edad no lo podía entender, si lo único que hacía era protegerme del frío pero sobretodo me identificaba con mi cultura náhuatl. Pero ahora²¹ puedo entender que para mi maestra éramos unos indios que tenía que dominar, porque ella venía de una cultura diferente a la de nosotros, era blanca ojos claros”. (Eusebia Taxis Salazar 2009, maestra bilingüe de la primera generación. 37 años).

Otra fuente de represión, sus hogares

La escuela no es la única que reprime. En la actualidad la mayoría de los padres, que han sufrido en carne propia la discriminación, evita el sufrimiento a sus hijos y en sus casas les hablan español desde pequeños.

Cuando quisieron mandar a mi mamá a la escuela ella fue pero al llegar no podía hablar español. Los maestros castigaban a los niños que no podían hablar el español, los *golpeaban* o se *burlaban* de ellos. Ella se asustó mucho porque sabía que al llegar a la escuela la golpearían y castigarían por no hablarlo, así que optó por no ir a la escuela, no aprendió a leer, ni a escribir. Trató de aprender un poco de español. *Nos educó en español* pero platicaba con mi papá en popoloca (AGUILAR, 2009).

Así lo escribe Antonia Aguilar Cañete, maestra ngiba, de 42 años, alumna de la primera generación se remonta a la niñez de su madre y a las formas de interacción lingüística que adoptaron sus padres para con ella. Pese a que no le hablaban en popoloca lo aprendió de escuchar a sus padres hablarlo y hoy es profesora bilingüe ngiba-español. Estas habilidades de los niños indígenas de acercarse al bilingüismo o trilingüismo, a pesar de la adversidad del contexto de aprendizaje, no son tomadas en cuenta por la escuela y se convierten en uno de los potenciales más importantes que obviamos y desperdiciamos, el cognitivo-afectivo. El potencial poliglota de los niños indígenas se hace a un lado en las posturas socio-educativas de la sociedad mexicana.

Enfrentamiento(s) con el miedo

Esta cadena de agresiones va implantando el miedo en sus personalidades tanto en la escuela como con la sociedad nacional. Deberíamos dar más atención a este sentimiento que albergan en su alma y que por lo regular impide que los alumnos aprendan. Con miedo es imposible que asimilen, por el contrario se acostumbran a memorizar.

Tomás, alumno maestro de la primera generación, de 25 años expone este sentimiento que comienza en la casa y continua en la escuela y viceversa. Y peor aún cuando el padre y el maestro se ponen de acuerdo porque están cediendo a este último un arma de represión poderosísima.

Existe un *miedo* que cada uno de nosotros lo padecemos y que este miedo no son de aquellos cuentos sino un miedo que nos han ocasionado nuestros propios papás en nuestra niñez, y que también con aquellas personas que hemos convivido en nuestra preparación académica que son nuestros maestros. Pues puedo decir que el miedo fue antes de la escuela y después fue junto con la escuela. (Tomás Vázquez García, profesor bilingüe náhuatl-español, 30 años).

Llama la atención que en una clase de alumnos-maestros indígenas no haya mucha participación, pero esto es debido a las formas de comportamiento en los que fueron salvajemente educados. Hoy tenemos en nuestras aulas universitarias el reflejo de este continuo atropello humano. Todo en pro de que los nativos se “civilizaran” quedaron silenciados en algunos casos para siempre.

Me acuerdo que el maestro discriminaba a los compañeros que no podían hablar, esto ocasionó que le tuviéramos *miedo* al maestro y en ocasiones nos quedáramos callados sin decir nada, para que no nos castigaran. Todo esto perjudicó a todo el grupo y sobre todo *influyó en nuestro aprendizaje, la inseguridad de hablar* y el miedo dentro de la escuela. (Catalina González Salvador, maestra bilingüe, primera generación, 25 años).

Me acuerdo de cuando fui a la escuela por primera vez en el preescolar que se llama la Primavera, queda a dos calles de mi casa. Aquí tuve que ser ambivalente para que me pudiera relacionar tanto con mis compañeros que era comunicación entre iguales porque hablamos en la lengua (indígena) y con las maestra teníamos que manejar el castellano al mismo tiempo aquí, ella no estaba dentro de nuestro grupo ya que había una cierta barrera que no permitía la suficiente confianza en la conversación verbal e incluso si utilizábamos muy pocas palabras en castellano, yo como estudiante de educación indígena no era mucho pedir que me hablaran en mi lengua *no importaba si aprendía o entendía.*” (Pascuala Juárez Maceda, segunda generación, ngigüa, 31 años).

Quién no va a perder la frescura, el entusiasmo, la creatividad con experiencias educativas como éstas. Trabajar con alumnos-maestros es mucho más complejo porque ellos acarrean estas tragedias que los acompañan de por vida sino se forman bajo otro paradigma intercultural que analice el conflicto del que somos parte indígenas y no indígenas. Quién puede salvarse de esta dominación cotidiana y permanente. Los programas educativos interculturales hasta ahora puestos en práctica fomentan este statu quo. La defensa se queda sólo a nivel discursivo y sin sustento porque no hay una postura política clara y explícita que dé congruencia a estos programas. ¿Qué planteamos nosotros como equipo con la implementación de los diplomados que nos permite revertir ciertas conductas aprehendidas hasta ahora? Revisar sus historias de dominación-sumisión a la luz de sus vivencias, apoyándonos teóricamente y sustentándonos en los marcos jurídicos nacionales e internacionales que están en vigencia. Analizar, traer a colación las profundas secuelas que los hacen reproducir los mismos parámetros a la hora de ser maestros. Volver al dolor que provoca la discriminación en todos sus sentidos y que autoreconozcan sus acciones.

Haciendo la reflexión de los miedos que tienen mis alumnos, debo reconocer que yo misma como profesora, en ocasiones, hago cosas que a ellos les causan miedo, por ejemplo a veces cuando me hacen enojar les jalo las orejas, o les hablo en un tono fuerte y se espantan.

Hay algo que la primera vez que me lo dijeron los padres de familia me

sorprendió mucho, es que me dijeron Maestra cuando mi hijo se porte mal, péguete, pero péguete fuerte para que entienda, y yo le dije que no había necesidad de eso ya que hay otras formas para hacer que los niños entiendan. Y gracias a Dios nunca he tenido la necesidad de golpear de forma fuerte a mis niños como he visto en la primaria que está junto a nuestro preescolar, sin embargo el jalón de orejas o a veces el alto tono de voz también causan miedos en los niños (Sandy Rojas Sebastian, primera generación, mixteca).

¿Podemos desde las instituciones promover cambios a realidades educativas colonizadoras?

Los diplomados que ofrecemos se sustentan en la concepción de la interculturalidad como asimétrica y conflictiva, es la misma que vivimos desde la Colonia. Sus antecedentes inmediatos son el trabajo de formación de profesores indígenas en la Amazonía peruana que promueve la AIDSEP (Perú) y el trabajo realizado por la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) que se realizó con grupos de maestros tseltales, tzotziles y choles en el estado de Chiapas²². Iniciamos el primer diplomado “Sistematización del conocimiento indígena” con la filosofía teórica que he venido enunciando a lo largo de este trabajo. Los conceptos claves que los alumnos encuentran en los artículos y videoconferencias que han tenido oportunidad de tener son: dominación-sumisión, interaprendizaje, intercomprensión, interculturalidad asimétrica vs. la interculturalidad apolítica o “angelical”, ambivalencia, praxis de resistencia, democracia activa y una posición sintáctica de la cultura, centrada en la praxis.

Esta introducción teórica bajo este marco político-filosófico permitió a los alumnos percatarse de la visión que adoptaríamos²³. Es interesante ver cómo se fueron identificando con las lecturas y los planteamientos²⁴. Así se encuadraron las primeras actividades de campo que se sustentaban en el método inductivo-intercultural²⁵. Comenzaron por el planteamiento del convenio 169 de la OIT a los padres de familia que tenían hijos en la escuela, aunque muchos maestros extendieron su presentación a toda la comunidad. Las experiencias y las reacciones frente a este documento internacional son sumamente interesantes de analizar porque es el primer contacto directo del maestro con la comunidad. La gente se siente mirada e integrada por la escuela. Generalmente se les ve como seres inferiores que no pueden colaborar con la tarea que la institución desempeña.

Nadie nos ha dicho (voz de los padres de familia) que existe un papelito que nos defiende ya que estamos lejos de la ciudad y ni siquiera nos toman en cuenta, estamos como animalitos porque el gobierno nunca se ha preocupado por nosotros, sólo nos visitan cuando quieren que los apoyemos pero si llegan a ganar se olvidan y no regresan”. (Fragmento de la Propuesta Pedagógica de la alumna-maestra Eulogia Calihua Ruiz, profesora bilingüe náhuatl-español).

Mis compañeros (maestros) me decían que estaba loco de mente por participar en las actividades (siembra, fiestas, etc.) de los padres pero al enseñar el

convenio 169 y el artículo de Jorge Gasché empezaron a darse cuenta en qué me sustentaba y una sorpresa fue que los padres empezaron a interactuar demasiado conmigo y a ganarme su confianza (Fragmentos de la Propuesta Pedagógica de Cristino Carrera González, profesor bilingüe mazateco-español).

Ni bien presentan el proyecto ya comienzan a efectuar las primeras observaciones para detectar las actividades²⁶ socio-económico-festivas que desarrollan los hombres, mujeres y niños de las comunidades que atienden. Esto permite que los maestros profundicen la relación con los padres y comuneros que habían iniciado con la presentación del convenio 169 de la OIT y del segundo diplomado: Elaboración de materiales didácticos y bilingües²⁷. Dos productos centrales arrojarían estas investigaciones: el calendario de actividades de la comunidad y dos tarjetas de autoaprendizaje²⁸ correspondientes a dos actividades relevantes del pueblo, reflejo del conocimiento indígena. Los maestros comienzan a involucrarse y a tomar conciencia de que el conocimiento indígena existe, que ellos fueron socializados en él y que es valioso y digno de enseñarse en la escuela porque forma parte de sus prácticas culturales. En mi calidad de formadora no indígena puedo decir que este es el segundo²⁹ gran descubrimiento que les va a permitir repensar su ambivalencia.

En estos diplomados he aprendido mucho a convivir con mi propia gente. Me siento orgullosa ya que me he dado a conocer en mi propia comunidad. Ya que he visitado a personas mayores me dicen no te conocemos y me he dado a conocer y que hablo la lengua (Evaluación anónima de uno de nuestros alumnos-maestros de los Diplomados³⁰).

De igual manera me está ayudando a relacionarme con la gente de la comunidad, ya que ellos mismos me estén abriendo las puertas de su casa para que así poder yo averiguar las riquezas y sabidurías que tienen estas personas para enriquecer la vida cultural de su pueblo” (Evaluación anónima de uno de nuestros alumnos-maestros de los Diplomados).

¿Qué posición adopta el profesor ante los niños y comuneros? ¿Nativos e iguales o desde la cultura dominante?

Los maestros comienzan a entender su misión al explicitar los conocimientos indígenas que cada comunidad conserva y que no está en los libros. Se percatan que sus culturas tienen conocimientos³¹ igual que occidente y toman esta oportunidad de explicitarlos con la ayuda de sus pueblos. El entrenamiento para encontrarse con sus comunidades es parte del segundo diálogo que sostienen con sus asesores indígenas³² de la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM), de Chiapas. Es decir, este diálogo es entre indígenas de distintas etnias del país. Sin las comunidades no podrán contar con la sabiduría albergada así que dejan las posiciones que traían de que el maestro lo sabe todo para unirse a ellos con humildad. Sólo lo logran si en la primera etapa formativa deciden autoasumirse como indígenas y entender las razones por las cuáles habían negado sus

raíces. Con este empoderamiento se van acercando poco a poco a sus pueblos y se funden con ellos para aprender juntos³³.

Los niños-alumnos son los que los introducen. Así nos lo narra la maestra Rosalba en su documento recepcional (Gámez, 2008).

El miércoles de la misma semana, después de las clases para los niños de preescolar; escombré el salón. Cuando me di cuenta Enedina, una de mis niñas de tercer año, me estaba esperando. Le pregunté que porque todavía no se va y ella me contestó: No maestra porque te estoy esperando para llevarte a mi casa a comer mole. Le pregunté ¿Por qué hay mole en tu casa? Porque mi abuelito se murió y hoy fueron a dejar su cruz en el panteón y hacen mole para que le den de comer a los padrinos que compran la cruz. Le dije, vámonos Enedina, sí voy a tu casa a comer y la niña muy contenta me dijo: Ya vámonos. Nos dirigimos a su casa. En el transcurso del camino, la niña me iba contando que su abuelito tenía ocho días que se había muerto y que el miércoles había sido el novenario y le fueron a dejar la cruz al panteón. Enedina dijo que toda la noche fueron a su casa muchos señores y señoras, porque el padrino llevó la cruz; nos dormimos muy tarde porque estábamos rezando. Le pregunté y ¿no te cansaste? No maestra, sí me cansé y no aguanté y mi mamá me mandó a dormir, por eso hoy sí fui a la escuela. Me comentó que sólo los señores grandes se quedaron rezando.

En un tramo del camino Enedina cambió de tema y me dijo: Maestra, venga, le voy a enseñar cuál es la planta del durazno, de la ciruela y la granadilla, apuntando con su dedito me enseñó cuales eran los árboles del durazno, ciruela y granadilla. Con mucho entusiasmo le contesté que están muy bonitos. ¿Cuándo dan las frutas? Ya mero maestra, va a haber duraznos y ciruelas, ahora hay granadilla, ya no mucho pero hay.

Mas adelantito del camino me enseñó la planta de la chirimoya y me dice: Maestra, ya no hay chirimoya porque ya pasó su tiempo, pero cuando haya yo le voy a regalar. Le dije: bueno Enedina, voy a esperar las chirimoyas y me dice: Falta mucho, pero sí le voy a regalar. En una de esas que me paro, porque ya me había cansado. Enedina me preguntó ¿ya se cansó? Y yo le contesté: Sólo un poquito y ¿tú no te has cansado? No maestra porque yo camino todos los días y ya no me canso. Nos paramos a la sombra que daba un árbol y la niña me dijo: esta planta sirve para limpiar a los niños que lloran mucho ¿Cómo limpiar? Sí maestra, cuando una vez mi hermanito chiquito lloraba mucho, mi mamá cortó kuawino y con un poquito empezó a limpiar a mi hermano. ¿Tú mamá sacudió con las hojas del kuawino a tu hermanito? Contesto: Sí, y eso se hace para que no lloren los niños. Después investigué y con esa planta que se llama kuawino se cura el mal aire, así como la gente lo dice.

En una veredita Enedina cambió la conversación y le comenté: Enedina, ¡aquí hay mucho pachtle! Hay mucho y sirve para poner nuestro nacimiento, contestó la niña, también en el nacimiento se ponen lucecitas y se ve muy bonito. Pasamos esa vereda y nos rodeó el silencio, ya que Enedina sacó un yogurt de su

mochila y se puso a comer.

Llegando a la casa de ella, su familia me recibió de una manera muy cordial y sobre todo respetuosa, yo de igual manera me dirigí a ellos de una manera muy respetuosa. En la casa de Enedina se encontraban las señoras que habían hecho el mole, la mamá, el papa, los tíos y su abuelita. A continuación la mamá de Enedina me dirigí a otro cuarto de su casa y me dijo que me sentara. Me puso el plato de mole, las tortillas y los tamales, después llegaron Yanet, otra de mis alumnas que cursan el tercer grado, y Enedina a comer conmigo. Terminando de comer las niñas, de manera muy insistente, me llevaron hasta el campo en donde ellas me explicaron que sus papás siembran fresas y flores como claveles, palomas, nubes y rosas y también árboles frutales como durazno, ciruela lima y chirimoya. Las niñas Yanet y Enedina escogían fresas para desenterrarlas y dárme las para que yo me las comiera. Me pude percatar que las niñas escogían las fresas mas grandes y rojas, las cortaban y me las daban. Después me llevaron a la parte en donde estaban las flores y me cortaron las flores llamadas nubes y me las regalaron. Me comentó Yanet que las demás flores no se cortaban porque les falta crecer, cuando ya estén bien te las vamos a regalar.

De regreso a la escuela me acompañaron porque ya era tarde, me acompañó un niño de 15 años, Yanet y Enedina. En el recorrido nos encontramos un maguey y Yanet me comentó que del maguey se saca la miel para el pulque, también dijo que su abuelito los lleva a sacar miel, y le pregunté ¿Cómo se saca? La niña me dijo que se raspaba y luego se sacaba la miel con una taza. Yaneth destapó el maguey ya que estaba tapado con las pencas del mismo maguey y escenificó como lo hacia su abuelito. El primo de Yaneth me dijo que en su casa saca la miel su abuelo y su tío, ellos sacan miel para convertirlo en pulque y así venderlo en los mercados de Ajalpan y San Sebastián, eso significa que esa actividad sirve de sustento económico para esa familia.

Llegamos a la escuela, las niñas se despidieron de mí muy contentas ya que si acepté ir a su casa.

Mediante toda la explicación que las niñas me daban durante el recorrido a su casa, *me pude dar cuenta que ellas, a pesar de estar en edad preescolar, tienen un conocimiento enorme sobre las actividades que realizan dentro de su familia y en su pueblo*³⁴. Poseen un conocimiento indígena, que quizá no aprenden porque sus padres directamente se los enseñan, sino por el simple hecho de estar involucrados en las actividades que sus padres realizan y en las que a ellos los hacen participar.

Pero también los maestros se ayudan de sus familiares, como en el caso de la joven maestra ngigüa Ofelia. La educación formal le había hecho avengorzar de su padre porque es campesino. Al mirarse ella y al pueblo que la vio nacer se reintegra con su familia y ésta le apoya. Otro aporte más que se logra al pertenecer nuevamente al grupo que los vio nacer.

Se preguntaran porque ahora les hablo de las actividades que realiza mi papá cuando antes cuando iba al bachiller o preparatoria lo negaba. Ahora lo cuento

con mucho orgullo porque ahora que estoy preparándome para maestra de educación indígena, me doy cuenta que *tengo muchos conocimientos muy valiosos, para poder enseñarle a los niños*. Esto lo entendí cuando estuve en quinto y sexto semestre cuando llegó la asesora Rossana y Anastasio³⁵ ellos son los que me hicieron cambiar, cómo ver las cosas de otra manera. Ahora les agradezco mucho por el cambio que tengo, sé que es muy importante saber realizar las actividades de la comunidad, tradiciones y costumbres para *así poder enseñar a los niños desde lo que ellos saben*.

Ahora ya no me avergüenzo de saber hablar una lengua indígena y de que mi papa se dedica a tlachicar maguey. Le platiqué que en la universidad me pidieron que realizara una investigación de todas la actividades que realiza la gente y de sus tradiciones y costumbres. Él se sorprendió y me dijo. – que bueno hija ¿en serio que eso te pidieron que hicieras? Le contesté con mucha emoción – si papa eso fue lo que nos pidieron que hagamos, una investigación de las actividades que hacemos aquí en la comunidad y lo que más realiza la gente y es por eso que pensé en la actividad que realiza usted. Ah! ya entendí hija, es por eso que me dijiste que te explicara cómo es cuando ya está listo un maguey para tlachicar. Si papá es por eso que le pregunté todo eso que me acabo de explicar, porque eso es muy importante para que realice unas tarjetas de auto aprendizaje para los niños de preescolar, y tengo que investigar más a profundidad de esa actividad. Para eso también necesito realizar la investigación con varias personas de la comunidad para que así sea más rica la actividad. Mi papá me contesto con mucha emoción de que por fin yo había cambiado de opinión o de manera de pensar. Claro que sí hija, está muy bien que investigues con otros señores, es más vez con el señor Antonio Varillas él también tlachica maguey y él te va a decir muchas cosas más que yo no sé porque él ya lleva mucho tiempo tlachicando. En serio papa. Si hija además pienso ir con él para que me ayude a preparar una trampa de tlacuache, porque el tlacuache ya se pasó de listo, todas las mañana que llego a juntar aguamiel ya no encuentro mucho. ¿A poco los tlacuaches toman agua miel? Si hija los tlacuaches toman agua miel, que no te acuerdas cuando te decía que me acompañaras a tlachicar en las mañanas para que te dieras cuenta que los tlacuaches se tomaban el agua miel y es por eso que no traía mucho. *Me acuerdo que tú en ese entonces no te importaba nada de eso y me decías que ya no realizara esa actividad*. Si papá me acuerdo muy bien pero en ese entonces pensaba así porque en el bachiller me decían de cosas de que porque hablaba una lengua indígena y también me daba miedo que se enteraran que usted tlachicaba maguey; es por eso que hacia todo eso pero ahora ya no pienso así papá. Disculpeme por todas las cosas malas que hacía. No te preocupes hija lo importante es que ahora ya no piensas así y te voy ayudar para hacer tu investigación. Mira mañana voy a ir quebrar unos magueyes que compré con un señor que vive hasta allá bajo. Si quieres vamos para que veas que es lo que hago. Gracias papa, claro que sí voy a ir con usted mañana pero me avisa qué es lo que tengo que llevar. Si hija me alegro mucho que hayas cambiado tu forma de pensar.

Al siguiente día mi papá me fue a levantar desde muy temprano, como a las 5:30 de la mañana para ir a quebrar maguey. Era muy temprano para mí y estaba haciendo un poco de frío pero aún así no me importó me levanté y nos fuimos.

El ya iba preparado con sus herramientas cuando llegamos al terreno en donde estaban los magueyes. Empezó a quebrarlos primero en peso a cortar las espigas que tenían las pencas para que así no se espinara, después fue cortando alrededor de la punta del maguey hasta desprenderla, después con la barreta fue haciendo el hoyo en el centro del maguey y por último con la “kunindha” empezó a raspar hasta que quedó la forma de un hoyo. Sólo estuve ayudando en dar las herramientas y mi papá me estaba explicando conforme iba haciendo los pasos. Terminamos de quebrar cinco magueyes; después mi papá dijo que los tapamos con una piedra para que así ningún animal se metiera a hacer sus travesuras como el tlacuache, que a veces, sólo porque no encuentra miel se hace del baño en el maguey. Por eso se tiene que tapar muy bien con una penca y encima una piedra pesada para que no lo pueda abrir el maguey.

Después nos fuimos a la casa a comer porque ya era muy tarde y no llevamos nada de comida. En el transcurso del camino mi papá iba muy contento porque yo lo había acompañado, porque nunca había ido con él a hacer esa actividad.

Llegamos a la casa y la señora actual de mi papá ya había hecho la comida y estaba echando tortillas o “moliendo” así se dice en la comunidad y me invito a comer con él. Le platicó a la señora que nos fue muy bien. La señora se sorprendió que yo había acompañado a mi papá y me dijo: a poco si fuiste con tu papá si a ti no te gusta ir al campo y menos a quebrar maguey? Le conteste que sí, eso era antes pero ahora pienso diferente y voy a cambiar más porque me di cuenta que todas las actividades que realizan las personas de la comunidad son muy importantes para poder enseñar a los niños desde muy pequeños, que sepan la importancia que tienen nuestras costumbres y nuestra lengua indígena.

Esta muy bien lo que dices te felicito. Gracias. Mientras que estábamos comiendo, mi papá empezó a platicarnos que tenía que ir al terreno que está en el pie del cerro para arrancar los magueyes pequeños porque son muchos y se necesita arrancarlos para sembrarlo en otro lado. Le dije a mi papá que si eso se hace todo el año. El contestó: no hija eso sólo se hace en los meses de febrero, marzo y abril. En serio papá. Si así es hija porque son los meses que se arranca el maguey y se siembra.

Ya terminé de comer gracias por la comida y también gracias por la invitación de ir al quebrar maguey papá. No te preocupes hija ya sabes que cuentas conmigo para lo que sea y como te dije estoy muy contento de que hayas cambiado. Ve con el señor que te dije para que le preguntes sobre el tlachique de maguey. Si gracias por todo papá. Si voy a ir. De preferencia ve en las mañanas porque no lo vas a encontrar más tarde, se va todo el día al cerro. Entonces voy mañana. Si hija y le dices quién es tu papá para que tenga más confianza en platicarte las cosas. Anoté todo lo que mi papá me fue diciendo en el campo, donde fuimos a quebrar maguey. Fue algo que sí sabía pero no muy bien.

Otra de las alumnas, la maestra Catalina, bilingüe náhuatl-español, de la primera generación, nos cuenta su re-posicionamiento con su pueblo y con su familia al cambiar de actitud, al respetar las prácticas de su pueblo, al abrirse a aprender de ellos.

Aprendí a ser humilde con ellos y con mi familia, siento que soy otra persona

(después de los Diplomados). Algo que siento que fue un cambio importante es el saludo. Antes yo lo hacía; saludaba de lejos pero ahora al ver que las personas mayores le dan mucha importancia al saludo de mano yo también lo hago. Me siento bien y siento el cambio en mi persona, sobretodo eso me permite tener más confianza y seguridad con ellos. Comentan que esto se está perdiendo en la comunidad ya que se observa que muchos jóvenes ya no lo hacen por lo que siento que es importante rescatar.

También con los niños al observar y compartir, me di cuenta que ellos portan cosas estando con ellos y no es necesario preguntarles para saber. Estando en la plática se puede obtener varias cosas y participando con ellos en las actividades. Por lo que yo me tuve que involucrar para conocer más de mi comunidad y de mi gente. Para mí todo esto fue algo nuevo y que me está ayudando en mi vida profesional y a conocer mi identidad. También siento que se está dando el interaprendizaje ya que estamos adquiriendo conocimientos de todos y sobre todo de nuestra cultura. Cada día aprendo mucho de mi comunidad, principalmente de las personas mayores que son ellos los mejores sabedores y portadores de valiosos conocimientos. Algo que me di cuenta cuando realicé mis entrevistas y las visitas que realizaba con la gente de mi comunidad era la importancia del uso de la lengua náhuatl.

Investigando-haciendo

Incorporándose al trabajo con su gente, los alumnos maestros reviven, en algunos casos, sus actividades infantiles, en otras las aprenden porque no las saben y a veces profundizan sus conocimientos. Todo ello contribuye a explorar y explicitar los conocimientos indígenas³⁶ que conforman sus culturas.

Este día visité a la señora Magdalena de Jesús Montalvo de 60 años de edad. Ella todavía elabora cotones aunque en la comunidad ya son pocas las señoras que lo hacen; sólo cuatro personas son las que saben todo el proceso y todavía lo elaboran; al llegar a su casa de la señora Magdalena no estaba, ya que saludé y nadie contestó, así que fui a la casa de su concuña Macaria. Al llegar allá ella y su concuña estaban trasquilando los borregos, en ese momento me puse contenta, ya que me dije: corrí con suerte no me lo esperaba. Al llegar donde están las saludé de mano (en náhuatl). Ellas me contestaron y empezamos a hablar (no pueden hablar en español sólo en náhuatl). Les dije como estaban. Ellas contestaron que bien. Doña Magdalena me ofreció una silla para que me sentara. Les pregunté si ya terminaron. La señora Macaria contestó que falta por trasquilar dos borregos, que apenas habían trasquilado uno, ya que tienen mucha lana y es un poco tardado de trasquilar. La señora Magdalena me dijo: *ya llegaste y nos vas a ayudar para que terminemos rápido*. Yo les contesté que sí, *si ellas me permiten yo con mucho gusto las ayudo*. Luego me preguntaron que si mi mamá todavía trasquila sus borregos; yo le contesté que sí aunque ya no tiene muchos borregos, pero ella los trasquila. *Me acuerdo que cuando era chica*

le ayudaba a mi mamá a trasquilar porque tenía muchos borregos, pero ahora ya no tiene muchos borregos y a veces cuando ella trasquila no estoy y no puedo ayudarla. Yo también todavía trasquilo nada mas que ahora me duele mi mano; se cansa luego, cuando estoy agarrando la tijera y no puedo trasquilar por eso le dije a mi cuñada que me ayude, bueno pues ya somos dos para ayudarla (Catalina González Amador, 2008).

Cristian, alumno-maestro de la segunda generación, ngigua-español nos manifiesta su experiencia de interrelacionamiento para ir profundizando sus conocimientos y la importancia de hablar la misma lengua³⁷ (García, 2011).

El día jueves 10 de junio a las cuatro de la tarde volví con don Vicente Flores, que es una de las personas que más participó en mis investigaciones sobre el pueblo. Al llegar a su casa los saludé y me respondieron desde dentro de la casa, pero no salieron a ver quién había llegado. Simplemente dijeron que pasara para adentro de la casa. Cuando pasé vi a don Vicente y a su esposa doña Asunción Carlos que estaban terminando de comer. Me ofrecieron asiento y me senté. ¿Qué hay de nuevo maestro? Ya llegó tarde a la comida, pero tenga, tomemos un poco de pulque. En ese momento don Vicente me dio un poco de pulque y empezamos a tomar, después de esto muy discretamente le pregunté:

¿Cuántos Magueyes tlachican? Pues tlachicamos poquitos. Sólo los tlachicamos para el antojo de nosotros. ¿Cuántos tipos de magueyes tiene en su terreno? Mire maestro, en mi terreno ya sólo tengo maguey blanco. Pero en el rincón de tres corrales hay un maguey que se llama meyomel, este maguey tiene su penca ancha y su agua miel que da es la más dulce de todos los que hay en la comunidad. Hay otro maguey que se llama melixtle y se da en el cerro, pero esos no dan agua miel, únicamente dan su quiote. En la cumbre -que es el cerro más lejano- hay un maguey que se llama mezcal, a éste se le corta su penca y se pone en el horno con fuego y después de un día y una noche se saca y se puede comer como si fuera dulce de calabaza. Pero también se le tiene que tener mucho cuidado ya que hay que ponerle lumbré por encima y no se debe quedar sin calor para que esté listo. Hay una creencia de este dulce de maguey que consiste en que las personas que cortan el maguey no se deben rascar por si les llega a caer el agua de la penca en alguna parte de su cuerpo; si estas personas se rasan el dulce, no sale bien, como quien dice, se echa a perder o se quema por completo. El dulce de maguey antes lo hacíamos muchas personas y después de prepararlos, lo llevábamos a otras comunidades como Cuacnopalan y San Marcos para venderlos. Aparte de que nosotros vendíamos mezcal también hacíamos cal, pero ésta sí era más difícil para realizarla ya que nos tardábamos una semana para hacerla y le teníamos que meter lumbré día y noche. Si la dejábamos sin lumbré la cal no se hacía.

¿Quién les enseñó a realizar estas actividades? le pregunté. Me respondió doña Asunción “Ndudachriana ko ti kaxi chujni (pues esto nos los enseñaron nuestros abuelos y algunas las aprendimos de las mismas personas de aquí de la comunidad). Pues sí, como dice mi esposa, la mayor parte de las actividades nos las enseñaron nuestros padres y abuelos más que nadie, agregó don Vicente.

En lo que platicábamos nos estábamos tomando el pulque. ¿Cuál es la cumbre? le pregunté. Mire maestro, primero que nada le voy a decir una cosa: los cerros de la comunidad también tienen nombre, pero las personas ya no ocupan los nombres y poco a poco se han ido perdiendo. El cerro que se encuentra al sur del pueblo se llama Bajada Mancuerna, dijo don Vicente. Asunción intervino: “jna mee ti ji’i ti no dikoni nchi cajne je” (el cerro que dice el señor es el que se encuentra por el norte y se identifica por tener sotoles grandes) y continuó: “Jnacha ti no jii ti tanji xroon xichan dii ti dixingixini kulekucha. Jna ti jii ti noo sati nchaon dii kutucho” (el cerrito en donde se encuentra la escuela se llama Apartadero y el cerro que está por donde se mete el sol se llama El Cordero). Yo pregunté: “Me jna ti jii are barira are sau que xrein di’i” (el cerro que se encuentra por donde vivían antes ¿cómo se llama?). Don Vicente respondió: “jna me di’i tsaga chaarro ko jii ina tsaga ke dii nunde” (ese cerro se llama Cañada Charro y el otro que esta por ahí cerca se llama Cañada Honda). La señora Asunción dijo: “jna jii xra ti satsini cuacnopalan dii yoo mancuerna” (el cerro que se encuentra al norte del pueblo o rumbo a cuacnopalan se llama Dos Mancuernas” y don Vicente agregó: “Todo esto que le estamos diciendo también estaría bien que lo agregara en su trabajo que me platicó que estaba haciendo la vez pasada maestro”. “Tenga por seguro que sí lo voy a poner, no se preocupe don Vicente, que todo lo que usted me ha dicho son cosas muy buenas”, le contesté” (Cristian García López, maestro bilingüe náhat-español, 23 años).

¿Pueden los maestros transformar sus escuelas al empoderar su ser nativo?

Los alumnos-maestros toman conciencia de la necesidad de construir una currícula intercultural porque analizando lo que ellos han realizado hasta ahora sólo se han restringido a impartir la cultura nacional y ocasionalmente, han retomado aspectos de la cultura indígena de manera folclórica.

Creo que esto corresponde a una parte del conocimiento indígena porque todo esto lo que conoce la señora (habla sobre hiervas medicinales) no fue enseñado en la escuela, sino ella aprendió de lo que sabía su abuelita y de lo que ella le enseñó. Me he dado cuenta que hay muchas cosas ocultas en las diferentes comunidades y nosotros como indígenas hemos dejado desaparecer y que podían ser muy valiosas hoy en nuestros días” (Tomás Vázquez García, maestro bilingüe náhuatl-español).

Posteriormente, van ligando los conocimientos indígenas que van descubriendo con la tarea pedagógica y con nuevas formas de educar. Poco a poco van revolucionando sus acciones porque van comprendiendo el contexto y la posición que juegan en el mismo.

Con estos diplomados he puesto en práctica la educación intercultural en donde la escuela participa activamente con los padres, alumnos, maestros y los miembros que conforman la comunidad. Una escuela abierta al proceso pedagógico de articulación intercultural de contenidos que tengan el objetivo de

formar ciudadanos con amor a su cultura indígena y hábiles de desenvolverse en la sociedad dominante y defender los intereses de su pueblo basado en las actividades que practican sus habitantes que sea vivencial y de ahí seleccionar la explicitación de los contenidos o conocimientos implícitos, de aquí podemos partir de los conocimientos locales y de ahí articularlos con los conocimientos escolares y conocimientos científicos (Cristino Carrera González, maestro bilingüe mazateco-español, primera generación).

A modo de conclusiones

Debemos seguir profundizando estas experiencias piloto con maestros indígenas para poder formalizar su institucionalización sin dejar de estar estrechamente relacionados con los pueblos indígenas donde están insertos estos docentes. Los retos son múltiples sobre todo para los formadores que deben desestructurarse para entrar en un diálogo horizontal, con mente abierta para recibir las propuestas nativas; los maestros debemos ser compartidos porque no somos dueños y señores de nuestras clases, formamos parte de un equipo donde convivimos e interactuamos indígenas y no indígenas. Es crucial que los formadores demos ánimo, alentemos y sostengamos el proceso de re-descubrimiento de sus alumnos. Que seamos solidarios y estemos dispuestos a autoreposicionarnos. Estas son algunas de las características que debemos tener todos los que somos coautores de una propuesta intercultural en construcción como la planteada. Donde los aprendizajes e interaprendizajes son múltiples.

No sólo nos vamos reposicionando para dar lugar a nuevos actores según los momentos formativos sino que quienes se van formando se integran al equipo de trabajo para ir ampliando nuestros horizontes, perfeccionando lo realizado, buscando nuevas maneras de impactar, buscando fortalecer nuevas maneras de interrelacionarnos. Estamos en un proceso permanente de evaluación para construir un proyecto educativo intercultural.

La formación de los maestros indígenas que se manifiesta en esta propuesta nos permitirá concebir la escuela indígena de otra manera, desde los pueblos, desde sus necesidades e intereses. Estamos dando voz a los pueblos a través de los maestros y reposicionándolos a ellos para que tomen su lugar de origen con dignidad para hacer valer su natividad, que es parte también de la riqueza del mundo.

Si logramos esta transformación de los maestros nativos los niños se sumarán a esta defensa de sus raíces como lo hemos podido apreciar en otras experiencias. Los niños son el futuro de la humanidad y son materia dispuesta a colaborar, a aprender, a compartir, a expresar. La autoría de ambos, maestros (Podestá 2009) y alumnos (Podestá 2002, 2007, 2011) es fundamental porque permite que expresen sus voces marginadas, oprimidas y dominadas. Que muestren al mundo la inmensidad de conocimientos milenarios que pueblan sus mundos indígenas.

Notas

- ¹ Este escrito etnográfico va dirigido a los investigadores externos (no nativos a las comunidades) latinoamericanos interesados en romper los paradigmas en los que nos hemos formado en occidente e intenta un trabajo colaborativo donde el interaprendizaje indígenas-no indígenas es la base. ¿Cómo forjar esta intercomprensión? Este es el reto mayúsculo que tiene un mundo intercultural como el nuestro.
- ² La experiencia de intervención educativa que hemos desarrollado en el estado de Puebla ha implicado vencer muchos retos en todos los niveles y de todos los actores. Retos políticos de recepción de la propuesta, retos académicos como el cambio de paradigmas, retos metodológicos para forjar relaciones horizontales, entre muchos otros.
- ³ El recorrido que haré a continuación ilustra una parte del proceso que hemos implementado en un proyecto piloto de formación de maestros indígenas bajo la modalidad de Diplomados. Se implementaron dos dentro del área terminal de la Licenciatura en pre-escolar y primaria para el medio indígena que ofrece hace más de dos décadas la Universidad Pedagógica Nacional. “Sistematización y explicitación del conocimiento indígena” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” y su puesta en práctica forma parte de un trabajo de un equipo intercultural que va más allá de las fronteras de la Universidad. Estamos involucrados indígenas y no indígenas con procedencias diversas: universitarias: de centros de investigación como el Centro de Investigaciones en Estudios Superiores en Antropología Social que tiene la coordinación general de estos programas, a cargo de la Dra. María Bertely; de organizaciones indígenas como la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) y maestros independientes; de instituciones dedicadas a la formación de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional (Unidades: Puebla, Oaxaca, Michoacán, Chiapas); de asesores internacionales que han desarrollado el método inductivo intercultural que está en la base de esta propuesta formativa. Este método fue utilizado por primera vez en la Amazonía peruana en el Instituto Loreto. Años después la experiencia se llevó a cabo en Chiapas en escuelas autónomas y actualmente estos esfuerzos se conjuntan para pilotarlos en una Universidad que forma maestros como la Universidad Pedagógica Nacional.
- ⁴ En un ejercicio que nos lleva semanas de análisis. Los maestros asisten a la Universidad sólo los días sábados. De igual manera que lo menciona Rappaport (2007) “el adentro y el afuera fueron no sólo herramientas analíticas, sino también el espacio mismo en el que fuimos forzados a posicionarnos y reposicionarnos continuamente como investigadores”.
- ⁵ En palabras de Joanne la metodología colaborativa es una tarea urgente para construir puentes entre los investigadores indígenas y las comunidades, así como entre los investigadores nativos y sus contrapartes académicas (RAPPAPORT, 2007).
- ⁶ El formato académico nos impide mostrar en extenso las mismas. Uno de los retos, siguiendo a Rappaport (2007) “es mirar otras antropologías que hayan puesto menos atención en la etnografía como texto y más en repensar qué hacemos en el campo, así como redefinir qué es el campo”.
- ⁷ Elaboradas en distintos momentos de la licenciatura, comenzando desde la materia “Cultura e Identidad” 2007, y posteriormente durante los diplomados “Sistematización del Conocimiento Indígena” y “Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos y Bilingües” (Convenio CIESAS-UPN 2007).
- ⁸ La gran interrogante que deberíamos hacernos es ¿cómo y de dónde toman la fuerza para seguir adelante?
- ⁹ Cada generación que ingresa a la Universidad Pedagógica Nacional para formarse como maestros son más jóvenes. Cuando el programa de la Licenciatura en pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI) se implementó los profesores ya estaban en servicio y venían a este programa a profesionalizarse; partían del análisis de su práctica docente. Actualmente requerimos de un nuevo programa educativo que aborde su formación de acuerdo con el perfil con el que ingresan de bachilleres y que revierta las ausencias que no hemos podido incorporar en las pocas instituciones educativas dedicadas a ofrecer una educación indígena acorde con las demandas de los pueblos originarios. Estos diplomados puestos en práctica enriquecen la línea terminal de esta licenciatura y se enriquece la visión paradigmática *discursiva* que caracteriza a esta currícula con la puesta en práctica: la acción intercultural. Entretejiéndose todos los aspectos: políticos, pedagógicos, lingüísticos y socio-culturales.
- ¹⁰ Tenía 49 años cuando ingresó a la primera generación de diplomados y una amplia experiencia como profesor de educación indígena.
- ¹¹ Tenemos la imposibilidad de colocar en un formato de artículo su historia completa.
- ¹² La prohibición de la lengua materna implica no ser, porque la lengua nos constituye, nos relaciona con el mundo. La lengua materna siguiendo a Utta Von desempeña un papel importante para formar y estabilizar la *identidad individual del niño*; condiciona el *desarrollo de la personalidad básica* de cada niño.
- ¹³ El subrayado es mío en todas las historias de los maestros.

- ¹⁴ Ofelia tenía 21 años cuando ingresó a la segunda generación de diplomantes.
- ¹⁵ ¿Cuántos niños mexicanos indígenas irían a la escuela si esta no fuera obligatoria? Cuando he hecho esta pregunta a los maestros me han dicho que muy pocos. La entrada a la escuela es a la fuerza, muchos padres pagaron multas en años pasados y otros fueron a la cárcel si no inscribían a sus hijos. Ahora los padres aprovechan las becas de apoyo que les otorgan mensualmente. De igual manera los maestros mantienen su puesto si los alumnos pasan de un grado a otro. Si no rinden escolarmente, de igual manera mantienen la beca. Se convierte en un círculo vicioso que va en detrimento de la educación mexicana.
- ¹⁶ Cuando llegamos a Tehuacán, que es en donde se encontraba la escuela, me sentí muy emocionada ya que iba a tener muchos amigos. Cuando entramos, nos recibió la directora y me dio la bienvenida, mi mamá se fue, me dijo que iría a visitarme. En ese internado había muchos niños de la sierra negra, de zonas urbanas y de pueblos como fue el caso de mi amiga y yo. Los niños de la sierra que hablan la lengua náhuatl y nosotras que somos de San Marcos Tlacoyalco hablantes ngigua nos discriminaban por nuestras lenguas y *por la forma de cómo eran nuestras vestimentas* ya que los niños de zonas urbanas se vestían de otra forma obviamente mejor que nosotros (Socorro Juárez Varillas, segunda generación, ngigua, 29 años).
- ¹⁷ La fuerza de estos jóvenes es motivo de estudiarse porque este es un potencial muy importante para forjar una nación con valores.
- ¹⁸ Sino se refieren estas conductas los futuros maestros cuando les toca desempeñar ese rol repiten su historia de dolor y castigo con sus alumnos. Dice la joven maestra Ofelia Rosas: “En realidad lo que tenía que hacer en mi práctica docente, no lo aplicaba, así como se nos dijo en la Universidad, en realidad no lo hacía. La mayoría de mis alumnos hablaban el español y algunos hablaban popoloca, los que hablaban la lengua, la verdad yo no les hablaba en la lengua sino en español, y esos niños no me podían contestar porque no sabían cómo decirme que no podía y sólo se quedaban callados. En ese momento me acordé que nunca debo de hacer eso y me dije a mí misma ¿por qué estas estudiando pedagogía en educación indígena? Debes de realizarlo en la práctica con los alumnos y en realidad no lo estás haciendo Ofe. Me acorde por lo que pasé cuando era niña. Viví eso, justamente en preescolar y me dije no lo vuelvas a hacer porque no es justo que estés haciendo lo mismo que te pasó a ti, hasta por eso odiaste a la maestra porque sabías que ella hablaba la lengua indígena igual que yo”. (Exdiplomante de la segunda generación, maestra bilingüe ngigua-español).
- ¹⁹ Por ello cuando hablamos de “silenciamiento” en nuestros textos científicos deberíamos exponer los testimonios de esas historias como una manera de denuncia académica que se une a la fuerza que los pueblos realizan para que se les respete. A eso hay que sumarle el trabajo grupal, polifónico, de análisis indígenas-no indígenas. De esta manera nos encaminamos a forjar “una antropología pública porque afirma nuestra responsabilidad, como académicos y ciudadanos, de contribuir significativamente con las comunidades más allá de la academia-tanto locales como globales-que son las que hacen posible el estudio de la antropología” (RAPPAPORT, 2007).
- ²⁰ Ante la castellanización la gran mayoría de los niños que ingresan a la escuela monolingües en lengua indígena ocupan más de tres años escolares para aprender a escribir en español (PODESTÁ, 2000).
- ²¹ Después de un proceso de sensibilización la maestra comprende los modelos de dominación sumisión con los que educa la escuela occidental.
- ²² La coordinación de este proyecto estuvo a cargo de la Dra. María Bertely (2004, 2006, 2008, 2009, 2009 a). Y en el caso de la Amazonía Peruana Jorge Gasché ha sido parte del equipo fundador cuya visión de formación docente se centra en la investigación de equipos de trabajo formados por indígenas y no indígenas (GASCHÉ, 2008 ayb).
- ²³ Adoptamos una nueva modalidad en clase. Dos asesores: uno, no nativo y un nativo, especializados ambos en interculturalidad, nos acompañábamos durante todo el proceso. Esta nueva implementación dio resultados interesantes. Cada uno tiene estilos de relacionamiento diferentes y los alumnos-maestros tomaron de cada uno distintas cosas que son motivo de otro trabajo (Arcos, Cabrera, Taxis, Podestá, Santillán, Guarneros 2011). Lo que sí resalto es que mencionaron mucho el ánimo, la seguridad y la confianza que dimos como elementos cruciales para afrontar este redescubrirse.
- ²⁴ “Todos estos conceptos que maneja Jorge Gasché son ciertos porque son las cosas que yo he visto que pasa con las personas en sus vidas y las que yo misma he sufrido” (Ofelia Rosas, exdiplomante segunda generación, maestra ngigua).
- ²⁵ Este método comprendía las siguientes fases: investigación, explicitación del conocimiento, sistematización, articulación intercultural de los conocimientos indígena y escolares.
- ²⁶ El concepto de “actividad” es clave dentro de esta propuesta porque es el objeto de investigación. Las actividades productivo-comunicativas son aquellas que los miembros de una sociedad desarrollan de manera similar para transformar y comprender la realidad (GALLEGOS, 2008). Investigar las actividades de una sociedad nos permite conocer de manera particular los modelos que ese pueblo ha desarrollado.

- ²⁷ La construcción de los materiales educativos estuvo coordinada por los maestros de la UNEM de Chiapas que como mencioné fueron los primeros en formarse con esta filosofía en México. Por esta razón fueron integrados al equipo. De su responsabilidad fueron tres talleres presenciales.
- ²⁸ Por problemas de espacio no referiré el proceso de construcción de este material ni ofreceré los resultados de sus magníficos trabajos.
- ²⁹ El primero fue reconocer la dominación sumisión a partir de sus historias.
- ³⁰ Estas evaluaciones se realizaron al término de los módulos de taller de los Diplomados “Sistematización y explicitación del conocimiento indígena” y “Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” referidos anteriormente.
- ³¹ “Durante esta investigación me di cuenta de lo importante e interesante que es conocer la sabiduría de la gente de los pueblos indígenas, pues el conocimiento no se encuentra tan sólo en los libros, sino también en la gente con la que día a día convivimos en nuestro centro de trabajo. Hago mención de esta cuestión porque la información antes mencionada no la encontré en un libro, si no en la sabiduría y conocimiento de la gente del pueblo de Xacalco, Coxcatlan. Gente indígena hablante de la lengua náhuatl, que conoce porque ha vivido muchos años o porque los sucesos se los relatan sus abuelos, bisabuelos o hasta tatarabuelos; dicho conocimiento indígena se va heredando de generación en generación, esto hace que la gente no pierda sus costumbres, tradiciones y actividades que les ayudan a mantenerse vivos dentro de este mundo globalizado”. (Rosalba Gámez, exdiplomante de la primera generación, maestra bilingüe nahuatl-español).
- ³² Francisco Arcos (maestro del pueblo Chol) y Miguel Hernández (maestro del pueblo Tzeltal) los acompañan en tres talleres intensivos de cinco días y una distancia de cuatro meses entre cada uno. Sin embargo, los formadores de la UPN continuamos con los docentes hilando la ruta que vamos caminando.
- ³³ La gran mayoría de nuestros maestros, a pesar de tener el mismo origen de los niños, llega a la comunidad con una posición altanera y ejerciendo el poder que la institución escolar le confiere.
- ³⁴ El subrayado es mío.
- ³⁵ Somos los que conformamos la pareja pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional.
- ³⁶ Los maestros indígenas chiapanecos Francisco y Miguel es la otra pareja pedagógica que potencia el diálogo indígena-indígena. Ellos enseñan a nuestros alumnos-maestros a investigar desde su ser nativo no con las herramientas que occidente proporciona para trabajar la alteridad. Con ello cultivan relaciones horizontales en todos los sentidos pero sobre todo se establece un nexo de confianza que permite la profundidad.
- ³⁷ Algunos estudiantes que no manejan fluidamente la lengua de su comunidad la comienzan a ejercitar al estar con la gente y logran avances notables en su dominio. De esta manera constatamos su re-posicionamiento lingüístico. El orgullo sólo se puede afianzar cuando pertenecemos al grupo y adoptamos las formas que éste tiene para identificarse.

Bibliografía

- AGUILAR, Antonia. **La riqueza del conocimiento indígena en el aula.** (Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación primaria para el medio indígena plan 90)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. 2010
- ARCOS, Francisco; CABRERA, Anastacio; TEXIS, Eusebia; PODESTÁ, Rossana; SANTILLÁN, Elena; GUARNEROS, Jazmín. Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas. En: Bertely, María (Coord.). **Interaprendizajes entre indígenas.** De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. (En prensa). 2011.
- BERTELY, María (coord.). **Tarjetas de Autoaprendizaje.** México: UNEM. 2004.
- BERTELY, María. La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En Todd L.E. y V. Arredondo. **La Educación que México necesita.** Visión de Expertos. Nuevo León: Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. 2006.
- BERTELY, María. (coord.) **Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo,** México: Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania, Secretaría de Educación Pública. 2008.
- BERTELY, María (coord.). **Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas.** México:

- Papeles de la Casa Chata, CIESAS, UNEM. 2009.
- BERTELY, María. Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. En: **Revista Interamericana para la Democracia**, RIED-IJED, Vol. 2, No. 2, Septiembre. USA: OEA, Indiana University. 2009a.
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT.
- GÁMEZ, Rosalba. **El conocimiento indígena dentro del aula propicia un aprendizaje significativo**. (Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación primaria para el medio indígena plan 90)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. 2010
- GALLEGOS, Carmen. **Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. En: Bertely, María; Gasché, Jorge; Podestá, Rossana (coord.). Quito: Abya-Yala. 2008.
- GARCÍA, Cristian. **Una alternativa de educar a los niños para desarrollar actividades, conceptos, habilidades, actitudes y valores de acuerdo con su contexto social y cultural**. (Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación primaria para el medio indígena plan 90)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. 2011
- GASCHÉ, Jorge. Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. En: Bertely, M; Gasché, Jorge; Podesta, Podestá. **La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas**. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad? Quito: Abya-Yala. 2008^a.
- GASCHÉ, Jorge. **Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura**. Quito: Abya-Yala (2008b)
- GIMÉNEZ, Gilberto. Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. En: **Estudios sobre la cultura y las identidades sociales**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). 1996.
- HERNÁNDEZ, Anabel. **Cacaloc, un pueblo lleno de riqueza educativa**. (Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación primaria para el medio indígena plan 90)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. 2009
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Últimas reformas publicadas, DOF 18-06-2010. (2003)
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. Última reforma 27-11-2007.
- PODESTÁ, Rossana. **Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca**. Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla. 2000.
- PODESTÁ, Rossana. Niñas, niños nahuas. **Nuestros pueblos de hoy y siempre**: El mundo de los niños y niñas nahuas a través de sus letras y dibujos. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2002.
- PODESTÁ, Rossana. Niñas, niñas, niños nahuas y de la ciudad. **Encuentro de miradas**: El territorio visto por diversos autores. Puebla: Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública. 2007.
- PODESTÁ, Rossana. Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos. En: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle**, Florianópolis: (SC, Brasil). (ISBN 978-85-87103-36-9) e em CD (ISBN 978-85-87103-37-6). 2009
- PODESTÁ, Rossana. Niñas, niñas, niños nahuas. **Mi pueblo en fotografías**. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias imágenes y palabras. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2011.
- RAPPAPORT, Joanne. El espacio pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. En: Daniel Mato. (coord.) **Políticas de identidades y diferencias sociales**

en tiempos de globalización. Caracas. 2007

ROJAS, Sandy. **El conocimiento indígena de Quetzalapa, Puebla desde una mirada educativa**”. (Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena plan 1990)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. 2009

TEXIS, Eusebia. **El tesoro de mis ancestros en la escuela indígena.** 2009. (Propuesta pedagógica para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990)- Universidad Pedagógica Nacional, Puebla.

Correspondência

Rossana Stella Podestá Siri – Doutora en Ciencias Antropológicas, especialista en Sociolingüística y Antropología Educativa. Ha trabajado con niños nahuas del centro de México por más de una década y actualmente en la formación de profesores indígenas de distintos pueblos indoamericanos. Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Nacional-Unidad 211.

E-mail: rojos@prodigy.net.mx

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
