



Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica

Reposicionamiento y empoderamiento lingüístico y cultural en un proyecto de intervención educativa. El caso de dos maestras niguas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, Puebla.

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA HISPÁNICA

PRESENTA:
ODILIA HERNÁNDEZ CARRILLO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ROSSANA STELLA PODESTÁ SIRI

Puebla, Pue.

Marzo 2014

INDICE

Introducción.....	1
I. Panorama general de la diversidad lingüística en el estado de Puebla.	
1.1 El territorio indígena.....	5
1.2 Diversidad lingüística en el estado de Puebla.....	9
1.3 El sureste de Puebla como región sociocultural.....	13
1.4 La cultura ngigua, ngiba, ngiva e ngiwa, peyorativamente denominada “popoloca”. Diversas aportaciones.....	18
1.5 La investigación nativa, insumo para un acercamiento etnográfico a San Marcos Tlacoyalco.....	26
II. La educación intercultural bilingüe en la formación de maestros indígenas	
2.1 Sociolingüística educativa.....	32
2.2 Formación docente.....	35
2.3 El Método Inductivo Intercultural (MII), una propuesta de pedagogía alternativa para los pueblos indígenas.	41
2.4 Diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Diseño de materiales educativos, interculturales y bilingües"; continuidad y trascendencia en el estado de Puebla.....	46
2.5 La intervención, insumo metodológico.....	54
III. De la ambivalencia al empoderamiento lingüístico y cultural: Ofelia Rosas Juárez y Pascuala Juárez Maceda.	
3.1 El posicionamiento al llegar a la Universidad.....	57
3.2 El reposicionamiento.....	64
3.3 El empoderamiento.....	70
3.4 Transformación personal y Transformación docente.....	72
Observaciones finales.....	75
Bibliografía.....	78

Introducción

El tema de esta tesis surge en el marco de los Diplomados “Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos, interculturales y bilingües” piloteados en el 2007 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 del estado de Puebla, en convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, Financiados por la Fundación Ford y el Centro Nacional de Ciencia y Tecnología.

El Método Inductivo Intercultural (MII) representa la base teórico-metodológica de los Diplomados orientados a maestros indígenas (en formación y en servicio) nahuas, mazatecos y mixtecos de la UPN-211, cuya formación es apoyada por un equipo intercultural de asesores no indígenas (nacionales e internacionales) e indígenas (cho’oles, tzotziles, tzeltales y nahuas).

En el año de 2010 me inserté como observadora de este proceso formativo donde convergían la sociolingüística educativa, la antropología aplicada, entre otras disciplinas afines, en un campo de heterogeneidad lingüística y una serie de relaciones interculturales que mostraban rupturas paradigmáticas de la formación docente tradicional. Es ahí donde surgió mi interés por registrar las transformaciones (lingüísticas, docentes, personales) actitudinales que los diplomantes muestran frente a una propuesta de intervención educativa. Mi referente son dos maestras nahuas (variante de la lengua, erróneamente denominada, “popoloca”) originarias de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla. En el año de 2009 el popoloca

fue declarado por la UNESCO en estado de “vitalidad vulnerable” debido al reducido número de hablantes con respecto a otras lenguas mayoritarias, sin embargo, los ngiguas muestran una actitud de orgullo y lealtad lingüística más fuerte que los diplomantes nahuas y mazatecos. Entre otras, esta variable fue una detonante para la elección del tema a tratar en este documento.

Considerando que la UPN es un escenario representativo de las lenguas existentes en Puebla, en el **capítulo 1** muestro un panorama general de la diversidad lingüística con datos actualizados al 2010 (INEGI, CONAPO y otras fuentes). En dicha descripción contextualizo de manera general la ubicación de las regiones lingüísticas y documento -cuantitativamente- el status de cada una de las siete lenguas originarias. No omito los fenómenos migratorios, vinculados a los niveles de marginación a fin de explicar los procesos que han reconstituido el carácter plurilingüístico del estado.

El capítulo finaliza con un esbozo etnográfico de una de las comunidades que mantienen alta vitalidad del ngigua: San Marcos Tlacoyalco; lugar de procedencia de las maestras que tomo como caso particular.

El capítulo dos, enmarca aquellos conceptos que interrelacionan a la sociolingüística con la educación intercultural bilingüe. La formación de maestros es un tema emergente en estas disciplinas (Podestá y Martínez, 2003). Al respecto, destaco que la mayoría de propuestas, programas y currículos, si bien mantienen un discurso muy elaborado que plantea el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la tolerancia y otros valores que prometen un mejoramiento educativo, no se enfocan a un trabajo de exploración y de reflexión de la identidad lingüística y étnica desde una postura de auto-cuestionamiento. Hacia allá se

enfoca el MII, que parte de la asimetría de las relaciones interculturales y de las relaciones históricas de dominación-sumisión cuyas prácticas se han ejercido desde la educación oficial. No hablo de marco teórico sino de una correlación de conceptos que ayudan a explicar la realidad observada.

De esta realidad planteo, a modo de **hipótesis**, que las desvalorizaciones implantadas por la sociedad dominante respecto a la cultura indígena han sido asumidas por los estudiantes de la UPN desde su primer contacto con la escuela, por tanto, las traen internalizadas al ingresar a la Universidad. Ese silenciamiento histórico se ve reflejado en su desenvolvimiento inicial dentro del proceso formativo y posteriormente se confirma con las experiencias plasmadas y narradas en el proceso de concientización lingüística y cultural, donde se analiza la personalidad ambivalente del maestro. La reflexión de su historia de vida a partir del marco jurídico del MII, la investigación en sus espacios de trabajo y/o de origen, el uso de otras formas de relacionamiento entre formador-maestro-alumno contrarrestan ese silenciamiento y rompen con las limitaciones psicológicas y mitos respecto al profesor indígena. Se llega a la comprobación de este planteamiento a partir de un trabajo multimetodológico que emerge naturalmente de la intervención. Por el razón, no manejé el método de *recopilación de datos* propuesto generalmente en los estudios de sociolingüística.

Finalmente, **el capítulo tres** se centra en el proceso de transformación personal de Ofelia Rosas Juárez y Pascuala Juárez Maceda. Analizo sus historias de vida y el autodescubrimiento de su ambivalencia lingüística-cultural (Gasché 2008) y aquellas etapas del proceso (relaciones de interaprendizaje) que encaminan hacia el reposicionamiento y empoderamiento lingüístico y cultural.

Es necesario hacer mención que este trabajo es sólo un acercamiento a un proyecto que está en transformación y crecimiento donde las relaciones interculturales horizontales (en construcción) no pueden existir en tanto los planteamientos de la interculturalidad no se aterricen en la práctica. Los resultados pueden contribuir a la modificación de las propuestas de capacitación para docentes indígenas y a la reorientación de políticas lingüísticas y educativas para el territorio del estado.

I. PANORAMA GENERAL DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL ESTADO DE PUEBLA

1.1 El territorio indígena

México es uno de los países latinoamericanos que alberga más población indígena después de Bolivia y Guatemala¹, pese a las constantes prácticas de castellanización y homogeneización lingüística y cultural que ha tenido desde el contacto con occidente. Los conflictos interculturales que se desprenden de esta realidad provienen de las relaciones de dominación-sumisión entre la cultura indígena y la sociedad dominante. Aun cuando son evidentes estas relaciones, los distintos acercamientos no permiten vislumbrar un panorama extenso de la diversidad a partir de esta postura, pues priman elementos cuantitativos en la determinación del número de lenguas y de hablantes indígenas. Sin embargo, las perspectivas de Lastra (1992), Zimmerman (1995 y 1999) y Villavicencio (2009), entre otros, proporcionan un análisis cualitativo de las dimensiones sociolingüísticas implicadas en el carácter pluricultural de nuestro país. A través de dichos estudios y de los censos poblacionales podrá tenerse una aproximación cualitativa de los conflictos que desata la heterogeneidad lingüística. Así, se sabe que la mayoría de esta población indígena se encuentra asentada en Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Puebla, los cuatro estados con mayor diversidad lingüística en orden de importancia.

Los contrastes que surgen entre tales posturas se derivan de fines, de compromisos, de formas de acercamiento y de criterios divergentes. No obstante,

¹ Se registran 67 pueblos indígenas en el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, de Inge Sichra. Para el 2011, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI) reporta 6, 695, 228 hablantes de lengua indígena de 5 años y más, lo que representa el 6 % de la población total en el país.

lo que ha imperado en las determinaciones de la diversidad han sido criterios estandarizados aplicados a las 365 variantes lingüísticas. Oficialmente, los valores de la cuantificación y la formalización son las máximas y únicas interpretaciones de los datos lingüísticos. En tal sentido, la población indígena se mide, se describe y se ha definido en términos de una identidad asignada. Los diseños de los cuestionarios estadísticos no consideran la visión de sus hablantes respecto al territorio que ocupan, por ende, la reducción a variables numéricas² subjetiviza el porcentaje real de habitantes indígenas. Las intenciones políticas de esta situación –no sólo en México, sino en América Latina– son vastas. Se puede hablar de un “etnocidio³ lingüístico” cuando se persiguen intentos de supresión de dichos habitantes, quienes con su *praxis de resistencia* (Gasché, 2008a y b) frenan en determinado modo las prácticas de dominación. Un ejemplo claro son las exigencias que las autoridades tradicionales y dirigentes de los pueblos indígenas de Chile expresan en una declaración a la opinión pública, nacional e internacional, que elaboraron en respuesta a la anulación de sus derechos de participación y consulta, ratificados en documentos legales, como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales. Al respecto, exigen la anulación del proceso de consulta del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el censo 2012. Señalan que la propuesta de preguntas implementadas por esta institución conducen a un “genocidio estadístico” y a la negación política de los derechos colectivos de los pueblos

² El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) informa de 64 lenguas indígenas y 364 variantes; la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) da cuenta de 62 lenguas indígenas (2000).

³ “El etnocidio puede definirse, brevemente, como aquel proceso mediante el cual un pueblo culturalmente distinto (por lo común llamado etnia o grupo étnico) pierde su identidad debido a políticas diseñadas para minar su territorio y la base de sus recursos, el uso de su lengua, sus instituciones políticas y sociales, así como sus tradiciones, formas de arte, prácticas religiosas y valores culturales” (Stavenhagen, 2001; 147).

indígenas (PI), en especial del pueblo mapuche, al transformarlo en identidades territoriales internas (pueblos pehuenche, lafkenche, pikunche, etc.), reduciéndolos a una minoría estadística.⁴

Los intentos de supresión se justifican con la idea de desarrollo⁵ e integración a la sociedad nacional que persigue subliminalmente la anulación de lenguas y culturas. Las instituciones públicas –principalmente la escuela– contribuyen con fuertes prácticas al logro paulatino de estos intentos. Por otro lado, la operación de otras instituciones omite subliminalmente los logros que implicaría dicha diversidad en el ámbito científico, educativo y social del país si en ella se viera un recurso, no una adversidad.

Otra de las problemáticas de esta carencia cualitativa, en cuanto a la determinación del número de hablantes, es de índole lingüística (Zimmerman 1995), pues cada una de las instituciones y disciplinas aplica diversos criterios de lengua y dialecto; además, el diseño de las preguntas no alude a la identidad étnica desde la cosmovisión indígena. Las contrariedades muestran una falta de trabajo interinstitucional (entre dependencias gubernamentales e institucionales), interdisciplinario (antropólogos, lingüistas, etnógrafos) y de colaboración.

Pero, ¿cuál es la concepción de la identidad y la co-existencia en el territorio nacional de los propios hablantes de las lenguas originarias? Las proyecciones que tenemos al alcance son el referente inmediato para tener un panorama lingüístico general del territorio indígena. Estos insumos pueden ser un

⁴Segundo Encuentro de Autoridades Tradicionales y Dirigentes de los Pueblos Indígenas (PI) de Chile, realizado el 3 y 4 de septiembre de 2011 en Santiago de Chile, titulado “Gobernabilidad e Institucionalidad Indígena. Aplicación e Implementación. Convenio 169 de la OIT. La Consulta: Representatividad, Participación”.

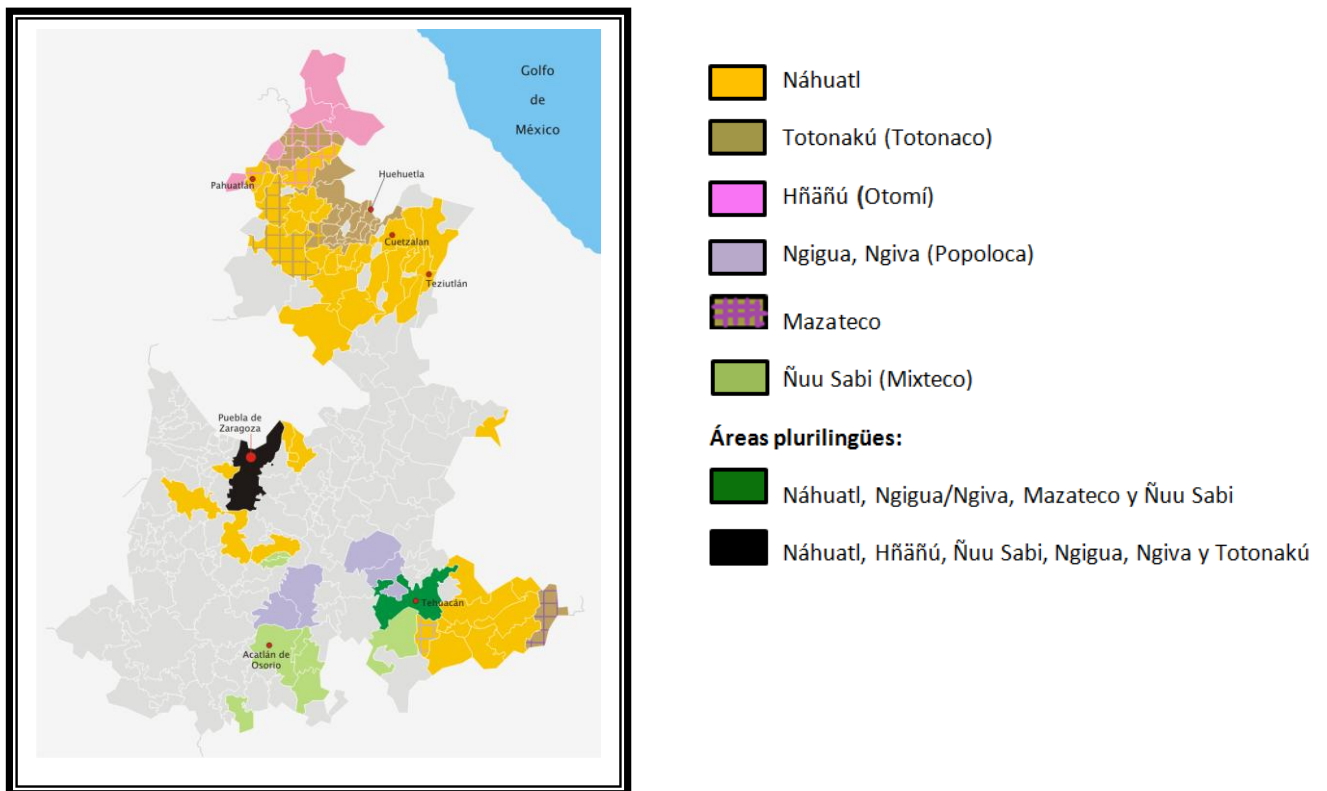
⁵De manera general, la idea de “desarrollo” se concibe desde occidente como “modernización”, y ésta implica, según Stavenhagen (2001), la integración de las sociedades indígenas a un estado nacional, moderno e industrial.

medio para contrastarlos con la visión nativa (el caso de los ngiguas). Metodologías de este tipo, recientemente han empezado a gestarse (Podestá, 2012 y Sartorello, 2010) a partir de una propuesta interdisciplinaria de formación de maestros, cuyas investigaciones responden en cierta parte a las necesidades de documentación de las lenguas indígenas, donde se ve necesariamente implicada la cultura desde una mirada distinta que deja ver las condiciones internas de vitalidad, de persistencia cultural, de grados de bilingüismo, entre muchas variables sociolingüísticas. Tales fenómenos no siempre suceden paralelamente, ni de la misma forma, en la dinámica de interacción de dichas lenguas con otras y, principalmente, con el español, por tanto, no pueden englobarse cuestionamientos como los planteados en los censos que pretenden contabilizar a los hablantes de más de 64 lenguas nativas bajo criterios estandarizados. Es aquí donde testimonios extraídos de miradas distintas cuestionan lo institucional. Las etnografías nativas son el mejor acercamiento de la visión y la intuición que los hablantes nativos tienen del espacio que les corresponde.

1.2 Diversidad lingüística en el estado de Puebla

La zona central y el sureste de la República Mexicana concentran gran parte de los hablantes de lengua indígena; en la primera se localiza el estado de Puebla, donde se asientan siete de los 64 grupos étnicos registrados oficialmente en el Catálogo de Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). De ellos, el náhuatl tiene el mayor número de hablantes tanto en el estado como en el país, por encima del tutunakú y las demás lenguas registradas (véase cuadro 1), cuya presencia se visualiza en la Sierra Norte y en el sureste de la entidad según la imagen siguiente.

Mapa 1: Diversidad lingüística en Puebla.



FUENTE: INEGI, 2007. (Modificaciones propias).

Cuadro 1: Datos demográficos por grupo lingüístico

Lenguas habladas	Número de hablantes (año 2010)
1. Náhuatl	447 797
2. Tutunakú	106 559
3. Ngiba, Ngiva, Ngigua e Ngiwa (Popoloca)	16 576
4. Mazateco	16 045
5. Otomí	8 934
6. Mixteco	8 327
7. Tepehua	232

FUENTE: Censo de Población y Vivienda, 2010.

Esta diversidad coloca a Puebla en el cuarto lugar a nivel nacional en cuanto a la cantidad de hablantes de lengua indígena⁶. En las referencias cartográficas se registra un área plurilingüe, donde únicamente se marca la coexistencia de las lenguas propias del estado, mas no las 48 provenientes de otras entidades federativas⁵, cuyos hablantes residen, en su mayoría, en la periferia de las urbes, producto de la migración a la capital. Los indígenas en las ciudades son otro asunto que hacen más complejas las relaciones de interculturalidad.

Dicha heterogeneidad lingüística y cultural conduce a cuestionamientos sobre su manejo, tratamiento y atención en los sectores sociales con los que la sociedad indígena interactúa. Algunos cuestionamientos surgen del paralelismo (en el sentido geográfico, más no funcional) con el español como lengua

⁶De los 5 778 829 habitantes en total, hay 601 680 personas mayores de cinco años que hablan alguna lengua indígena (14 de cada cien no habla español), es decir, el 11% de su población. A nivel nacional esto representa 11.7 % y se encuentra en octavo lugar porcentual de población indígena, después de los estados de Oaxaca, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo, Guerrero, Hidalgo y Campeche (INEGI, 2010). Hay estados como Hidalgo y Quintana Roo donde el porcentaje es más elevado, sin embargo, su densidad poblacional es menor con respecto a Puebla. Por lo tanto, lo anterior no implica que esta entidad ocupe también el octavo lugar en cantidad de hablantes de lengua indígena. En términos proporcionales a su densidad poblacional, se encuentra en el cuarto lugar, después de Veracruz, con 644 559, Chiapas 1 141 499 y Oaxaca con 1 165 186. (especificar si las últimas cifras se refieren a número de habitantes o a número de hablantes indígenas).

⁷ Entre las lenguas indígenas con mayor número de hablantes están el Cuicateco, con 515; Mixe, con 334; Maya, con 276; Tzeltal, con 197; Tzotzil, con 186 y Triqui, con 103 hablantes. Las demás cuentan con un número muy reducido en relación a éstas.

mayoritaria, oficial y de prestigio, que las agrede⁶ al minimizarlas y restringirlas con políticas que entrañan intentos de homogeneización lingüística o con pruebas académicas estandarizadas que en el ámbito educativo no consideran las formas particulares de nombrar el mundo. La discontinuidad geográfica de las localidades bilingües o monolingües implica contextos naturales y socioculturales distintos de los cuales han surgido variantes dialectales, tal es el caso del náhuatl de la región centro-sur del estado y el de la región Norte, o el ngigua, de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, así como el de algunas comunidades de Tepexi de Rodríguez⁷. Pero, ¿cómo se relaciona esta situación con otras características sociodemográficas del estado?

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2005), Puebla se ubica en el cuarto lugar de los diez estados con alto nivel de marginación. Entre ellos también se localizan Chiapas, Oaxaca y Guerrero, es decir, las entidades con grandes diferencias socioculturales y lingüísticas. Análogamente, muchos de los municipios con alto y muy alto grado de marginación y analfabetismo tienen fuerte presencia indígena, en esta categoría entran los de la Sierra Norte de Puebla, los de la Mixteca y el Valle de Tehuacán.

Son precisamente esas zonas las que presentan altos índices de migración a los Estados Unidos y a las ciudades más cercanas.

En este contexto: ¿cuál es la operación de los programas educativos y sociales?

La masificación de proyectos y programas, los estudios académicos limitados, ya

⁶ “El concepto de agresión sugiere que existe un agente, hace pensar en una acción deliberada y sugiere que los medios aplicados son medios éticamente inaceptables” (Zimmerman, 1995: 70).

⁷ “Hay muchas palabras que no se le entiende, por ejemplo, decir “mole”, ellos dicen diferente...los niños no entienden porque yo les digo que se pongan a leer y no pueden leer...se entiende muy poco y la de nosotros sí se entiende más...” (Entrevista realizada a maestra de primaria indígena en mayo de 2010, San Marcos Tlacoyalco).

sea culturales o lingüísticos y la falta de análisis cualitativo son, en gran parte, el resultado de esta situación. Un resultado no favorable sobre todo para la población aborígen. Dado que las condiciones de migración tienen implicaciones sociolingüísticas –como el desplazamiento de la identidad– es deducible que la cantidad de hablantes no es un determinante absoluto de la vitalidad de la lengua ni de la cultura, al no considerarse el valor que aquellos le dan a su propia lengua y la necesidad de su uso, situación que no se muestra en los registros estadísticos. La falta de análisis cualitativo opaca las contradicciones situacionales en las que una lengua se evade y se minimiza en los ámbitos públicos e institucionales, como la escuela⁸, o en el diseño de programas gubernamentales que minimizan el modo de vida y la resistencia cultural de los pueblos indígenas. A grandes rasgos, lo anterior contribuye a la extinción paulatina de la variedad lingüística. Aunque hay criterios que establecen si una lengua está o no en extinción⁹, existen otros elementos, como el valor y el orgullo de hablarla, que cuestionarían dicha determinación. Más adelante se ahondará en este tópico.

Debido a la “agresión” histórica, dos de las siete lenguas originarias del estado de Puebla se encuentran en dicho status, una en la Sierra Norte y la otra en la región sur: 1) El tepehua no tiene el mismo lugar en el estado que a nivel nacional, pues se habla en la Sierra oriente de Hidalgo, en los alrededores del municipio de Pantepec, en la Sierra Norte de Puebla y mayoritariamente en la zona Norte de Veracruz (Hernández, Heiras y Guadalupe, 2004); 2) La lengua

⁸Al respecto, véase este testimonio: “Estuve en el pueblo hasta los catorce y entrando a los quince me fui del pueblo al Distrito Federal me costó adaptarme, relacionarme con la gente ya que no manejo el cien por ciento el español; algunas palabras no las pronunciaba bien, de tal modo que me discriminaban por no saber expresarme de buena manera. (Historia personal de Pascuala Juárez Maceda, maestra náhuatl, 2010).

⁹Según Manrique Castañeda (citado por Zimmerman, 2004), las lenguas con más de 100 y menos de 1 000 hablantes están en peligro de extinción y las de supervivencia posible tienen entre 1 000 y 10 000 hablantes.

peyorativamente denominada “popoloca”, cuyas variantes se distribuyen únicamente en el sur del estado, fue catalogada en el 2009 en el rango de “vitalidad vulnerable” por el Atlas de lenguas en peligro, de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas encargada de la Educación, la Ciencia y la Cultura). La característica común de ambas regiones no es sólo la existencia de una lengua amenazada, sino la historia de su asentamiento, la convivencia con otros grupos étnicos, las condiciones socioculturales a las que han debido adaptarse permitiéndoles su persistencia y las consecuencias del contacto con la cultura occidental. En este marco es relevante la condición del sur del estado, donde se refleja un plurilingüismo más pronunciado en contraste con la Sierra Norte.

1.3 El sureste de Puebla: una región sociocultural

Las divisiones político territoriales no implican necesariamente la segmentación de lenguas y culturas. Aunque las las localidades indígenas se encuentran generalmente aisladas entre sí, puede verse que su dispersión va más allá de las fronteras político-territoriales tanto federales, estatales, municipales, como regionales, impuestas por el estado mismas que no son coincidentes con las fronteras lingüísticas.

En las regiones con mayor presencia indígena, por ejemplo la Sierra Norte, el tutunakú abarca el estado de Veracruz y el otomí el estado de Hidalgo; por el lado sur, el mazateco abarca el municipio de Tlacotepec de Díaz, pese a que en algunos mapas no figura esta lengua, sí se ha comenzado su documentación

desde una visión nativa¹⁰. El mazateco se extiende hasta Oaxaca; el mixteco trasciende la frontera con Guerrero; el náhuatl abarca el estado de Tlaxcala, Veracruz, Hidalgo, Oaxaca y Guerrero. Véase el siguiente mapa para corroborar este planteamiento:

Mapa 2: Fronteras lingüísticas y territoriales



FUENTE: INEGI, 2007.

Según se observa, los asentamientos indígenas no se limitan a esas fronteras político-territoriales. Sus modos de vida les llevan más allá de ello. Por lo tanto, pueden denominarse “áreas geoculturales” debido a que “existe cierto grado de

¹⁰ “[...] Soy de la comunidad de Mazatzongo de Guerrero Puebla, municipio de Tlacotepec de Díaz, hablante de la lengua mazateca, la aprendí a hablar desde muy pequeña, porque mis papás se comunicaban en mazateco y esta lengua la aprendí con ellos [...]” (Irma Juan Martínez, maestra mazateca. Historia personal, 2009).

similitud entre los pueblos que comparten una misma área geográfica con características medioambientales comunes” (Sichra, 2009; 9).

¿Cuáles son las implicaciones de aquellos límites en el estudio de las lenguas? Tampoco se consideran para su impacto en los ámbitos institucionales o en los estudios lingüísticos, se asume una homogeneidad lingüística, y, por ende, un mismo modelo para su tratamiento. Así, las diferencias socioculturales que se entretajan en dichos límites quedan obviadas cuando “son precisamente esas fronteras las que permiten identificar los grupos sociales y entender la dinámica de su interacción” (Díaz Couder, 2000: 108), una interacción histórica que, vista a profundidad y desde diferentes ángulos, permitiría entender tanto su condición actual de grupos que pueden ser lingüísticamente distintos, pero similares culturalmente, como las implicaciones sociolingüísticas de esta interacción.

En este contexto, la Mixteca y la Sierra Negra-Valle de Tehuacán, cobran relevancia por albergar una de las lenguas en serio riesgo de extinción.

La característica geográfica común de las lenguas que conforman la región es el panorama semidesértico que les ha permitido continuar socioculturalmente, a pesar de tantos factores que las amenazan. El más fuerte es la infraestructura vial que ha cruzado sus territorios, vistos como estratégicos por parte del sector comercial desde tiempos históricos hasta la actualidad¹¹. Fue ésta una causa que motivó la invasión de otros grupos como los nahuas –provocando la expansión territorial– posterior a la conquista española. Los grupos “popolocas”, mazatecos, chochos, mixtecos e ixcatecos (lenguas de la familia otomangue) habitaron esta

¹¹ Investigaciones como las de Jacklén Klaus y Alejandra Gámez relatan que el área denominada como “región popoloca”, donde convivían pluralidad de lenguas, fue una zona intermedia entre el altiplano central, la costa del golfo y Oaxaca, conocido como “el corredor teotihuacano” (el paso en este punto estratégico fue obligado para los grupos mesoamericanos). En la actualidad el Valle de Tehuacán es cruzado por la autopista México-Puebla y Oaxaca.

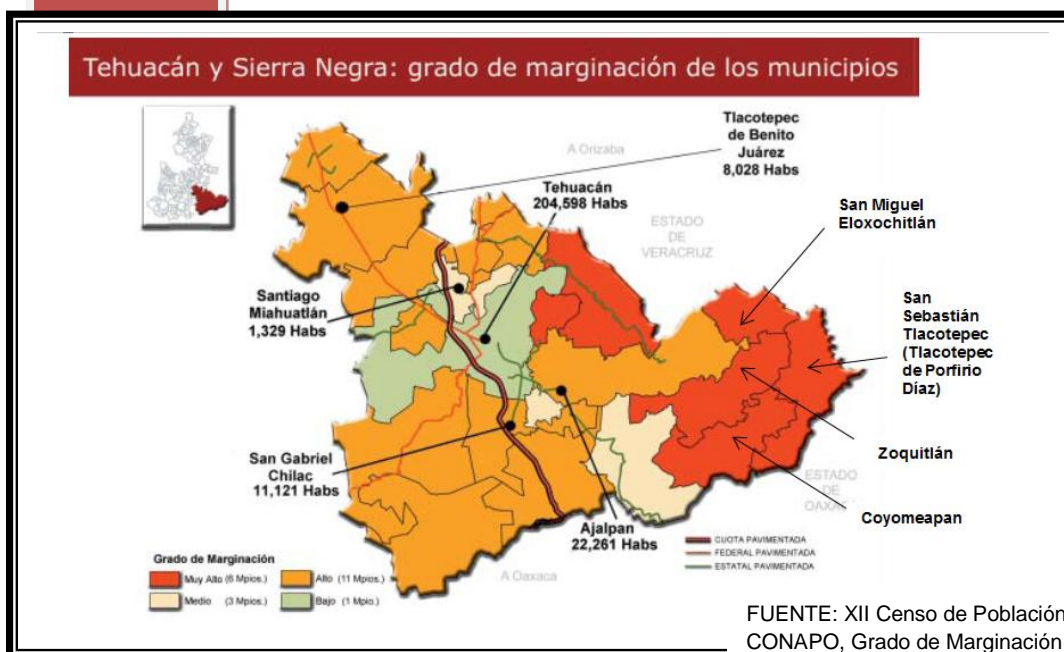
región antes que los nahuas. La llegada de éstos vino a aumentar el carácter plurilingüe de la región (Gámez, 2003).

El desplazamiento ha ocurrido en espacios donde pueden seguir subsistiendo con sus prácticas culturales. La cercanía con una de las ciudades más industrializadas de la entidad ha sido determinante para la dispersión geográfica actual. El distrito de Tehuacán es la segunda ciudad más grande y económicamente más importante a nivel estatal en cuanto a la presencia del sector industrial, principalmente por el establecimiento de maquilas, y es el centro de producción avícola que coloca a Puebla en el segundo lugar a nivel nacional en este sector. Tal situación ha provocado la expulsión de jóvenes, niños y familias completas a la ciudad. Nótese el área plurilingüe de esta ciudad en el mapa 1. El traslado a un ámbito socioculturalmente distinto conlleva a un desuso paulatino de la lengua, pues se minimiza en espacios públicos como las instituciones educativas y el trabajo. Provoca también un detrimento progresivo de la identidad étnica; además de que se pierde contacto con el lugar de origen, y, consecuentemente, se incrementa el nivel de bilingüismo en detrimento del monolingüismo de la lengua materna.

Frente al acelerado crecimiento urbano que invade geográfica y lingüísticamente la Sierra Negra, el Valle de Tehuacán y parte de la Mixteca, que genera mano de obra joven a la ciudad, ¿cuál es el impulso de prácticas de resistencia de la lengua y de la cultura indígenas?, ¿cómo impacta a la zona la vida de las comunidades?, y, ¿cuál es la posición social de las regiones con presencia indígena, que contrastan con el potencial económico e industrial de la ciudad de Tehuacán?

Investigaciones como las de Hernández (2008) y Santiago (2009), que han tratado sobre la incidencia del fenómeno industrial en este distrito, refieren la sustitución de actividades productivas propias; principalmente la agricultura por la manufactura. Esto se ha venido acentuando a partir de la construcción de la carretera que conecta a Tehuacán con la autopista hacia Oaxaca y Veracruz que, además, permitió la instalación masiva de maquilas y granjas avícolas. Lo que en un inicio pareció una fuente de empleo -en términos del gobierno estatal-, desembocó en la migración intrarregional, y el salario insuficiente conllevó a un alto índice de migración internacional. La hipótesis anterior se refuerza con el hecho de que el valle de Tehuacán y la Sierra Negra son los máximos generadores de migrantes hacia Estados Unidos, principalmente aquellos territorios más marginados y con una fuerte presencia de hablantes de lengua indígena, entre ellos: San Miguel Eloxochitlán, Tlacotepec de Porfirio Díaz, Zoquitlán y Coyomeapan.

Mapa 3:



A diferencia de los municipios de media y baja marginación de la Sierra Negra, que registran menor porcentaje, Coyomeapan tiene 97.5 % y Zoquitlán 96.7 % de su población hablante de lengua indígena. ¿Cuál es, entonces, la relación entre el grado de marginación y el arraigo a la cultura indígena? El estilo de vida occidental es el parámetro que define las condiciones de marginación¹². En ese rango los usos y costumbres no tienen cabida, pues ellos subsisten en zonas que les permiten la relación estrecha con la naturaleza: a mayor distancia de la sociedad occidental, mayor marginación, según la estadística nacional.

1.4 La cultura ngigua, ngiba, ngiva e ngiwa, peyorativamente denominada “popoloca”. Diversas aportaciones

Los mexicas llamaron “popolocas” a todos los grupos no nahuas. También se aplicaba el mismo término a “los extraños o extranjeros”, y se utilizaba en el sentido peyorativo de “bárbaro, tartamudo y poco inteligente”. En las investigaciones posteriores aquella denominación llevó a una confusión terminológica para esta cultura. Sin embargo, los hablantes de este grupo lingüístico la reconocen como: ngigua, ingiba, ngiva e ngiwa, según la variante respectiva. Su equivalente en español corresponde a “el que habla nuestra lengua”.

Las investigaciones primarias que describen a esta cultura (véanse León, 1905 y Klauss, 1974) la catalogan subdesarrollada, marginal y primitiva frente al

¹² Entre los criterios utilizados por el CONAPO para medir el índice de marginación se encuentran: analfabetismo, viviendas sin agua potable, viviendas sin drenaje ni servicio sanitario, porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra, porcentaje de viviendas ocupantes sin energía eléctrica, porcentaje de población en localidades con menos de 5 000 habitantes.

náhuatl¹³ y otras mayoritarias, sin embargo, no existe una visión profunda sobre ella, por eso las confusiones en cuestión de sus asentamientos, denominación y desarrollo. Se piensa erróneamente que “popoloca” es un término en castellano y se ha usado indistintamente para referirse a los popolucas y los chochos de Oaxaca¹⁴.

La descripción irrelevante de esta cultura se debe a que se regían bajo un sistema político, económico y social distinto al de otras culturas prehispánicas numéricamente mayoritarias y a que han habitado en áreas semiáridas, de allí el adjetivo “marginal”. Esta mirada occidental plasmada en las investigaciones antropológicas y lingüísticas no expresan la cosmovisión desde la voz de los habitantes y no van más allá de sus límites. La antropología se restringe a la cultura, refiriéndose al grupo como “objeto de estudio” a partir de una postura paratáctica y monográfica, no integral¹⁵. La lingüística se enfoca exclusivamente a la gramática de la lengua (véase a Veerman-Leichsenring, 1991, Stark Campbell, 1978 y el Instituto Lingüístico de Verano desde los años 70 hasta la fecha; Luna y Campbell 2006).

Esta brecha, si bien no ha permitido una articulación interdisciplinaria ni la profundización en la cultura milenaria, sí proporciona elementos necesarios para contextualizar histórica, lingüística y antropológicamente a las comunidades descritas que son un referente indisociable en los trabajos nativos que recientemente han empezado a gestarse. En este sentido también existe un hueco

¹³Jäcklein (1974) afirma que a la llegada de los nahuas a los pueblos popolocas, la organización social de esta cultura se encontraba “degenerada”.

¹⁴ Estos dos grupos lingüístico en algún momento formaron una sola lengua con los ngiguas y a la llegada de los aztecas comenzó su fragmentación hasta separarse en dos lenguas.

¹⁵ Las publicaciones de Gámez (2004 y 2006) ejemplifican este planteamiento.

entre ambas posturas: ¿desde dónde se ha documentado la cultura indígena, concretamente a los ngiguas?, ¿hasta dónde y cómo se ha reconocido la cosmovisión indígena en la historia de las culturas milenarias?

Las etnografías nativas –una arista poco explorada– pueden ser una respuesta parcial a los cuestionamientos, ya que representan una perspectiva precisa para ver la cultura de manera inversa a la tradicional, tanto sincrónica como diacrónicamente. Desde este punto de vista ¿cómo se conciben los ngiguas en contraste con la descripción anterior?:

Los antecedentes del pueblo, según nos platican los abuelitos, yo, por experiencia propia, mi abuelita María Antonia Ambrosio nos platicaba a mí y mis hermanos anécdotas de la comunidad. Así como mi abuelito Trinidad Maceda: me acuerdo muy bien de lo que él nos decía. Él nació el año de 1905 y cuando ya empezó la guerra él ya se dio cuenta porque dice que a su corta edad quedó huérfano de padre y madre, ya tenía como sus diez años que la gente dormía en el cerro y lo que comían era nopalitos, conejos, palmitos, guaje de mezquite, y tunas, xoconostle, también biznagas. Lo cortaban, lo comían y de ahí obtenían su líquido como agua y les servía como bebida. (Pascuala Juárez Maceda, maestra ngigua. Historia personal, 2010).¹⁶

La cita anterior deja ver la precisión con la que un nativo ngigua puede narrar detalladamente y de manera integral varios elementos de su cultura. Vale decir que en otras investigaciones realizadas por maestros la historia de sus pueblos se describe en palabras de los ancianos y de los padres y no a través de los textos antropológicos. Con ello no se refutan las aportaciones de estas investigaciones académicas ya que han documentado datos importantes para inducir la revalorización cultural. Se encuentra, por ejemplo, que los ngiguas

¹⁶ De aquí en adelante referiré los testimonios de la maestra Pascuala con la Clave: PJM-HP, 2010 que indica nombre, documento del testimonio (sea historia personal o entrevista) y año.

fueron los primeros en domesticar el maíz (hace 7000 años), y es relevante el hecho de que las características climatológicas les llevaron a crear el sistema de irrigación que actualmente han desarrollado con la construcción de canales de riego. Dichas documentaciones son un referente para enriquecer la etnografía nativa de maestros ngivas:

Se conoce de tres esculturas de origen popoloca, una es *temalacatl* o piedra circular, usada como tablero en un juego de pelota, la cual se conserva en el pueblo popoloca de San Luis Temalacayuca. Por la etimología se dice que dicha escultura fue labrada en ese mismo pueblo. Una segunda obra es una escultura de Tláloc, dios de la lluvia que veneran los popolocas de nuestra región, para que concediera sus beneficios a nuestra tierra. Esa pieza fue hallada en el interior de un tetele que estaba en el centro de Ixcaquixtla, el cual fue destruido para fines de obras públicas. Hoy en día esta magnífica obra se puede apreciar en el centro de San Juan Ixcaquixtla. La tercera pieza arqueológica popoloca es el *sapo*, que se localiza en la clínica de San Felipe Otlaltepec. Se dice que esta obra fue labrada por los abuelitos con la misma intención con la que fue esculpida la figura de Tláloc. Tal parece que para nuestros abuelitos fueron de mucha importancia los sapitos. Al ser nuestra región semidesértica y carecer por ello de animales acuáticos, al sapo se le tuvo en gran estima, pues era el único animalito que sirve para representar la temporada de lluvia y para simbolizar el agua en esta seca región. Así, el canto del sapito era como una plegaria a Dios para que no faltara agua en los sembradíos; hasta hoy, cuando cantan los sapos, es porque se dice que seguro va a continuar la temporada de lluvia. Por eso la escultura del sapo fue hallada en cercanía del Tetele del agua: Pochote que en tiempos pasados fue un centro ceremonial. (Aguilar, 2010; 27. Maestra ngiba).

La descripción citada complementa con precisión los procesos de cambio histórico de la cultura en cuestión porque a través de ella se pueden conocer aspectos relevantes que las investigaciones de la antropología no han referido. Se trata de una expresión única de la que carecen las publicaciones monográficas, lo cual no significa que la documentación de éstas carezca de relevancia porque, reitero, complementa el acervo bibliográfico. Al respecto, y algo que no se

vislumbra en la investigación nativa, se ha documentado la construcción del centro ceremonial Cuthá edificado por los ngiguas, ubicado en el cerro del mismo nombre, en el municipio de Zapotitlán Salinas . Sus pobladores fueron grandes comercializadores de sal. Además, se destaca la existencia de esculturas que se conservan en comunidades ngiguas, ngibas e ngivas:La relevancia de su contribución abarca la astrología y principalmente la cerámica. Fueron ellos los creadores del “anaranjado delgado”, cuya elaboración es altamente detallada.

En el periodo prehispánico habitaron el sur-central del estado de Puebla, el Norte de Oaxaca y en parte del estado de Guerrero y sur de Tlaxcala. La conquista del imperio azteca a finales del siglo XV los sometió a un desplazamiento territorial y la llegada de los españoles conllevó por segunda vez a su disminución demográfica, y luego a la extinción de pueblos donde alguna vez se habló la lengua¹⁷. Pero, ¿cuáles son los efectos de esta doble dominación? Como consecuencia de la expansión náhuatl esta cultura se desplazó; actualmente se asienta en la denominada “región popoloca”, al centro-sur del estado de Puebla. Este grupo es el dueño más antiguo del territorio que abarca la Sierra Negra-valle de Tehuacán y la Mixteca. Los trabajos de Gámez (2003) reportan 3 zonas que corresponden a la ciudad de Tehuacán¹⁸, pero no

¹⁷ Orozco y Berra (1864), quien le denomina “popoloco o chocho” menciona a Huexonapa, Atenayucan, La Margadaleña, Nopala Santiago, San Nicolás, Tehuytla, Santo Tomás, Cuayuco y Tetitlán, donde tiempo atrás también se habló el mazateco. En ellas ya no figuran en los datos del INALI ni en investigaciones recientes.

¹⁸ Los popolocas habitan alrededor de Tehuacán en tres zonas: “la primera se sitúa al noroeste de la ciudad de Tehuacán donde se localizan San Marcos Tlacoyalco y San Luis Tecamalayuca. La segunda al Oeste de Tehuacán y comprende los pueblos de San Felipe Otlaltepec, San Vicente Coyotepec, San Antonio Huejonapan, Almolonga y Nativitas Cuahutempan. Al sur se sitúa la tercera zona con los pueblos de San Juan Atzingo y los Reyes Metzontla”. (Gámez Espinoza, 2006; 14). Las comunidades con mayor número de hablantes son San Marcos Tlacoyalco, San Felipe Otlaltepec y San Juan Atzingo.

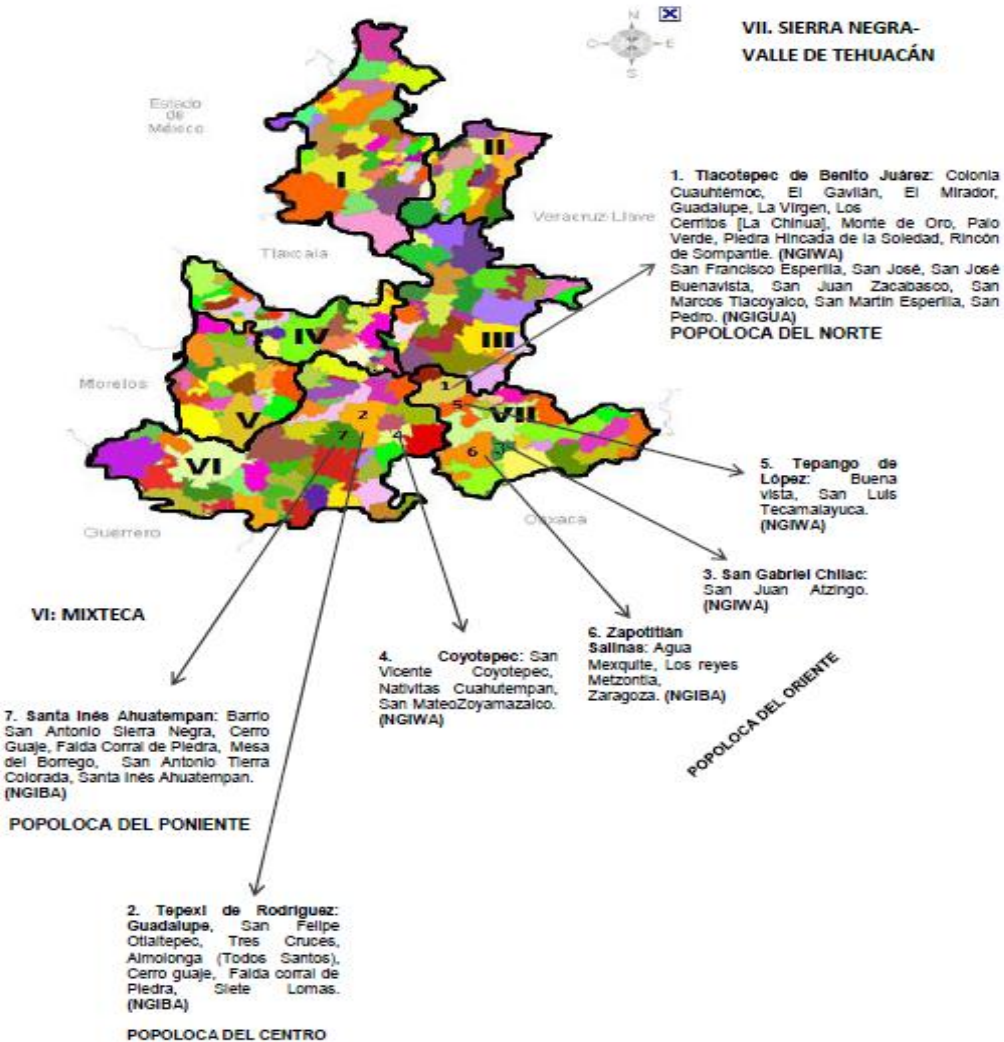
mencionan con precisión dónde se habla. Por su parte, el INALI hace una agrupación de las cuatro variantes:

Autodenominación de la variante lingüística y nombre en español	Referencia geoestadística
ngiwa (del norte) [ŋgiwa] ngigua (del norte) [ŋgiɣwa] <popoloca del norte>	PUEBLA: Tlacotepec de Benito Juárez: Colonia Cuauhtémoc, El Gavilán, El Mirador, Guadalupe, La Virgen, Los Cerritos [La Chinua], Monte de Oro, Palo Verde, Piedra Hincada de la Soledad, Rincón de Sompantle, San Francisco Esperilla, San José, San José Buenavista, San Juan Zacabasco, San Marcos Tlacoyalco, San Martín Esperilla, San Pedro.
ngiba (del centro) [ŋgiba] <popoloca del centro>	PUEBLA: Tepexi de Rodríguez: Guadalupe, San Felipe Otlaltepec, Tres Cruces.
ngiwa (de oriente) [ŋgiwa] ngigua (de oriente) [ŋgiɣwa] ngiba (de oriente) [ŋgiba] <popoloca de oriente>	PUEBLA: San Gabriel Chilac: San Juan Atzingo. San Vicente Coyotepec: Nativitas Cuautempan [Santa María Nativitas Cuautempan], San Mateo Zoyamazalco, San Vicente Coyotepec. Tepanco de López: Buenavista, San Luis Temalacayuca. Tepexi de Rodríguez: Almolonga (Todos Santos), Cerro Guaje, Falda Corral de Piedra, Siete Lomas. Zapotitlán Salinas: Agua Mezquite, Los Reyes Metzontla, Zaragoza.
ngiba (del poniente) [ŋgiba] <popoloca del poniente>	PUEBLA: Santa Inés Ahuatempan: Barrio San Antonio Tierra Negra, Cerro Guaje, Falda Corral de Piedra, Mesa del Borrego, San Antonio Tierra Colorada, Santa Inés Ahuatempan.

FUENTE: Catálogo de Lenguas indígenas nacionales (CLIN), 2008, pp.178

Al respecto se destacan 41 localidades ubicadas en 7 municipios: 4 de la Sierra Negra-valle de Tehuacán y 3 en la Mixteca poblana. La distribución de las variantes dialectales se presenta como se ve en la imagen:

Mapa 4: Distribución territorial del popoloca.



FUENTE: Elaboración propia con datos del CLIN-INALLI, 2008.

La precisión de esta referencia deja ver el territorio compartido con otros grupos mayoritarios. Dicha convivencia fue más estrecha en algún momento. Orozco y Berra (1864)¹⁹ hacen una clasificación de algunas comunidades con esta característica, pero en ella no figuran las referidas en los testimonios de quienes

¹⁹1. **Mexicano y popoloco:** San Marcos, Santa María la Alta, Santo Domingo, Izcaquiztla, Santa Cecilia y San Cristobal, Coyotepec, Nativitas, Zoyamaxalco, Atexcal.

2. **Popoloco y mixteco:** San Bartolomé y Cacaloapan.

3. **Popoloco y mazateco:** Huexonapa, Atenayucan, La Margadaleña, Nopala Santiago, San Nicolás, Tehuytla, Santo Tomás, Cuayuco y Tetitlán.

las habitan²⁰. Partiendo de lo anterior, puede deducirse que la diversidad intercomunitaria fue decreciendo hasta la persistencia de una sola lengua. Pese a ser el náhuatl una de las lenguas con mayor número de hablantes en el país y cuya hegemonía fue ejercida desde su llegada al territorio²¹, no ha tenido el mantenimiento y la resistencia que el caso del ngigua. Tomando en cuenta además el peso de la dominación histórica, ¿cómo se explica su fuerza lingüística?

Es claro que el asunto de la vitalidad de una lengua se relativiza en tanto que todas están encaminadas a la disminución de sus hablantes en términos, sin embargo, la relevancia está en el hecho de que algunos pueblos nahuas –el caso de Pericotepec– han perdido en su totalidad la lengua indígena, a diferencia de los ngiguas de San Marcos Tlacoyalco, sus colonias y otras localidades vecinas, donde existe un alto grado de resistencia lingüística y cultural –manifestada en la compleja organización de cargos públicos, en los cuales participa toda la comunidad²²– a pesar de la fuerte discriminación histórica y dominación perpetrada hasta la actualidad²³. Entonces, ¿cómo se explica el rango de “vitalidad vulnerable” con el que la UNESCO la ha catalogado?

²⁰ “Aquí se habló náhuatl hace muchos años pero ahora ya nadie lo sabe” refiere Gandhi Juárez Salvador, maestra ngigua quien trabaja en la comunidad de Pericotepec, Tlacotepec de Benito Juárez, una comunidad indígena (culturalmente) vecina de San Marcos Tlacoyalco. (Visita de campo, 2010).

²¹ Al respecto es destacable la conquista del imperio náhuatl en 1503 sobre el señorío popoloca de Tepexi de Rodríguez convirtiéndolos en tributarios.

²² San Marcos Tlacoyalco se rige bajo el mismo sistema de organización que otras comunidades ngiguas como la de San Felipe Otlattepec: “La gente que fundó el pueblo provenía de diferentes parajes que son: Paraje de Moctezuma, Loma Castillo, Cerro de Gavián, Cerro Hundido, Ramales, Agua Paloma, Úrsula y Agua Pochote. El nuevo pueblo se organizó en tres secciones de trabajo con un sistema rotativo de responsabilidades y cargos públicos, que es propio de los popolocas. (Aguilar, 2010; 32. Maestra ngiba).

²³ “Dicen que somos chochos ignorantes no sabemos nada ni hablar podemos y somos unos guarachudos; sentimos feo y no tenemos formas para defendernos y nos hacen creer que son superiores a nosotros y de alguna forma lo aceptamos, porque como es municipio (Tlacotepec de Benito Juárez) tenemos que ir recurrir para abastecernos de productos alimenticios...” (PJM-HP, 2010).

El número estimado de hablantes de la lengua ngigua representa una cantidad reducida en relación al náhuatl y al tutonakú. Pese a esto, diversas fuentes como el INALI y la CDI la han declarado la tercera lengua más importante del estado de Puebla en cuanto a número de hablantes. Si bien este dato es relevante para percibir la vitalidad en términos cuantitativos, no lo es para explicar fenómenos sociolingüísticos, por ejemplo; la transmisión generacional, los grados de bilingüismo y otras variables que nos acercaría a una situación real de su vitalidad y persistencia. Por otro lado, la lengua no muestra esa “vulnerabilidad” con la que se le ha estigmatizado. Los testimonios lingüísticos de sus hablantes dan pruebas crudas de una “*praxis* de resistencia” (Gasché 2008) a olvidarla, que contradice y cuestiona dicho *status*.

1.4 La investigación nativa, insumo para un acercamiento etnográfico a San Marcos Tlacoyalco.

La recopilación de textos de profesores ngiguas permiten contextualizar el lugar de procedencia de las maestras que forman parte del seguimiento en este documento. Al mismo tiempo, abren la confrontación con los planteamientos oficiales respecto a los ngiguas y son un recurso invaluable para dar a conocer la conformación de las comuniades ngiguas de Tlacotepec de Benito Juárez más allá de lo que reportan el INEGI, el CONAPO y las investigaciones antropológicas.

La primera afirmación se centra en la autodenominación lingüística, los habitantes de San Marcos Tlacoyalco y sus alrededores se reconocen “ngiguas”²⁴

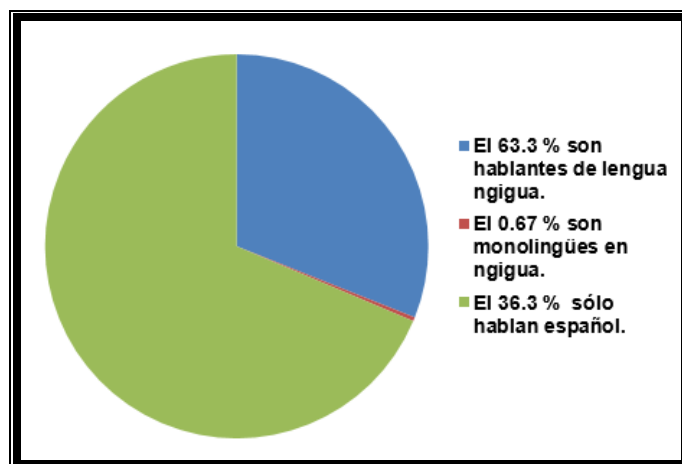
²⁴ La misma distinción hacen habitantes de otras localidades para autodenominarse en su lengua, dejando de lado el término “popoloca”²⁴, lo cual sugiere que en cualquier estudio debería considerarse la denominación con la que determinado grupo descrito se identifica.

diferenciándose de otras variantes dialectales y sostienen que los pueblos de Tlacotepec de Benito Juárez pertenecientes a esta etnia son "el mismo pueblo":

Los Ngiguas somos originarios de Tehuacán, pero nos platican que se dispersaron con las invasiones que éstos tuvieron en su historia, la primera fue de los nahuatlato, en esta primera huyeron algunos de Tehuacán, quedaron todavía, pero en la segunda invasión fue de los españoles, que fue la definitiva y tuvo más relevancia, ya que con esto se dio la total salida de los Ngiguas de Tehuacán. Huyeron a lugares lejanos a donde éstos ya no les causaran daño, fue que algunos a Tepexi de Rodríguez, otros ngiguas a San Luís Temalacayuca, a San Juan Atzingo, y **nosotros los de San Marcos Tlacoyalco que es el grupo más grande de los Ngiguas que existe ahora.** (Negritas propias). (PJM-HP, 2010).

Aunada a la fuerte vitalidad lingüística, la cita anterior permite ver la amplitud demográfica y geográfica de San Marcos que sobrepasa a las demás juntas auxiliares de Tlacotepec de Benito Juárez²⁵.

San Marcos Tlacoyalco cuenta con 9, 881 habitantes; 6,319 se han registrado (de la población de 3 a 130 años) hablantes de dicha variante, de los cuales 67 son monolingües. En términos porcentuales estas cantidades se muestran según el gráfico:



FUENTE: Elaboración propia.

²⁵ La población total de Tlacotepec de Benito Juárez es de 48 268 habitantes, San Marcos Tlacoyalco representa el 20.6 % de esta totalidad, por lo que el municipio no es considerado predominantemente indígena (INEGI 2010).

Por lo tanto, el 38.1 % de la totalidad de hablantes nginguas en el estado se concentra en esta comunidad. La alta vitalidad produce grandes cuestionamientos en relación a su ubicación. Se encuentra a 40 kilómetros de Tehuacán y aproximadamente a 8 kilómetros de la cabecera municipal de Tlacotepec de Benito Juárez:



FUENTE: Instituto Lingüístico de Verano, 2014. Modificaciones propias.

El contacto cercano con ambos centros urbanos ha provocado el aumento del bilingüismo en decremento del monolingüismo del 2005 a la fecha. En aquel año existían 6 260 bilingües, de un total de 9,411 habitantes, lo que correspondía al 66 % de la totalidad poblacional. Ello no ha significado el abandono de la

lengua, pese a la fuerte discriminación recibida del municipio, la incursión de numerosos grupos religiosos y la acelerada urbanización. El primer elemento ha sido una constante en la historia de los ngiguas. Son calificados como “tartamudos” debido a que es una lengua tonal. Cabe añadir que la palabra “chocho” –otro adjetivo despectivo que frecuentemente se ha usado para referirse a ellos– fue a la vez un término peyorativo introducido por los españoles con el mismo sentido que “popoloca”.

Testimonios de maestros constatan este planteamiento y reflejan que algunos de los espacios determinantes son la escuela²⁶ y las instituciones políticas. Ante este panorama, ¿cómo se explican la persistencia, la vitalidad y el orgullo de hablar su propia lengua?

Las etnografías nativas de los profesores son referentes cualitativos para estimar la vitalidad de la lengua y para tener un acercamiento a la comunidad a partir de una visión distinta que coadyuve con la intención de mirar fenómenos sociolingüísticos desde dentro.

Existen tres primarias, dos preescolares y una de educación inicial, todas ellas del sistema indígena; dos primarias y un preescolar del sistema federal, así como una secundaria técnica, una telesecundaria y un bachillerato. En total, doce instituciones educativas. Es sabido que los niveles de secundaria y bachillerato no

²⁶“Cuando terminé la primaria para entrar a la secundaria mis papás tuvieron que decidir muy bien a qué secundaria mandarme porque yo quería ir a una escuela que quedaba en el municipio porque quería aprender a expresarme bien en español, pero claro ellos lo hacían por la economía porque ahí si tenía que viajar a fuerzas en camión, pero bueno por fin estuvieron de acuerdo en inscribirme en la secundaria de mi municipio en técnica 46 y cuando empezaron ya las clases fui muy emocionada, pero ya al estar dentro del salón todos hablaban muy bien y yo seguía en las mismas ya que en la primaria no tuve la oportunidad aprender la segunda lengua y cuando tuve que hablar para presentarme todos se rieron de mí porque no pude expresarme bien, allí me dijeron que era una **chocha san marqueña** (*negritas propias*) y me sentí tan mal que ya no quería ir al siguiente día pero después dije no, no me voy a dar por vencida porque en estos momentos ellos se ríen de mí porque no se hablar bien el español pero yo algún día lo aprenderé bien pero ellos nunca podrán aprender mi lengua y ese pensar me ayudó mucho a seguir estudiando hasta terminar la secundaria” (Socorro Juárez Varillas. Historia personal, 2010. Maestra ngigua).

incursionan en la modalidad indígena bilingüe. Con estos centros educativos puede estimarse la longitud geográfica de la población. A pesar de ser una comunidad altamente bilingüe se observa la presencia de dos escuelas federales, cuya matrícula sobrepasa a las demás en respuesta al prestigio que se le ha asignado al español en relación con la enseñanza en lengua indígena²⁷, habría que preguntarse: ¿cuál es el papel de la educación indígena en esta comunidad? Aunque parte de estas preguntas quedan abiertas, es notorio que la lengua indígena no entra en situaciones donde pueda emplearse y cobrar la importancia que el español tiene frente a ella, en este caso, la funcionalidad reducida de la lengua en la escuela incrementa el riesgo de desaparición debido a la agresión psicológica hacia los estudiantes, pues “no sólo introduce la lengua oficial o dominante sino valores y actitudes distintos que reemplazan los tradicionales” (Stavenhagen, 2001: 151) desde muchos puntos de vista negativos. Entonces, ¿cuál es la función de doce instituciones educativas en una comunidad con 3 344 niños de 3 a 14 años²⁸ que están en edad escolar? De esta totalidad hay 591 niños en el mismo rango de edad que no reciben educación básica y 138 de ocho a catorce años que no saben leer ni escribir. La cobertura de la educación

²⁷ Al entrar al preescolar me costó trabajo adaptarme con mis compañeros, porque algunos hablaban el español y no podía comunicarme con ellos, nada más hablaba con las compañeras que hablaban la lengua ngigua. Hubo una vez un día que estaba platicando con una compañera, le estaba preguntando qué era lo que íbamos a hacer en el cuaderno porque no le entendí a la maestra cuando estaba explicando. Una de mis compañeras hablaba muy bien el español y nos dijo que si íbamos a seguir platicando le iba a decir a la maestra que nosotras nos estábamos ayudando a hacer el trabajo que nos había dejado. En ese momento me sentí muy mal; me dio miedo que la compañera le iba a decir a la maestra. Mucho después de eso le dijo. La maestra llegó a decirnos que si era cierto lo que había dicho La compañera, yo con el miedo de que nos iba a castigar no le dije nada. Mi otra compañera no tuvo miedo, porque ella hablaba el español y le explicó a la maestra que no era así. La maestra se enojó y no le creyó nada y nos separó de lugar. A mí me dio cada vez más miedo y al siguiente día ya no quise ir a la escuela. **Todo esto pasó porque no podía hablar el español y no podía comunicarme con la maestra o preguntarle qué era lo que iba hacer y menos para pedirle permiso para ir al baño. Por cierto, la escuela era bilingüe y la maestra no hablaba la lengua indígena, le daba más preferencia a los compañeros que sólo hablaban el español (negritas propias).**” (Ofelia Rosas Juárez, 2010. Maestra ngigua). De aquí en adelante me referiré los testimonios de Ofelia con la clave: ORJ-HP (o E cuando sea entrevista) y año.

²⁸ Datos obtenidos del conteo de población y vivienda 2010.

indígena no alcanza ni indaga en las expectativas comunitarias, además, deja el cuestionamiento de si es realmente necesaria la existencia de tantas instituciones educativas y por qué la presencia del sistema federal, cuando más del 50% de la población es hablante de náhuatl y casi el 100% mantienen la cultura indígena.

Lo primero que reluce de los datos referidos es la impertinencia de la educación en un contexto bilingüe. Si se ahonda en un análisis cualitativo pueden derivarse múltiples variables sociolingüísticas en correlación con la realidad escolar. Una de las aristas de este panorama es la formación de docentes (carente de elementos que den herramientas pedagógicas interculturales) cuyo papel es ampliamente determinante en contextos tan complejos como lo es San Marcos Tlacoyalco.

II. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS

2.1 Sociolingüística educativa

En el siglo XX, desde una mirada global, la lingüística amplía sus horizontes con el reconocimiento de la heterogeneidad de las lenguas; esta concepción rebasa la perspectiva dialectológica y estructural porque otorga al factor social un nivel importante de los procesos y cambios lingüísticos (Morín, 2006). Surge, entonces, la sociolingüística; un nuevo enfoque que se perfila hacia las relaciones entre lengua y cultura, donde los grupos de estudio están determinados por rasgos particulares que los diferencian de otros: “los protagonistas de la comunicación lingüística [...] se identifican socialmente a través de sus selecciones verbales o influyen en el contexto mediante su ejercicio de la facultad lingüística” (García Marcos, citado por Morín, 2009: 233). Desde este plantamiento la lengua es actividad social y no un simple sistema de comunicación, según las corrientes estructuralistas (Saussure y Chomsky).

Los conceptos de lengua y sociedad son condicionantes para esta nueva orientación, tal relación induce a concebir la lengua en términos de una visión del mundo y un almacén de prácticas culturales del grupo que la inventó (Zimmerman y Humboldt) o en palabras de Lenkersdorf: “Las lenguas son más que meros mecanismos de comunicación: nos sirven para nombrar la realidad y la nombramos según la percibimos” (2003; 18). Dada la diversidad lingüística y cultural del mundo, todos los estudios lingüísticos deberían adoptar este planteamiento.

Para el caso particular del contexto mexicano, Muñoz (1986) sostiene a modo de “frágil hipótesis” que una necesidad de impulsar investigaciones sociolingüísticas surgió por la “escasa consolidación de los programas de educación y de desarrollo de las poblaciones indígenas, cuya explicación se atribuye, entre muchas otras causas, al desconocimiento de las interrelaciones entre bilingüismo, educación y el cambio histórico de las lenguas y de los grupos étnicos” (pp.57). A este planteamiento subyace un enfoque monodisciplinario (sobre todo de la lingüística y de la antropología, pues tradicionalmente una tiende a centrarse exclusivamente en la lengua y la otra en la cultura), no sólo de la investigación en contextos originarios, sino de la operación de proyectos y programas encaminados a dichos contextos.

Otro antecedente proviene fundamentalmente de la lingüística hispánica y del desarrollo de otras ciencias, en particular de la filología y de la lingüística antropológica. En esta última, las temáticas de etnicidad representan uno de los campos más prolíficos de la sociolingüística en México. De ahí que tenga un papel esencial para las reivindicaciones políticas y socioculturales de los pueblos indígenas (Muñoz, 2008), en el ámbito de la educación escolarizada y en las diversas orientaciones teóricas que en su tratamiento lingüístico ha tomado desde su surgimiento, en 1963 hasta la actualidad; primero la diversidad negada (monoculturalismo), la diversidad reconocida como “problema” (multiculturalismo), y, actualmente, la diversidad reconocida como recurso enriquecedor (pluriculturalismo), (Hamel, 2000), lo que desemboca en el modelo Intercultural Bilingüe (EIB), instituido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006.

Desde esta perspectiva se dejan ver las interconexiones ente lingüística y educación.

Tales relaciones se vislumbran en investigaciones sobre descripciones y análisis sociolingüísticos -conflictos lingüísticos, actitudes lingüísticas, etnografía del aula- y estudios en los salones de clases y escuelas reportadas en Podestá y Martínez (2003), las cuales representan el estado del arte de la sociolingüística educativa. En esta línea el contexto educativo indígena juega un papel preponderante. Las implicaciones lingüísticas, políticas y pedagógicas ligadas a los procesos migratorios, de vitalidad, bilingüismo, contacto y desplazamiento de lenguas en este campo pugnan por un enfoque sistémico -entre dichos elementos- e interdisciplinar entre la lingüística, la pedagogía y la antropología, dado el entrejido entre educación y la diversidad de lenguas (Podestá y Martínez, 2003 y Uta, 1989). La EIB es tema central de esta disciplina. Su discurso y ejecución ha generado múltiples temas de debate y proyectos alternativos. El papel del maestro y sus procesos formativos ha sido focal no sólo en el contexto mexicano sino en América Latina. Algunas reflexiones y experiencias se centran en conflictos identitarios, (Rebolledo, 1994, Ramos 2011, Gasché 2008 a y b), actitudes hacia la lengua (Mena, 1999), políticas lingüísticas para la educación indígena donde se vislumbra el carácter homogeneizante y la folklorización de la lengua (Garza, 1997), elaboración de materiales didácticos y propuestas de currículums alternativos (Gasché, 2008 a y b, Hamel 2003), discusiones entorno a aspectos de la situación sociolingüística latinoamericana, referidos a las lenguas nativas y a sus hablantes, así como de los programas educativos que los respectivos estados ofrecen en este campo (López, 1997, entre otros), por mencionar algunos.

En este documento me interesa particularmente aquella perspectiva que se centra en una educación alternativa en contraposición con la educación oficial, sus implicaciones político-pedagógicas y el central del maestro en estos procesos.

2.2 Formación docente.

Desde el surgimiento de la educación indígena en México, la formación de profesores representa una de sus debilidades más agudas, ya que la atención hacia ella inició con promotores bilingües; quienes sólo sabían leer y escribir y fueron formados para castellanizar (Rebolledo, 1994). El peso y la ejecución que este término contiene denota una asimetría lingüística y cultural. Desde entonces, la preparación de estos promotores se concentró en “otorgar modalidades de nivelación magisterial” (Rebolledo, 1994: 19) más que en temática de su identidad lingüística y étnica.

Con este modelo, la educación áulica ha sido la primera que promueve la expulsión de los estudiantes de su territorio y la institución primaria del desplazamiento lingüístico en México.

La formación de maestros - tema emergente de la sociolingüística educativa (Podestá y Martínez, 2003)- es una responsabilidad principal de las instituciones formadoras (las normales interculturales, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)²⁹, la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Pública, entre otras), que han priorizado un discurso teórico

²⁹La DGEI, cuyo surgimiento fue en 1978, tuvo como objetivo relegar el modelo educativo castellanizador, ofreció modelos de educación bilingüe y bicultural para primaria y secundaria, (Bertely, 1998); y fue entonces cuando muchos de los promotores pasaron a ser maestros bilingües. Es decir, se continúa con la modalidad de nivelación.

metodológico (occidental). Esta mirada los conduce a posicionarse desde occidente y no en y desde sus orígenes (Podestá, 2012).

Los diversos enfoques que se han implementado en la historia de la educación indígena no han mostrado cambios hacia el arraigo lingüístico y cultural; han focalizado, en primera instancia, la nivelación académica con respecto a los parámetros institucionales y en segundo término, la capacitación masiva para dar a conocer los diversos cambios y planteamientos de la educación indígena a los docentes del sistema, lo que ha llevado a una actitud asimilacionista de dichos planteamientos, por otro lado los han posicionado en un *status* socialmente superior. Para el caso Mexicano se ha vuelto una élite (Gasché, 2008 b) porque su papel se separa de lo comunitario, en la medida que su función se limita a cumplimientos institucionales.

Hasta el momento son pocos los programas que han planteado la sensibilización docente como una alternativa de cambio pedagógicamente pertinente.

Es aquí donde surgen profundas divergencias entre la “praxis y el discurso” (Muñoz, citado por Bertely, 1998), a través de lo cual se perpetúan las dinámicas de dominación lingüística y cultural en la ejecución de programas, currículums y proyectos educativos, encaminados a la formación de maestros que, por otra parte, se han centrado en el aspecto lingüístico- pedagógico y no en el aspecto político.

Estas prácticas de dominación, cuya raíz está en los métodos de castigo y violencia que muchos estudiantes han experimentado³⁰ en algún momento de su vivencia escolar, promueven una sumisión política, social y cultural (Repetto, Fernandes, Fonseca y Carvalho de F.A., 2009) e introducen en el alumno un juicio negativo hacia la cultura indígena (Gasché, 2008a), en otras palabras, lo conducen a una postura ambivalente que se manifiesta en:

[...] conductas y discursos contradictorios o, por lo menos, ambivalentes. En el medio urbano, un indígena a menudo tiene vergüenza de usar su lengua nativa y ocurre que rechaza sus propias costumbres, cuando, por otro lado, las practica “automáticamente” estando en su comunidad, donde también habla su idioma. En la ciudad y frente a un interlocutor no indígena puede negar una creencia, cuando ésta, en su pueblo, acondiciona realmente su conducta. Hablando castellano, el indígena no tiene otro remedio, cuando habla de su sociedad y cultura, que usar los términos y expresiones a menudo despreciadores del leguaje con que los mestizos y habitantes urbanos se refieren a la realidad indígena. (Gasché, 2008b: 16).

Se refuerza este fenómeno, implantado desde la escuela³¹, cuando en el proceso formativo al maestro se le muestra la metodología tradicional del investigador. Hacia allá se orientan las propuestas de formación que además, “contribuyen con el desplazamiento y una fuerte tonificación ideológica de desvalorización de lo indígena” (Rebolledo 1994:17), pues “carecen de aspectos metodológicos y curriculares” (Martínez, 2011: 3) pertinentes para regresar al maestro a territorio, porque no “responden a particularidades lingüísticas ni étnicas, son más bien programas globales que intentan matizar ciertas particularidades” (Rebolledo, 1994: 17), pero que no parten de una sensibilización ni revaloración de los aspectos positivos de las sociedades en cuestión.

³⁰ Rossana Podestá (2012) retoma las historias escolares de maestros indígenas de la Sierra Negra y la Mixteca poblana que relatan experiencias de castigo y discriminación por hablar la lengua indígena.

³¹ Gasché (2008b: 4) afirma que “la escuela fue un instrumento potente para cambiar en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo [...]”.

En esta tónica se encuentra el papel preponderante que actualmente tiene la UPN, a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990, (LEPEPMI '90) ofrecida en veintitrés estados del país, entre ellos Puebla.

Los distintos rumbos que ha tomado en su currícula formativa (del bilingüe bicultural al intercultural bilingüe, incluso en las antologías de estudio), no han tenido otro alcance más que una apropiación discursiva de las diferentes posturas frente a la interculturalidad (Hernández, citado por Bertely, 2008).

Los planteamientos de formación son hechos desde una óptica occidental y desde la perspectiva de la dominación-sumisión en su carácter subjetivo: “la negativa de reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como entidades de derecho público y no únicamente como **sujetos de interés público** (negritas propias) [...] como el estado mexicano, sigue haciendo al rehusarse a reconocer constitucionalmente la autonomía política plasmada en los Acuerdos de San Andrés, manteniendo, de esa manera, una postura indigenista tradicional” (Sartorello, 2009: 83), y en su carácter objetivo, manifestado en “las conductas de las personas: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) son algunas de las reacciones psicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante [...] (Gasché, 2008a: 5).

Bajo esta relación asimétrica, cuyo producto es la *ambivalencia* (caracterizada por adoptar actitudes de los mestizos frente a éstos pero

manteniendo prácticas propias) se rigen las relaciones históricas de una interculturalidad que no está en construcción, según sostienen otras posturas teóricas, sino que siempre ha existido entre ambas sociedades. Una relación que no se aborda reflexivamente en el proceso formativo de los docentes y que desemboca en su práctica pedagógica cotidiana; en la interacción con la gente de su pueblo o comunidad donde laboran.

En este sentido, el problema radica en la concepción, traducción e inclinación del paradigma formativo vertical³² que reciben los profesores, en principio, porque tiende a privilegiar las prácticas de dominación-sumisión a través de un discurso occidental que sistematiza el conocimiento y los saberes propios desde una concepción paratáctica de cultura, es decir; “una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles [...]” (Gasché, 2008, 3). En segunda instancia, aborda posturas teórico-pedagógicas creadas en contextos occidentales³³ cuyos descubrimientos se consideran principios generales aplicables a las sociedades en cuestión.

Esta postura “angelical” que disfraza las relaciones de dominación-sumisión existentes, siempre en mundos culturalmente distintos, se define en términos de armonía y respeto:

Si formamos hoy a los niños indígenas — pero también a los niños de la ciudad, se añade en un segundo tiempo — en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces, mañana, tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo diferente será respetado, en la cual cada uno tolerará las particularidades del otro, y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos

³²No hay un diálogo abierto entre maestro y alumno. El asesor enseña a mirar el mundo indígena desde la óptica occidental.

³³Las etapas de desarrollo del niño de Piaget se abordan en la Pedagogía como principios generales aplicables a cualquier sociedad; no se aborda el programa de estudio en términos del contexto en el que se trabaja. Tampoco se consideran los estudios recientes sobre los procesos de socialización de los niños indígenas en contraste con lo occidental. (Ver los estudios de Lourdes de León, entre ellos: “Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles”, 2009).

humanos, pues todos reconocen y aceptan sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. (Gasché 2008a, pp.7).

Por tanto, está centrada en una idealización de dichas culturas en un sentido estático, contrario al cambio constante que está sucediendo en su interior. Asimismo, excluye las necesidades educativas y político-culturales de los destinatarios (alumnos y padres de familia), los convierte en receptores pasivos de la cultura occidental pues “ni los sensibilizan en su ser indígena, ni los entrenan en el diseño de materiales didácticos, mismos que aún no son suficientes a pesar de los esfuerzos emprendidos a lo largo de múltiples sexenios” (Arcos, F., Podestá R., Cabrera, A. Santillán, E., Guarneros J. y Taxis, E, 2011: 90).

A partir de la experiencia en la UPN pude observar que los estudiantes en cuestión llegan con distintos grados de aculturación -muchos de ellos son ya no hablan su lengua - y de diversos orígenes étnicos. Lo que hace pensar que la lengua “no es un elemento indispensable para marcar la identidad étnica” (Albó, 1998:127) sino a través de otras variables, por ejemplo; el territorio y las prácticas milenarias que persisten inherentemente en la vida cotidiana de quienes radican en la ciudad. Las etapas de sensibilización que se han considerado en los recientes proyectos de formación magisterial indígena (véase Parámetros y Marcos curriculares para la educación indígena, 2011) si bien contemplan un momento de reflexión entorno al “ser indígena” no se le considera indispensable para llegar a la aceptación y reconocimiento crítico que realce el orgullo y lealtad hacia la lengua y cultura. Diversos autores enumeran algunos factores principales de las deficiencias que se encuentran en este campo.

- ❖ No existe un proceso de sensibilización de la trayectoria personal que implique reflexión y posicionamiento como bases para formar maestros reflexivos e “innovadores”, por el contrario, sí hay una apropiación discursiva del concepto de interculturalidad tan en boga en estos tiempos (Podestá, 2012).
- ❖ La desvalorización de lo indígena frente a lo occidental no lleva a la subversión de la dominación-sumisión que permean las relaciones de interculturalidad, (Gasché, 2008 a y b).
- ❖ El perfil de los formadores³⁴ no corresponde con las exigencias pedagógicas para formar docentes en contextos indígenas interculturales (Salinas y Avilés, 2003).

La agresión histórica, lingüística y cultural, se refuerza con la postura angelical de las lecturas que marca la currícula formativa, por eso el comportamiento ambivalente del profesor limita cualquier intento de desarrollo educativo (Rebolledo, 1994).

En contraste, como veremos más adelante, nace una orientación curricular por parte de organizaciones multiétnicas que “hacen” una pedagogía alternativa encaminada a sembrar “desde abajo y desde dentro” (Bertely, 2006), una educación pertinente en términos socioculturales, que reoriente la actitud de los profesores y que arraigue a los estudiantes en el seno de su territorio.

³⁴Salinas y Avilés (2003) reportan que en un estudio de seguimiento, realizado por Guadalupe Millán e Irma Valdés en el 2001, orientado a la evaluación del asesor, encontraron que éstos “no se reconocían como formadores de docentes, y su práctica resultaba muy distante de los propósitos de formación, con estrategias directivas, repetitivas y con poca participación de los estudiantes”. Además, hallaron que gran parte de los asesores desconocían los programas de formación de la Lepepmi '90, así como los principios que rigen la educación indígena.

2.3 El Método Inductivo Intercultural (MI), una propuesta de pedagogía alternativa para los pueblos indígenas.

La necesidad de reorientar curricularmente la educación de los niños indígenas chiapanecos a través de una propuesta emergente de las comunidades y no impuesta por el gobierno es la fuente ideológica de los Educadores Independientes (EI), el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo del Estado de Chiapas (ECIDEA) y la Unión de Maestros³⁵ de la Nueva Educación para México (UNEM); organización multiétnica consolidada en Chiapas a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. En este año, la UNEM desplaza a los profesores oficiales. Los maestros de la región alta y la selva lacandona se les unen y empiezan a preguntarse cómo diseñarían una educación propia (UNEM, 2009).

La intención es que los pueblos tengan el control de la educación escolarizada contribuyendo al rescate cultural, al mejoramiento y la reproducción de las actividades del campo en la escuela, tal cual lo expresa el Convenio 169 de la OIT. El objetivo de la UNEM es mostrar que el territorio no tiene lugar en las políticas públicas diseñadas desde el estado. Las propuestas ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio convirtiéndolo en punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con aquello que viene impuesto desde afuera.

³⁵ Se trata de personas que trabajan sus tierras y viven siempre en sus pueblos que no tienen formación normalista o universitaria.

En el 2002 la UNEM conoce a Jorge Gasché³⁶ y se dan cuenta que su filosofía está se encamina hacia la propuesta del MII, es decir, con un planteamiento que retoma la sabiduría comunitaria como contenidos para la enseñanza escolar a través de tres grandes dimensiones:

La base **política-jurídica**: no fundada en el diálogo y la tolerancia, sino encaminada a explicitar y subvertir relaciones de *dominación-sumisión*, apuntando a los derechos y a la revaloración de los rasgos positivos de las sociedades indígenas que encuentran sustento legal en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Su base **pedagógica y antropológica** se centra en la *sintaxis cultural*, donde la cultura es el resultado observable de la actividad humana y una “entidad evolutiva, cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar [...]”. Esta estrategia pedagógica intercultural parte, esencialmente, de las “actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena” (Gasché 2008b: 3), donde subyace y está implícito el “conocimiento indígena” como un potencial pedagógico. De ahí que para conocerlo es necesario “explicitarlo” a través del involucramiento en las prácticas comunitarias.

El *inter-aprendizaje y la inter-comprensión* (Gasché, 2008b) son premisas de la postura **filosófica** que surgen de manera directa en la interacción con las personas. El reto en esta base es “reconocer las posibilidades reales de inter-

³⁶ Jorge Gasché es antropólogo y lingüista sueco. Ha investigado en la Amazonía colombiana y peruana, mayormente entre los indígenas huitoto, bora, ocaina y secoya. Es investigador del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Co-fundador y co-director, asesor y docente del Programa de Formación de Maestros Indígenas especializados en Educación Intercultural y Bilingüe (FORMABIAP), que co-ejecutan la confederación indígena amazónica AIDSESP y el Instituto Superior Pedagógico Loreto en Iquitos.

comprensión entre universos culturales diferenciados, dinámicos y en relación de asimetría [...]” (González, 2010) que en la implementación de los diplomados se da en las relaciones entre indígenas y no indígenas, y entre indígenas-indígenas.

Desde el 2002, este currículum formativo se ha implementado en cinco espacios de la república Mexicana; después de Chiapas se incorporaron los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y en una segunda fase Yucatán³⁷, a través de los Diplomados **"Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos, Interculturales y Bilingües"** en convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social (CIESAS) y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en los estados referidos.

La intención principal fue recuperar la experiencia del proyecto "Tarjetas de Autoaprendizaje" de la UNEM, el propósito secundario persiguió apoyar la titulación del docente indígena en la UPN-211. Aunque el MII se desarrolló para situaciones multigrado del estado de Chiapas, en la práctica tiene diversas posibilidades de articulación (con los planes y programas de la currícula oficial) e implementación (en espacios diversos), sin embargo, no se persigue en primer plano un objetivo pedagógico, sino político.

Los equipos estatales quedaron conformados oficialmente por dos maestros de la UNEM expertos en la explicitación del conocimiento indígena, una pareja pedagógica³⁸ (un indígena y un occidental), un lingüista y un pintor por estado, una coordinadora nacional (María Bertely Busquets) y dos asesores internacionales (Jorge Gasché y Jessica Martínez Cuervo).

³⁷ Como referí en el capítulo uno, se trata de los estados con más diversidad lingüística en el país.

³⁸ La pareja pedagógica es una modalidad que surgió en Argentina. El rol importante de la pareja pedagógica es que el indígena entraba en un diálogo que el otro no podía llevar magistralmente. Era un diálogo con un lenguaje que podía adentrarse directamente a las experiencias de socialización indígena.

En el 2010 se me invitó a observar –de principio a fin- las sesiones que se impartían a los estudiantes de la segunda generación, donde pude notar que la sociolingüística educativa y la antropología aplicada se encontraban interrelacionadas. A partir de la colaboración surgió este documento que relata el desarrollo de una postura que no se inserta en una interculturalidad angelical, sino en un proceso que encuentra en la dominación–sumisión un conflicto inherente a las relaciones de interculturalidad.

Más adelante nace la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), conformada por el equipo internacional, los equipos estatales, los diplomantes y exdiplomantes, alumnos y los comuneros que colaboraron en las investigaciones. En el marco de la REDIIN, surge el planteamiento de la publicación de las tarjetas de autointer-aprendizaje³⁹ y los calendarios socioecológicos, financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro de los Laboratorios de Lengua y Cultura "Víctor Franco Pellotier" (LLyVFP), con la finalidad de perfeccionar los productos de los diplomados para su publicación. Fue invitada la primera y segunda generación, sin embargo, solamente finalizaron quince exdiplomantes⁴⁰.

Los antecedentes muestran que este documento abarca dos procesos: el de los Diplomados y el de los tres Laboratorios, lo cual me llevó a mostrar, cultural y lingüísticamente, desde dónde los maestros miraban su cultura de procedencia (posicionamiento), los procesos que los acercaron a su territorio para llegar a un

³⁹ Originalmente son "tarjetas de autoaprendizaje", sin embargo, se introdujo el infijo "inter" porque a partir de las validaciones con los padres y con los alumnos se llegó a la conclusión de que los niños pueden trabajar sin el acompañamiento de los maestros una vez que ya han usado las tarjetas y conocen más la actividad. Esta reconceptualización apela también a toda la gama de relaciones y diálogos de interaprendizaje fundados entre todos los involucrados en el proyecto: asesores internos y externos (indígenas y no indígenas), maestros, comuneros y niños.

⁴⁰ En mayo de 2013 se realizó la entrega y devolución de materiales a la región de Tehuacán. Se fundó además una coautoría interinstitucional (CIESAS-DGEI Y UPN)

reconocimiento de su pertenencia al mundo indígena (reposicionamiento) y del compromiso que crearon con sus comunidades a partir de una transformación personal y docente (empoderamiento). El análisis parte de las historias de vida, de las reflexiones individuales, colectivas, orales, escritas y de las observaciones de cada etapa en este proyecto de intervención educativa.

2.4 Diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Diseño de materiales educativos, interculturales y bilingües"; continuidad y trascendencia en el estado de Puebla

La Universidad Pedagógica Nacional representa un escenario sumamente importante para hablar de la implementación de los diplomados porque permite confrontar dos posturas formativas. La gran diversidad lingüística y étnica de los alumnos constituyó una representatividad de la pluriculturalidad del estado.

En el 2007 se extendió la primera convocatoria de los diplomados para los estudiantes que cursaban el séptimo semestre de la LEPEPMI (licenciaturas en modalidad semiescolarizada). Esta propuesta se diseñó en ocho módulos e incluían tres talleres intensivos acompañados por asesores de la UNEM y videoconferencias con expertos en el Método Inductivo Intercultural. La primera generación comienza con diecinueve estudiantes (la mayoría frente grupo) y culmina con doce. Todos ellos, maestros nahuas (de la Sierra Norte, Sierra Negra y Tlaxcala) e ngivas (de la Mixteca) cuyas edades fluctuaban entre veintitrés y cuarenta y cinco años, se encontraban laborando cerca de su territorio de origen. El seguimiento de este proceso fue registrado en la tesis de licenciatura de Jazmín

Guarneros Rodríguez, a través de un estudio de caso enfocado al análisis de la “Identidad lingüística y étnica en una maestra nahua de la Sierra Negra”.

En el 2009 se inició la segunda generación con diecisiete estudiantes (ocho descontinuaron el proceso) originarios de las regiones de la Sierra Negra y Valle de Tehuacán: cinco nahuas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, cuatro nahuas de la Sierra Negra y dos mazatecas del municipio de Tlacotepec de Porfirio Díaz. A diferencia del primer grupo, los diecisiete estudiantes que iniciaron estaban entre los veinte y treinta y ocho años de edad. De ellos, finalizaron doce: dos mazatecos, seis nahuas y cinco nahuas. Aunque todos tenían grupo no contaban con la misma experiencia docente que los de la generación anterior.

En el 2011 se truncó la tercera generación debido a cambios administrativos de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos directivos rechazaron la propuesta con argumentos que dejaban ver la diferencia entre las dos posturas de formación. Sostuvieron que el proyecto estaba rompiendo con la currícula de la LEPEPMI, ya que se pretendía hacer del maestro un investigador, cuando la UPN forma profesores, no investigadores. Además, se les estaba limitando la posibilidad de conocer las posturas teórico-pedagógicas de la especialidad, lo que demoraba el proceso de titulación, pues no se enfocaba a mirar una problemática “dentro del aula”, sino una generalidad.

Tales argumentos representan, precisamente, el paradigma que rige la propuesta de formación del MII, porque se centra en una reflexión y análisis crítico de su cultura indígena, que corresponde a las características sociolingüísticas de los estudiantes de la Pedagógica y rompe con los esquemas verticales de formación docente.

En las tres generaciones, la pareja pedagógica estuvo conformada por Rossana Podestá Siri (no indígena)⁴¹ y Anastasio Cabrera Pérez (indígena)⁴², además de dos asesores de la UNEM: Francisco Arcos, educador independiente Cho'ol y Miguel López Méndez, educador independiente tzotzil. Al equipo nos sumamos estudiantes de diversas universidades para formarnos en este espacio de investigación multidisciplinaria. Más adelante se incorporaron un lingüista y un pintor nahuas quienes contribuyeron al perfeccionamiento de los materiales para su publicación. En colaboración, las tres dimensiones del MII (político-jurídica, pedagógica-antropológica y filosófica) se sucedieron en diferentes etapas:

1) un periodo de sensibilización y reflexión sobre “el sentirse/ser indígena”, donde las historias de vida fueron el punto central.

2) La investigación en su comunidad.

3) La elaboración de materiales didácticos (tarjetas de auto-interaprendizaje y el calendario socioecológico).

4) Validación de los materiales en la comunidad.

Estos momentos estuvieron siempre interconectados con las sesiones sabatinas, los talleres intensivos, las visitas de validación, y, finalmente, los tres laboratorios de lengua y cultura.

⁴¹ Dra. en ciencias antropológicas y especialista en sociolingüística y antropología educativa. Trabaja con niños nahuas y maestros nahuas, mixtecos, popolocas, mazatecos del centro de México desde hace ya dos décadas. Entre sus temas de investigación se encuentran los estudios de proficiencia lingüística, actitudes lingüísticas, etnografía del aula, metodologías colaborativas y representaciones sociales. Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 211.

⁴² Maestro en educación; se desempeña en el campo de la formación docente en el ámbito regional por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco (central). Académico de Filosofía en la Preparatoria urbana “Enrique Cabrera Barroso” de la BUAP.

¿Hacia dónde los conduce el MII?

Pensar en un cambio de paradigma no implica intelectualizar a los docentes ni inducirlos a una repetición de conceptos teóricos. Implica un trabajo constante de reflexión desde sus propias vivencias de dominación-sumisión y de las consecuencias de ese acto: discriminación y ambivalencia.

La escuela jugó un papel decisivo de desarraigo lingüístico y cultural en muchos casos de estudiantes indígenas universitarios⁴³, en quienes, según muestra un estudio de Muñoz (2006), la escuela primaria representa un mundo temido y odiado que dejó secuelas de autojuzgamiento profundas, ya que este periodo representa inolvidables y dolorosos momentos de abuso y discriminación.

La revisión de las historias de vida conlleva a una reflexión crítica y analítica de la situación identitaria actual y, en el caso de los diplomantes, a un análisis de su proceso formativo como docentes: ¿desde dónde y para qué? En el trayecto de este análisis se vuelven protagonistas y hablan de sí mismos al narrar su vida desde “cómo hablan”, “qué (actividades) hacen (o hacían), “dónde las hacían; con quiénes, cuándo y por qué”.

Se dan cuenta que están narrando su cultura y que ésta se encuentra en la vida cotidiana tal cual lo expresa el modelo sintáctico. Aquí comienza a comprenderse la ruptura de paradigmas. Con esta nueva óptica relucen los valores positivos, cuya explicitación y revaloración son inducidas por los asesores a partir del contraste con el “sentido” que les da la sociedad occidental y reconocen que, históricamente, los saberes propios han sido invisibilizados,

⁴³ Se han hecho estudios sobre los problemas lingüísticos de estudiantes universitarios indígenas, pero poco se ha escrito y, aún más, poco se ha hecho sobre la sensibilización en este nivel educativo. Más bien, se les ha tratado de intelectualizar a partir de apoyos académicos sin tocar mínimamente su procedencia.

principalmente en la escuela; una institución castellanizadora de la que fueron parte, situación que se analizará con más detalle en los estudios de caso.

En este camino, la intención es llegar a la reflexión de su rol docente a partir del acercamiento a su comunidad con metodologías propias no aprendidas en la escuela, sino en el **reposicionamiento** lingüístico y cultural apelando a la dimensión pedagógica y antropológica del MII.

Las historias de vida, las experiencias familiares y colectivas son el elemento transversal y paralelo a la etnografía nativa. Sin embargo, lo que conlleva a una nueva autoconcepción de su procedencia no se consolida sino hasta los talleres presenciales. Es ahí donde se reivindica el objetivo político del MII y se interconectan tangiblemente las tres dimensiones con el diseño de las tarjetas de autointeraprendizaje (una en español y otra en lengua indígena) y el calendario socioecológico. Más adelante esta colaboración “desde abajo” continúa con la validación de los materiales frente a los alumnos y las personas que aportaron conocimientos para su elaboración y se va consolidando con la revisión constante del equipo estatal.

La intervención de quienes participamos se definió en distintos niveles, roles y espacios, cada uno desde su experiencia, pero siempre desde la misma postura intercultural.

Relaciones de inter-aprendizaje del equipo intercultural

A) Inter-aprendizaje entre indígenas y no indígenas

En la pareja pedagógica están los expertos que coordinan el proyecto de principio a fin. Su rol fundamental radicó en generar diálogos que correlacionaban el

lenguaje occidental-abstracto con un lenguaje empírico, empático y convencional a la realidad indígena. La intervención del primero se fundaba en explicitar la dominación-sumisión desde una postura “externa-no angelical”, para mostrar el conflicto “intercultural” histórico entre ambos espacios. El otro asesor es portavoz, es decir, su intervención ilustraba e inducía las experiencias de socialización indígena, a través de un lenguaje que no estaba al alcance del asesor no indígena:

Asesor no indígena: por eso vamos a empezar por nuestra historia personal. En nuestra historia están las claves de nuestro aprendizaje.

Asesor indígena: quisiera hacer un esquema sobre la historia personal. ¿Cómo habla la naturaleza de nosotros, el territorio cultural, la naturaleza, el territorio geográfico? Cada uno de nosotros somos portadores de una naturaleza, de un territorio. El territorio nos marca en nuestro cuerpo. La historia personal está cruzada por el mundo natural. Somos portadores de relaciones con la comunidad.

(Relatoría de sesión sabatina, 3ra. Generación-UPN, 2012)

Por un lado, las dos visiones se vuelven interdependientes y fueron el camino inicial para el reconocimiento de la ambivalencia y para abordar, con pertinencia lingüística, a profundidad el MII en sus tres ejes.

Por otro lado, los estudiantes de otras universidades y colaboradores intervienen en los diálogos una vez que han entendido este principio filosófico y el objetivo político. Otros colaboradores que han pasado por esta etapa de observación ahora están en un nivel más dialógico; la base de su intervención son, puntualmente, preguntas que permiten ahondar en las investigaciones con la intención de que la información correspondiera, fielmente, a la sintaxis cultural.

Interaprendizajes entre indígenas

El encuentro entre diplomantes y los maestros de la UNEM que se da en los talleres representa el momento más preciso de inter-aprendizaje porque se da desde “el hacer” y no “desde el discurso”.

Es aquí donde se llega a un entendimiento y a un trabajo minucioso de las actividades en sintaxis cultural, vista desde la lógica indígena, pero también a una reivindicación del sentido político que persigue el proyecto ya que son ellos quienes no están en ambivalencia y, como expertos de su propia cultura, pueden guiar a otros porque tienen un posicionamiento político firme y la experiencia de haber sido pioneros en esta propuesta alternativa.

La relación sociedad-naturaleza no pudo haber sido plasmada con tanta cercanía en los materiales sin la guía de los educadores quienes articulaban preguntas que llevaban a la interconexión entre los elementos plasmados en el calendario y las tarjetas, por ejemplo: los dibujos debían corresponder en color y forma con la manera de vestir de la gente de determinada comunidad, se debían plasmar los gestos, movimientos y técnicas de las actividades, los colores de los dibujos debían estar acorde con cada época del año. Quien pretende guiar este proceso debe tener una experiencia vivencial semejante a la de los educadores de la UNEM.

Los diplomantes trabajaron colectivamente para construir los materiales y normalizar, desde la intuición, la escritura de la lengua. Las variantes dialectales de los nahuas de la Sierra Negra y Valle de Tehuacán, los del corredor industrial

Puebla-Tlaxcala, el ngigua de San Marcos Tlacoyalco y el ngiva del San Felipe Otlaltepec fueron una detonante de interaprendizaje lingüístico.

Las decisiones de escritura náhuatl en las tarjetas de interaprendizaje fueron apoyadas por un traductor que acompañó los laboratorios. Además, por ser la lengua mayoritaria ha sido explorada desde diferentes disciplinas y en casi todas sus variantes lo que facilitó las posibilidades de consulta y definición de criterios.

Para los diplomantes ngiguas e ngivas la escritura en lengua indígena representó un reto y una necesidad (ver capítulo uno sobre la normalización de esa lengua y sobre su estado actual de vitalidad). La segunda sólo es hablada por una persona y la primera por cuatro maestros, por lo que la toma de acuerdos no se fundó en ninguna propuesta de normalización: tuvieron que escribirla consensando reglas y revisándose unos a otros para plasmar las formas de pronunciación de sus pueblos, lo que propició discusiones y diálogos más abiertos que en los nahuas. Fue un espacio donde la pareja pedagógica no tenía un papel central de intervención, ya que nadie más que los diplomantes conocen bien sus variantes. No obstante, los educadores independientes de Chiapas impulsaban una reflexión lingüística sosteniendo que las normas establecidas por especialistas, ocasionalmente, desvirtúan la cosmovisión indígena. La normalización de la lengua sin una metodología de colaboración representa también una imposición porque solamente se limita a una estructura lingüística y gramatical.

Más allá de la ventaja que representó este interaprendizaje lingüístico, las dificultades lingüísticas son una muestra de la deficiencia histórica de la educación

bilingüe, de la que también fueron parte estos maestros en su educación básica y en su formación actual, pues la UPN no ha implementado una metodología eficiente para la escritura de la lengua nativa.

Otro momento de interaprendizaje es la muestra del material ante los alumnos, los padres de familia y demás personas de la comunidad para que juzguen el reconocimiento de su entorno a través de los dibujos, los colores y el texto plasmados en la tarjeta, además de las temporadas y las actividades (tanto en texto, en el caso de primaria, como en dibujo, en el caso de preescolar) en el calendario sociológico. Con esta validación⁴⁴ se pretende que la pertinencia cultural y lingüística sea decidida por ellos, ya que a través de sus recomendaciones, observaciones y sugerencias, los materiales se van modificando hasta que sean aprobados.

El **interaprendizaje** fundó procesos de formación simultánea (de diplomantes, de estudiantes de otras universidades, de asesores, de niños) propiciada por diversas metodologías que trascienden a los planteamientos de la investigación básica.

2.3 La intervención, insumo metodológico

La observación-participante (Moreno, 1990) metodología muy usada en sociolingüística, fue el primer acercamiento para conocer el proyecto. Esta primera etapa consistió en la toma de relatorías y notas detalladas de las dinámicas de interacción tanto del equipo intercultural poblano. Más adelante inicié con las

⁴⁴ En marzo de 2010 el grupo de maestros niguas de San Marcos Tlacoyalco organizaron una validación del calendario con las personas de la comunidad.

lecturas de las historias de vida y de las investigaciones comunitarias que me sirvieron para identificar los contextos de procedencia de los profesores. Estas lecturas, paralelas a las del marco teórico del MII, cobraron suma importancia para tener una colaboración activa en el proyecto en las etapas subsecuentes.

En los talleres y en los laboratorios fue necesario el desplazamiento de la observación participante a la investigación-acción, metodología que se ha orientado más a los proyectos educativos y que vincula la dimensión experiemntal con la acción social. En este caso, dicha metodología se tradujo en alimentar las nuevas ideas que les surgían para aplicar el MII, colaborar (desde mi formación lingüística) en la corrección de las tarjetas en español, elaborar memorias (escritas, fotográfica y de video) de los procesos de validación (acompañé cuatro procesos), establecer un abanico de diálogos en distintos espacios con los alumnos de los diplomantes, con la gente de la comunidad y con los coordinadores nacionales e internacionales del proyecto.

Los momentos de diálogos múltiples (escritos y orales), que fueron plasmados en relatorías y posteriormente en reflexiones colectivas (los asesores y colaboradores desde la pregunta y los diplomantes desde la respuesta) representaron un instrumento para análisis de su reposicionamiento. En este espacio cada experiencia escolar y de vida fue aplicable en diversos momentos donde los conocimientos universitarios (generalmente teóricos) de quienes colaboramos no tenían cabida ya que no teníamos fundamentos empíricos. De ahí que los productos escritos de los diplomados, resultado de este inter-aprendizaje, particularmente en el estado de Puebla, se hayan construido en co-autoría.

La intervención me condujo a observar que los diplomantes ngiguas mostraban mayor resistencia y orgullo lingüístico-cultural no solo en las investigaciones sino en los diálogos de reflexión. De ahí se reforzó mi interés de tomar dos estudios de caso para analizar el posicionamiento, el reposicionamiento y el empoderamiento lingüístico y cultural en este grupo de estudiantes en formación bajo este nuevo paradigma intercultural. Para explicar el tercer elemento consideré necesario realizar entrevistas a profundidad fuera del lapso de duración del diplomado ya que es donde puede verse la persistencia de la transformación personal y docente. En resumen, la orientación interdisciplinaria del proyecto conlleva a la intervención y por tanto a hablar de un trabajo multimetodológico.

Los dos estudios de caso que elegí muestran una diferencia generacional, una historia de socialización similar: ambas realizaban labores indígenas cotidianamente y el ngigua fue su lengua materna. Entre las diferencias está la especialidad: Pascuala es maestra de primaria y Ofelia lo es de preescolar. Sus experiencias escolares marcan grandes diferencias. A diferencia de la otra, Pascuala tuvo lapsos interrumpidos entre desde la secundaria hasta la universidad. Por eso, el empoderamiento se mira desde niveles distintos y desde distintos puntos de partida.

III. DE LA AMBIVALENCIA AL EMPODERAMIENTO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL: OFELIA ROSAS JUÁREZ Y PASCUALA JUÁREZ MACEDA

3.1 El posicionamiento al llegar a la Universidad

A partir del análisis de las historias y de las reflexiones colectivas se vislumbra un posicionamiento con respecto al ser y a la lógica indígena, es decir, el lugar donde se encuentran los maestros cuando llegan a la universidad y en el que la escuela los ha colocado. Pascuala es quien valida este planteamiento cuando escribe que su lengua no era reconocida en ningún momento de su etapa escolar: *“Yo creía que mi lengua no servía (...) la familia para nada y ni quien le interesaría saber que tengo una cultura propia a la cual pertenezco”*. (HP, 2010).

Por otra parte Ofelia recuerda su primera experiencia en la docencia cuando ya cursaba la UPN:

Quando recién entré a dar clases, tenía la idea que los niños, deberían de aprender hablar el español, porque es la lengua que van a utilizar para todo tanto si sale fuera de la comunidad para que no sea discriminado por hablar una lengua indígena. (ORJ-HP, 2010).

Los testimonios de ambas indican que esta postura refuerza la ambivalencia que se formó desde su entrada al preescolar. Por eso para ver el reposicionamiento y empoderamiento es necesario remontarnos hasta sus procesos de socialización lingüística y cultural en correlación con su trayectoria escolar. A través de dichos procesos podrá verse, en primer plano, una ruptura lingüística, ya que tanto en la casa como en la comunidad el ngigua es la lengua diaria.

Así, las primeras experiencias de discriminación no se viven en la comunidad sino con un agente externo; la escuela. Por lo tanto el temor escolar es

uno de los primeros sentimientos que experimentan en el primer contacto con las aulas, en estos casos, el preescolar:

“Mi primer día de clases fue de miedo ya que no sabía como iba a ser mi maestra, vi a muchos niños hay algunos llorando pero yo no lloré, porque iba con mi hermano. Luego la maestra llegó con nosotros al salón, se presentó y nos dijo su nombre. Luego pidió que le ayudáramos a cantar una canción pero nadie se la sabía. Ella cantaba para que nos la aprendiéramos. Para ser honesta muchos no nos la sabíamos, yo me quería regresar a mi casa [...]” (PJM-HP, 2010).

Al entrar al preescolar me costó trabajo adaptarme con mis compañeros, porque algunos hablaban el español y no podía comunicarme con ellos, nada mas hablaba con las compañeras que hablaban la lengua ingigua. Hubo una vez un día que estaba platicando con una compañera, le estaba preguntando qué era lo que íbamos hacer en el cuaderno porque no le entendí a la maestra cuando estaba explicando. Una de mis compañeras hablaba muy bien el español y nos dijo que si íbamos a seguir platicando le iba a decir a la maestra que nosotras nos estábamos ayudando a hacer el trabajo que nos había dejado. En ese momento me sentí muy mal; me dio miedo que la compañera le iba a decir a la maestra. Mucho después de eso le dijo. La maestra llegó a decirnos que si era cierto lo que había dicho la compañera, yo con el miedo de que nos iba a castigar no dije nada. Mi otra compañera no tuvo miedo, porque ella hablaba el español y le explicó a la maestra que no era así. La maestra se enojó y no le creyó nada y nos separó de lugar. A mí me dio cada vez más miedo y al siguiente día ya no quise ir a la escuela. (ORJ-HP, 2010)

Aunque la institución era del sistema indígena, la lengua materna de los alumnos no cobraba ninguna funcionalidad pedagógica. Esta realidad llevó a Ofelia y Pascuala a despreciar la escuela porque les producía inseguridad. Es relevante ver que las actitudes primarias no son de ambivalencia:

Por cierto la escuela era bilingüe y la maestra no hablaba la lengua indígena, le daba más preferencia a los compañeros que sólo hablaban el español. Mi hermana me obligaba ir a la escuela, pero yo le decía el motivo por el cual ya no quería ir. A ella no le importaba y era todos los días lo mismo. Me despertaba temprano me daba de desayunar, me cambiaba para después me iba a dejar en la escuela, pero yo seguía insistiendo que ya no quería ir, de tanto que era de todos los días ya se había cansado y ya no me obligó a ir; claro, ya no terminé el preescolar en ese ciclo escolar, todo fue por miedo de no saber hablar el español. [...] no podía hablar el español y no

podía comunicarme con la maestra o preguntarle qué era lo que iba hacer y menos para pedirle permiso para ir al baño. (ORJ-HP, 2010).

[...] Conforme iban pasando los días yo no me sentía a gusto porque hubo un día que me preguntó que dijera unos nombres de algunos animales que había dibujado en el pizarrón y decirlo en español. Después ya no quería ir a la escuela yo no podía hablar igual que ella quería que lo hiciera, tenía cuatro años mi lengua que yo hablaba es Ngigua y le dije a mi mamá que ya no iba a ir porque no le entendía las cosas que la maestra decía, y mi mamá me dijo que fuera para que aprendiera a hablar en español y me comentó que ella no quiere que me pase igual que ellos; no poder manejar bien el español, tenía que aprender y lograr entender lo que se me decía porque si dejo de ir, nunca voy a aprender [...] (PJM-HP, 2010).

En esta etapa los alumnos no son ambivalentes, es decir no niegan su ascendencia indígena, ya que hay una resistencia a continuar en la escuela debido al sentimiento de inferioridad y de fracaso que los maestros les infunden. En este tópico la permanencia escolar es impulsada por los padres quienes, con argumentos fundados desde la dominación/sumisión animan a los hijos a continuar para evitarles vivir las mismas experiencias de discriminación, fenómeno histórico que ocasiona el desuso de la lengua materna:

Mi mamá me dijo que tenía que ir para que fuera alguien en la vida, que yo fuera una persona que supiera y no fuera como ella y mi papá que no terminaron la primaria, así no se tiene los suficientes conocimientos y manejo del español porque si yo no aprendiera a hablar el español no tendría posibilidades de ir a otros estados y salir de mi localidad a trabajar en la ciudad, porque saliendo del pueblo los que no hablamos bien el español nos menosprecian [...] (PJM-HP, 2010).

El testimonio anterior muestra que el español es un elemento determinante de progreso (situación diglósica) en la sociedad occidental donde los padres no tienen una participación activa pues desde que se prioriza el español y la escritura se desvalora, subjetivamente, todo conocimiento empírico de los padres.

Las historias escolares dejan ver que siempre que hay choque lingüístico-cultural entre maestra (o)- alumno o entre alumnos se genera un sentimiento de inferioridad e impotencia. Sin embargo, dichos sentimientos se revierten cuando ocurre lo contrario, cuando, en la escuela y sobre todo en los maestros encuentran símbolos de identidad:

Me daba vergüenza y me oprimía yo con lo que decían y no entendía esto fue en el primer grado y segundo cuando entre a tercero me toco una maestra que se llama "Agustina Flores" me acuerdo muy bien de su nombre porque con ella aprendí a leer, sumar, restar y lo bueno de todo es que me tocó con ella en cuarto grado (Pascuala Juárez Maceda) [...]. Ella sí nos hablaba en la lengua como ella es de San Marcos [...] (PJM-HP, 2010)

El primer día me habló en español, le contesté lo que pude porque no podía hablar en español. La maestra se dio cuenta que no podía hablar el español, ella se puso a hablar en la lengua indígena conmigo. En ese momento me sentí muy bien, muy segura de mi misma, eso fue lo que me motivó para seguir en la escuela [...] (ORJ-HP, 2010)

En estos casos, -pese a que la cultura permanece invisibilizada y se prioriza la escritura sobre la oralidad, de la misma manera el discurso por encima "del hacer" comunitario- cuando el maestro habla la lengua está generando un empoderamiento lingüístico "temporal" en los alumnos, lo cual representa una ventaja en comparación con muchas otras historias de discriminación escolar. Sin embargo, las conductas positivas no son una constante en quienes forman parte de la historia escolar de Ofelia y Pascuala:

Cuando iba yo a la secundaria y al bachiller me hacían de menos por hablar una lengua y por las cosas que hacíamos [...] en la universidad lo llegué a sentir [...] (ORJ-E, 2013).

Aunque la educación escolarizada siempre juega un papel central en la dominación lingüística y cultural de los estudiantes, ésta también se da en espacios extraescolares:

[...] Nos ven mal si hablamos en nuestra lengua materna, algunas personas se molestan y nos dicen que esa no es forma de comunicarnos porque da muy mal aspecto de nosotros como hablantes de otras lenguas, de alguna manera nos limitaban a expresarnos libremente [...] le comenté a mi hermana que yo estaba hablando por teléfono y que la Sra. Greis me escuchó, me exigió que no hablara en mi lengua en su presencia, **a mí en lo personal provocó que me avergonzara de mi lengua** y hasta la forma de vestir me peinaba a veces con mis trenzas porque me sentía cómoda pero tampoco no le agradaba lo que hice fue cortarme mi cabello y nada más me lo amarraba con una liga pero no le parecía nada y cuando ella hablaba en inglés con su marido yo pensaba que hablaban mal de mí y siempre que yo hablaba se ponía a escuchar mi conversación y entonces me di cuenta que valía la pena hablar así porque solamente así no me escuchaba [...]

(PJM-HP, 2010). (Negritas propias).

Se puede hablar entonces de la incapacidad institucional para fortalecer el orgullo lingüístico y étnico frente a la discriminación y el racismo pues la dominación-sumisión en sus dos dimensiones conllevan a la ambivalencia. Particularmente, la universidad lo hace desde la verticalidad asesor-alumno y desde la postura de interculturalidad angelical basada en el discurso donde el proceso formativo inicia con la memorización y repetición de teorías desvinculadas de toda experiencia como docentes:

“La UPN no se me hizo difícil porque eran puras lecturas, que resúmenes, que cuestionarios [...] sí me gustó pero al inicio era puro leer, repetir lo que tienes que leer [...] lo que decían los teóricos [...] eran los métodos que ellos (los asesores) utilizaban. Y decía, “está bien pero como que le faltaba algo” decía yo”. (PJM-Entrevista, 2013).

“Manejas las diferentes estrategias que propone cada autor [...] por ejemplo, tal autor te enseña cómo usar la lengua para dar clases y más porque eres, se supone que maestra bilingüe, se supone que tienes que hablar la lengua y ahí entras y te dan muchos autores, te dicen: no pues este autor

te dice que manejes así, que la interculturalidad, que las costumbres. [...] sinceramente, no lo tomaba tan en serio así como qué ¡hay; la costumbre, la lengua! ¿es lo que vamos a enseñar con los niños? [...] (ORJ-Entrevista, 2013).

A través de la voz de Ofelia y Pascuala puede verse la deficiencia absoluta de este discurso de la interculturalidad angelical en la práctica, pues no representó una motivación para abrir la creatividad en el trabajo de los docentes, la UPN no respondía a sus expectativas:

“ves las lecturas pero cuando ya estás en clases no veías tanto de eso, o sea que veas solamente las lecturas pero no veías más a fondo, qué más, como ahora [...] (en el diplomado). [...] cuando fui a la UPN iba con esa idea, de que te enseñan cómo trabajar con los niños [...] (PJM-E, 2013).

[...] cuando entré me decepcioné por completo porque se supone que yo decidí estudiar eso, porque me gustaba enseñar a los niños, y eso sí me encantaba [...] pero lo que no me gustó en la escuela es que vi que no nos daban lo que yo quería aprender: cómo dar clases, cómo hacerle con algún problema, ¡no! Ahí fue donde me decepcioné y dije: ah bueno es otra cosa, es leer mucho, es utilizar los autores... (ORJ-E, 2013).

Estas formas discursivas les llevan a un posicionamiento –que nunca contempla partir de la ambivalencia- tradicionalista y a mirar la cultura indígena de manera fragmentada, como un conocimiento más pero no como redescubrimiento:

“sólo leías de algunas culturas, de algunas costumbres pero en ningún momento decían: -y en la tuya cómo es, ¿se parece a esta? Nunca decían. (PJM-E, 2010).

“[...] antes, en los otros semestres era así como qué “yo de fuera, fuera del pueblo lo miraba así” (ORJ-E, 2013).

La ambivalencia se refuerza con la ausencia de reflexiones críticas sobre una educación que emerja de las necesidades reales de determinado contexto. Se crea una sola visión y se dejan de lado las diversas formas de expresión escrita, de ver, hablar y reconocer su cultura. Este momento deja ver que se ha

interiorizado una forma ajena de escribir que no se rige bajo su lógica indígena sino siempre es determinada (impuesta) por el asesor.

Cuando escriben sobre sí mismos comienza el reposicionamiento porque se trata de analizar críticamente el ser nahua o ngigua desde la experiencia propia de socialización, la ruptura lingüístico-cultural en su entrada a la escuela y de cómo ésta los coloca en una posición ambivalente que se manifiesta en la negación objetiva o subjetiva de su ascendencia indígena.

No puede haber reposicionamiento sin sensibilización lingüística y étnica de reafirmación y sin reflexión de las consecuencias de la dominación sumisión. Sin este análisis y con cuestionamientos que no tienen un fin político, se sigue generando confusión respecto a su procedencia, el miedo y la inseguridad a expresarse, según comentan Pascuala y Ofelia, a través de un diálogo grupal con un asesor:

[...]Ustedes hablan de que son indígenas, de una educación indígena como ustedes tratan de estudiar, ustedes no vienen vestidos así como indígenas, dicen que son indígenas [...] entonces ahí también decía yo “pues sí ¿no? vamos vestidos así tipo occidental, vienes de una cultura pero ni siquiera llevas ni el diez por ciento de ella, quizás dices eso porque vives en una comunidad o porque hablas una lengua”, pero así como dice él que la representarás, que fueras así como tal pues no. [...]. Al entrar al diplomado decíamos ¿entonces qué somos? [...] -Apoco su cultura es única, porque muchas culturas iguales se parecen. Eso decía él (asesor). Entonces no pueden decir que son una cultura étnica única porque quien sabe si lo sean. Él siempre decía que no y que no y que no, pero a pesar de eso decíamos que sí éramos [...] La baja autoestima se nos subía otra vez en el diplomado”. (PJM-E, 2013).

[...] participaba muy poco porque no me llamaban tanto la atención sus clases, no comprendía qué era lo que querían [...] Los mismos compañeros de la Universidad no lo platicaban, has de cuenta que ellos siempre hablaban de que el pueblo, los niños; así como una postura desde afuera. No se involucraban ellos de que “yo sé hacer esto, mi familia hace esto” [...]Yo tampoco mencionaba de que yo lo sé, yo lo hago, mi papá lo sabe hacer o mi gente, no. (ORJ-E, 2013).

Tal formación no contempla el potencial creativo de los maestros, no reconoce ni valida su experiencia, en otras palabras los juicios desvalorativos obstaculizan los recursos y conocimientos propios que de por sí tienen:

“¿qué saben investigar? Si hay maestros que aquí ni siquiera sus trabajos me entregan y ya van a ser investigadores ¿pues qué tipo de investigadores van a ser?” (PJM-E, 2013).

Con la maestra (...) me daba un miedo pero miedo cuando yo entraba a las clases porque luego te preguntaba y si tu decías algo y no es lo que ella quería te decía “frío” [...] decía “dime de tal tema, de tal autor [...]” pero si decía algo que ella no le parecía me decía “frío”. (ORJ-E, 2013).

¿Cómo salió a relucir esta postura formativa de la voz de los diplomantes? Si bien es en el inicio del proyecto cuando se va formando un criterio distinto de su ser como ngiguas, nahuas o mazatecos, es hasta la etapa de elaboración de materiales e investigación cuando una reapropiación de lo propio se va consolidando y se manifiesta en principio por el plano afectivo que genera su autoreconocimiento ya que adquieren confianza en sí mismos al hablar desde lo que conocen.

3.2 El reposicionamiento

Las reflexiones en la historia escolar, articuladas con su rol docente y con la etapa de investigación fue la forma que los llevó a construir una visión crítica de que las formas discursivas manejadas por algunos asesores de la pedagógica no cobran sentido mientras no se correlacionan con su experiencia vivencial. La investigación va consolidando el reposicionamiento.

Debido a que en la historia de la educación, la dominación siempre se ha centrado en mirar los rasgos negativos de lo indígena, el MII encamina una reflexión hacia los rasgos positivos implícitos en las actividades comunitarias.

Por eso, durante el trabajo con las historias personales y escolares sale a relucir aquello que hacían en su infancia; cómo fue la formación que les dieron sus padres, la relación con sus hermanos, las actividades que hicieron cuando eran pequeños y el uso del *ngigua* en diferentes espacios comunitarios, todo esto permitió generar una expresión más cercana a sus orígenes escribiendo desde la oralidad, es decir, se propiciaban reflexiones a las que la interculturalidad "angelical" no llegaba. Esta mirada se forjó con volver al territorio a ser parte de las actividades que rigen la vida cotidiana. La etnografía nativa no sólo persiguió (y consiguió) un fin pedagógico sino político porque se rompe con la asimetría que la escuela les ha hecho sentir con respecto a sus ascendencia, se repositionaron como aprendices, como actores y como parte de esas actividades:

Al siguiente día mi papá me fue a levantar desde muy temprano eran 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 aun 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 empezó a cortar las espinas 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 haciéndolo. (ORJ-E, 2013).

[...]Anoté todo lo que mi papá me fue diciendo en el campo cuando fuimos a quebrar maguey y fue algo que si sabia pero no muy bien. El 14 de marzo salí a la casa de mi *tío Félix Juárez* tiene 68 años llegue a su casa como a las cuatro de la tarde le toque su puerta para que me contestara luego de un rato me abrió pase a su patio aquí hay dos árboles llamados laureles, matas de granadas, entre otras plantas. Le comento que quiero platicar con él sobre algunas cosas relevantes

que pasan en la comunidad. El me pregunta para que te interesa saber esas cosas, si a nadie le interesa lo que pasa aquí en nuestro pueblo. Para mi si es importante yo también pensaba eso que usted me esta diciendo, pero ahora que estoy en un proyecto de un diplomado y este trabajo consiste en rescatar los valores culturales de nuestro pueblo ya que conforme pasa el tiempo se está perdiendo es por eso que nosotros aquí del pueblo somos como siete personas que estamos involucrados y en escribir sobre nuestra historia (PJM-E, 2013).

Aquí se vislumbra nuevamente que la revaloración no es motivada sólo por un objetivo académico (escolar) sino por un interés político y por la articulación entre las diferentes dimensiones del MII, la ruptura de paradigmas se mira en su experiencia crítico-reflexiva que les permite ver qué tan alejados estaban de su propia cultura:

“basarnos en la lectura pero a través de ella ver nuestra propia cultura [...]. Ella (La asesora en el MII) decía: -lean esta lectura. Y ya la leíamos pero como ya estás muy acostumbrada a que nada más leíamos la lectura, tú solamente repetías lo que leías y en las clases de ella decía: -y en las culturas de ustedes cómo es. Entonces sí te conflictúas un poco porque si conoces un poco pero no de todo y hablas de poco de los que sabes, igual y no de todo porque no lo conoces bien”. (PJM-E, 2013).

Desde el punto de vista de Ofelia, el trabajo con su historia representa la gran ruptura entre un paradigma y otro:

“Hubo alguien que le interesó mi vida personal y tratándose de la escuela” [...] “nunca me imaginé que en la universidad o alguien en este mundo, me refiero en el ambiente escolar o de estudio le importara o le llamara la atención lo que yo sabía hacer o lo que yo hacía [...] nunca me imaginé porque todo era como que discriminación, desde que sabes hablar una lengua” [...] (ORJ-E, 2013).

La transformación personal se refleja en la cercanía a partir de la necesidad de re-conocer y explicitar las actividades comunitarias. Aquello que había quedado abandonado y minorizado cobraba sentido al encaminarlo a la elaboración de materiales.

Esta relación de horizontalidad no podía darse sin la investigación, sin dialogar desde lo que los maestros saben y lo que el asesor (indígena y no indígena) cuestiona. Sólo así se puede hablar de un dialogo horizontal que no se basa sólo en el respeto ni en la tolerancia sino en las relaciones de interaprendizaje.

Este reposicionamiento se da en niveles distintos en función del grado de ambivalencia, menor en Pascuala y mayor en Ofelia, cuyo caso representativo muestra la pérdida de interés hacia la sabiduría de su padre. Ella expone con exactitud el momento en que rompe con la ambivalencia a partir de la investigación del tema de su tarjeta de auto-interaprendizaje “Vamos a sacar aguamiel”, tema del que su padre es experto.

El caso de Pascuala es diferente ya que el lapso en que discontinuó la escuela (entre la secundaria y el bachillerato) estuvo en mayor contacto con su comunidad, por lo tanto no abandonó las actividades que eran parte de su vida cotidiana. Sin embargo, esta praxis de resistencia presente en grados distintos no se convierte en potencial pedagógico para la postura formativa que se implementa en la UPN.

El término investigar no significó “observar” sino “hacer”. El acercamiento etnográfico no estuvo regido por una misma metodología ya que cada quien buscó la forma de narrar, de preguntar, y de conversar con los expertos en las actividades socioproductivas, lo cual permitió establecer diálogos en la lengua nativa para poder adentrarse y explicitar los conocimientos propios, pues “el castellano es una lengua colonial porque no permite expresar la realidad implícita

de los valores sociales. Muchas veces lo propio queda encerrado en la lengua (Gasché, 2013, en conferencia).

El reposicionamiento lingüístico no se da por aprender la gramática de la lengua o por “abordarla” en el aula de clases sino por el sentido que adquiere su uso en la cotidianidad. La sintaxis cultural permite un enfoque lingüístico distinto porque la lengua subyace a la cultura, de manera que cuando escriben en español –desde adentro- los maestros usan el lenguaje de sus padres, sin disfrazarlos en términos occidentales, según se aprecia en estos fragmentos de etnografía nativa:

Se raspa el maguey en forma circular con la “kunindha”, hay que hacerlo con suavidad para que el agua miel salga con un buen sabor y hay personas que lo raspan fuerte. Utilizan más fuerza y eso hace que el agua miel salga con otro sabor diferente. Recomiendan utilizar esa técnica porque aparte que sale con otro sabor, hace que el maguey no tarde mucho tiempo en dar agua miel. Cuando se saca el agua miel se utiliza el alacate. Este es una herramienta que se utiliza para juntar se introduce en el hoyo del maguey. Se utiliza mayor fuerza para jalar el agua adentro del “thujo” o alacate lo hace con la boca de la persona y con el dedo tapan el hoyo de abajo para vaciarlo en el galón; terminando se hace el mismo proceso de raspar el hoyo que tiene el maguey en forma circular y por último lo tapan con una penca y poner encima una piedra pesada para que el tlacuache u otro animal no pueda tomar el agua miel. (ORJ-PP, 2010).⁴⁵

Tomar en cuenta los efectos lunares, para quebrar el maguey (para quitar ñau kachru, quitar el hígado del maguey, y donde nace el agua miel lo conocen como el corazón del maguey) después dejan de reposar dos días el maguey y después se empieza a tlachicar [...] y con otro manojo más grande de pirul con eso le va dando golpes suaves a la recién aliviada ya que con esto le van calentando el cuerpo porque dicen que cuando se alivian su cuerpo tiende a tener enfriamiento y de esta forma se le quita un poco, luego ahí dentro se bañan las dos pero no es agua simple sino con agua de yerbas que se va a traer del cerro como es el pirul: kanda chilako, kanda dikua, katusjao tjhua, kathuchje konia, el agua tiene que hervir para que esté concentrada de las yerbas. (PJM-PP, 2010).

⁴⁵ Estoy tomando testimonios de primeros borradores de las propuestas pedagógicas, referidas como: PP

Puede notarse que el reposicionamiento no se da únicamente al regresar a su comunidad sino en la forma de cómo regresan. Esta manera de “volver” se fortalece con el acompañamiento de la pareja pedagógica quienes constantemente cuestionan e inducen a argumentar las reflexiones de los estudiantes apelando siempre a mirar desde lo propio.

La construcción de esta etapa se reforzó en las sesiones sabatinas de la UPN, en los talleres intensivos mientras se exponían las experiencias de investigación pero con más precisión en la validación de sus materiales con los expertos de la lengua, quienes los instruyen en el uso correcto para nombrar originalmente aquellos elementos propios de la comunidad que empiezan a castellanizarse⁴⁶. Por otro lado, la lengua adquiere un papel necesario para explicitar la cultura comunitaria (véase el fragmento de investigación de Pascuala) y es hasta este momento que llega a comprenderse su uso en el trabajo con los alumnos, algo que no ocurría con la visión paratáctica, es decir, aquel enfoque que desintegra la cultura en categorías que no se corresponden con la forma de vida real en determinado contexto social:

“Antes entendíamos que cultura es porque hablas una lengua, que eres diferente a los demás, pero lo que quizás no concientizábamos bien era que tiene el mismo valor de otras culturas [...]. Aquí ya me gustó un poco más porque valoras más tu cultura, antes sí la valoraba pero quizás no de esa manera [...] de que todo lo que se hace tiene una razón de ser, no nada más por hacerlo [...] esto lo entendí en lo que hacíamos con las lecturas y en la comparación con las culturas”. (PJM-E, 2010).

La comprensión y el entendimiento de la interculturalidad como conflicto no sólo se logró con un proceso reflexivo sino con la investigación (dimensión antropológica y política del MII), con los encuentros entre indígenas y la validación

⁴⁶ En la validación hecha por los niguas en San Macos Tlacoyalco, los señores y señoras corregían a los profesores cada vez que no nombraban en la lengua algún elemento de la comunidad.

de los materiales. La elaboración de materiales didácticos, interculturales y bilingües, la formación en procesos de lectoescritura en lengua indígena y en otro tipo de temáticas (pedagógicas) vienen siendo un elemento secundario para el reposicionamiento.

3.3 El empoderamiento

El reposicionamiento no implica una intervención suficiente y constante dado que hubo profesores que al finalizar el diplomado descontinuaron las relaciones de compromiso y reciprocidad forjadas con sus pueblos. Sin embargo, hay quienes mantienen una postura crítica y permanecen activos en el objetivo político-pedagógico aún después de finalizar el periodo del proyecto.

Ellos se colocan en un empoderamiento que, evidentemente, no se logra solamente con el diplomado sino con una continuidad de interaprendizaje en la REDIIN. En este sentido el empoderamiento se mira en dos condiciones complementarias “permanentes”: transformación personal y transformación docente. El empoderamiento es la apropiación firme del MII.

La primera dimensión es un cambio totalmente interno que ocurre en la relación con la comunidad y con su familia. Ofelia reconoce que sin cambio personal no puede haber transformación docente y ese cambio es específicamente aceptarse como indígena:

[...] **Todo lo que ellos platican yo lo tengo, yo lo hago, yo lo viví...** y lo hice a un lado. [...] me cayó el veinte y dije “eso es muy valioso y yo lo he hecho a un lado” [...] Comprendí que lo principal y lo fundamental para trabajar con los niños es reconociéndote a ti misma, primero tú como indígena

o tú como persona del pueblo. En los otros semestres era como "yo de fuera del pueblo lo miraba así" [...]. (ORJ-E, 2013). (Negritas propias).

Su testimonio explica en qué momento llegó al autoreconocimiento y a la revaloración de su cultura y en ese camino entendió que la cultura no son una serie de elementos categorizados sino el modo de vida que se da naturalmente en la comunidad y que se traduce en "praxis", no en discurso. Ofelia reflexiona que esta nueva postura se adquiere cuando eligen actividades socioproductivas para explotar su potencial pedagógico. Pero el efecto primario de este transcurso no se centra en ello sino en lo político ya que vuelven a realizar aquello que habían abandonado y desvalorado mientras más se escolarizaban:

[...]Primero ver nuestra propia historia, desde mi historia personal me di cuenta de lo valioso que tenía y que mi papá lo hacía, mi familia lo hace, yo lo hacía cuando era niña, pues yo dije "de aquí lo agarro". [...] cuando nos dijeron tienen que escoger dos actividades de la comunidad para hacer sus tarjetas pero para eso, en mi historia personal lo tuve que escribir [...] La actividad del tlachique del maguey la dejé de hacer cuando entre al bachiller dije "¡no, ya no la voy a hacer!" y mi papá solito lo hacía. "Yo dije ¡no!, no quiero saber nada". (ORJ-E, 2013).

Las actividades son el medio para llegar a una aceptación y a un encuentro con la identidad que inicia con la investigación, por lo tanto el discurso angelical pierde sentido y práctica en esta nueva re-significación de lo propio.

El empoderamiento en Pascuala no se precisa en el ámbito familiar. Los intervalos de alejamiento de la escuela y la cercanía con su comunidad, lo cual demuestra que a mayor grado de ambivalencia mayor es el empoderamiento. Además, mientras la familia tenga menor escolaridad, mayor es el grado de transmisión cultural y de la lengua porque entonces los padres no mantienen contacto con instituciones y espacios ajenos a ellos, de modo que pervive la

convivencia y la crianza nativas, esto explica que las diferencias generacionales entre ambas maestras no hayan sido determinantes para ver su nivel de empoderamiento.

3.4 Transformación personal y transformación docente

Los cambios de paradigma académico, lingüístico y cultural nacen paulatinamente en el proceso de concientización y en la práctica. Cuando estos elementos llegan a entenderse sistémicamente se puede hablar de una articulación real de la transformación personal con la práctica docente. Esta última puede verse en el plano afectivo, lingüístico y pedagógico:

“llegaba y nada más daba lo que tenía que dar, no tanto de socializarse uno con los niños, no tanto de acercarse uno a los papás y platicar con ellos y yo misma me daba cuenta: ¿cómo yo haciendo esto? Yo misma me daba cuenta. [...]Utilizábamos mucho eso de que “yo pongo las reglas y se hace lo que yo digo”, en eso sí me doy cuenta mucho ahora. Después del diplomado me metía un poco más a la cultura [...] Los padres se acercaban más con nosotros, veíamos que no había una separación entre padres y niños, no hay una separación de que allá aprendes y aquí ya no. (PJM-E, 2013).

Antes daba yo mi planeación –claro porque estaba yo aprendiendo- claro a como según yo le entendía, pero todo lo daba en español, estando en la comunidad de mi propia lengua, en mi propia comunidad [...] después poco a poco fui comprendiendo en las clases de que no, que si hablas esa ngigua la tienes que hablar. [...] En la UPN nos decían “si hablan la lengua y si están en una escuela que hablan la lengua y la hablan ustedes la tienen que hablar” y yo decía ¡bueno! Pero en realidad no lo hacía [...] (Ofelia, entrevista). Ahora tomo más en cuenta las actividades de los niños, cuando estuve en San Martín tomaba en cuenta más la lengua, mucho, y luego me decían “hay pero esta maestra habla ngigua [...]” yo nada más me ponía a reír y les decía “sí porque soy del pueblo”[...]. (ORJ-E, 2013).

Ambas reconocen que este cambio no se genera en la Universidad pedagógica ni en los diplomados y cursos de actualización ofrecidos por la SEP, lo

cual se debe a que, generalmente, no existen diálogos cercanos a una determinada realidad y tampoco se analiza –en la praxis– la dimensión política pedagógica del ser maestro⁴⁷, entonces el interés y la motivación personal de quienes sí habían anhelado llegar a esa profesión se veía desvanecida por la imposición de la ideología occidental donde, todos los rasgos positivos de la sociedad indígena se traducen con términos alejados de una realidad en conflicto. Esta misma consigna permeaba en las propuestas pedagógicas que se limitaban a observar sólo una problemática de aula: “la maestra nos daba como métodos o pasos a seguir para un problema en la escuela” (ORJ-E, 2013), lo cual no permitía explotar el potencial creativo de los maestros ni transversalizar diversos elementos sociolingüísticos y culturales de sus pueblos. En contraste, el MII, a través de los Laboratorios (Ofelia y Pascuala concluyeron el proceso hasta la publicación) permitió volver una y otra vez con los alumnos y los padres para corregir el material didáctico hasta llegar a la versión final.

Por ende, las propuestas pedagógicas que surgieron de este proyecto no representan un mero documento de titulación⁴⁸ sino una forma de madurar, reafirmar el reposicionamiento y de continuar empoderándose en las relaciones de interaprendizaje creadas en diferentes espacios por la REDIIN. Finalmente, vale decir que Ofelia y Pascuala, pese a ser las últimas en titularse bajo esta modalidad, son quienes (junto con otros dos exdiplomantes) continúan asesorando

⁴⁷ En el tiempo que estuve como observadora y a partir del diálogo con otros maestros pude darme cuenta que esta profesión había sido la última opción; ya sea porque heredan la plaza o porque les asegura un buen ingreso económico.

⁴⁸ A diferencia de otros diplomantes quienes se titularon luego de finalizar el diplomado (en el 2010), Ofelia y Pascuala se han retrasado tres años, sin embargo, de esta segunda generación, son las únicas que han permanecido activamente en la REDIIN y en otros proyectos de intervención educativa.

a otros profesores en el MII. Por lo tanto, el empoderamiento no es un proceso acabado sino una transformación permanente.

Observaciones finales

No hay un empoderamiento lingüístico y cultural que nivele a los maestros con el posicionamiento que tienen los educadores de Chiapas, queda esto demostrado con el hecho de que aquellos no llegaron a una profundización absoluta -en comparación con los de UNEM- de los conocimientos indígenas de sus actividades. La razón principal radica en que han sido escolarizados hasta el nivel universitario y en segundo término porque el estar institucionalizados les restringe permanecer y trabajar más tiempo en la comunidad como es de esperarse. Así que motivo el maestro que ha sido formado bajo el MII duplica los esfuerzos para cumplir con las exigencias de la SEP y para ejercer, a partir del MII, una pedagogía más pertinente. En este último aspecto se inserta el compromiso político que no todos los exdiplomantes han mantenido debido a los grados de disponibilidad y de cercanía con su lengua y su cultura. Sin embargo, quienes permanecen están actuando desde sus espacios (entre ellos se encuentran los ngiguas de San Marcos Tlacoyalco). La visión del uso de la lengua y de las relaciones con los padres de familia cambia el matiz político- pedagógico. Se acerca más a retomar lo propio y no lo impuesto⁴⁹ (base jurídica del MII).

El interparentizaje con los educadores independientes y UNEM ha sido muy aleccionador en este proyecto pues éstos saben transmitir la praxis de resistencia tal como la viven cotidianamente y tienen una claridad político- pedagógica firme, encaminada a un posicionamiento como sujetos de derecho y

⁴⁹ Generalmente a los padres se les manda llamar a reuniones para organizar convivios y para hablar de la situación escolar de sus hijos, pero casi siempre desde las políticas educativas establecidas por la SEP. Es decir, el sistema determina el modo de participación y el maestro lo aplica, no retoma las formas de aprendizaje cotidiano ni la relación padre-hijo en la vida comunitaria indígena.

no de interés público. Por tanto, desplazar esa dominación y hacer surgir una actitud de empoderamiento más cercano al del contexto chiapaneco implica un trabajo de reflexión, sensibilización, interaprendizaje comunidad-escuela y articulación de saberes que debe emprenderse desde la niñez o, en terminos más realistas más realistas, desde la entrada a una institución formadora de docentes.

La articulación de conocimientos propios con los contenidos oficiales representa un reto más para esta intención ya que el MII se centra en explicitar los conocimientos propios, la propuesta de articularlos con los contenidos escolares oficiales aún sigue en pie.

Queda la necesidad de continuar el trabajo con los padres desde la dimensión jurídica y que reconozcan críticamente su participación activa sustentada en el convenio 169 de la OIT y en la Ley General de Derechos Lingüísticos pues gestar una educación alternativa lo más cercana a la pertinencia lingüística y cultural es una tarea muy amplia para ser asumida únicamente por el maestro.

Frente a estas dificultades y vacíos, el MII forma actualmente una escuela de pensamiento “en construcción” cuyos resultados y acciones académicas constantes están aportando insumos para otras líneas temáticas, además de las ya mencionadas; los materiales producidos pueden encaminarse a la revitalización lingüística particularmente del ngigua, en riesgo de desaparecer y a retomarse como una propuesta de formación multigrado –ausente en todas las instituciones formadoras de docentes y en el catálogo de formación continua de la SEP- en diversos contextos.

Finalmente, es menester señalar que las acciones masivas institucionales tales como los cursos de formación continua y carrera magisterial resultan insuficientes porque no le dan a la ambivalencia lingüística y cultural el papel central que merece en el contexto del magisterio indígena mexicano, más bien, se encaminan al aprecio de la lengua originarias pero a un abandono de la cultura.

Referencias bibliográficas

Aguilar, A., (2010). *La riqueza del conocimiento ngiva en el aula*. (Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación primaria para el medio indígena plan 90). Puebla- Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

Aguilar, Z. y Domínguez, J. (Comps.) (2003). *Xroon nichja chujni ta' chasen ngiba tjajna, ritse ndanina= Libro de literatura en lengua popoloca Tepexi de Rodríguez, Puebla*. Puebla: Secretaría de Educación Pública.

Albó, X. (1998). Expresión indígena, Diglosia y medios de comunicación. En López L.E., Jung I. (Comps.), *Sobre las huellas de la voz*, (pp. 126-156). Bolivia: PROEIB – Andes.

Arcos, F., Podestá R., Cabrera, A. Santillán, E., Guarneros J. y Taxis, E. (2011). Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas de Puebla. En M. Bertely (Coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, (pp. 84-116). México: CIESAS-UPN.

Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México: Nueva Imagen.

Bertely, M. (1998). La Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo II. (pp. 74-110) México: FCE-cna.

_____ (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En Todd, L. y V. Arredondo (Coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Nuevo León, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE, NL.

Bonfil, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

De León, Lourdes (Coord.) (2009), *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México: Publicaciones de la Casa Chata.

Díaz, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En P. Bravo y E. O. Cach (Comps.), *Antología temática. Cultura e identidad*. México: Sep.

Domínguez, J. (1993). *Diccionario popoloca de San Felipe Otlaltepec, municipio de Tepexi de Rodríguez, estado de Puebla. Un intento por preservar, revalorar y difundir nuestro idioma local que nos identifica con nuestro país = Xruun nguiva: vand'ee chasen jngui nda nchitsje, 'ritse'o tja'jna', nunde nda' ni'nga*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Gámez, A. (2003). *Los popolocas de Tecamachalco – Quecholac. Historia, cultura y sociedad de un señorío prehispánico*. Puebla: BUAP.

_____ (2006). *Los popolocas*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Cultura, BUAP

Gasché, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural bilingüe y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas, interculturales y bilingües*, (pp. 280-367). México: Abya-Yala/CIESAS.

_____ (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas, interculturales y bilingües*, (pp. 256-279). México: Abya-Yala/CIESAS.

Garza, C. (Coord.), (1997). *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones y el Centro de Investigaciones en Ciencias Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.

González, É. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos interculturales*, 14, 227-243.

Hamel, E. (2000). Políticas culturales y estrategias del lenguaje en educación indígena. En IEEPO (Edit.), *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, (130-167). Oaxaca: IEEPO.

Hernández M., Heiras R., y Guadalupe C. (2004). *Tepehuas*. México: Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Hernández, L.A (2008). *El valle de Tehuacán, Puebla*. Puebla: Transformaciones territoriales.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2005). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus auto denominaciones y referencias geo estadísticas*. México.

Klaüs, J. (1974). *San Felipe Otlaltepec; Un pueblo Popoloca (Beiträge zur Ethnoanalyse der Popoloca de Puebla, México)*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El colegio de México.

Lenkersdorf, C. (2003). Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los maya-tojolabales. En J.E.R. Ordoñez (Coord.), *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas*, (pp. 17-30). México: UNAM.

López, L.E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 13, 46-98.

Martínez, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación*. Ponencia. México D.F.

Martínez, E. y Podestá, R. (2003). Sociolingüística educativa. En M. Bertely (Coord.), *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad* (Tomo I), (pp. 105-124). México: COMIE.

Moreno, F. (1990). Metodología sociolingüística. Madrid: Gredos.

Morín, A. (2006). Interdisciplinariedad de los estudios lingüísticos. Apuntes de una reflexión. En M^a I. González (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura: estudios interdisciplinarios*, (pp. 229-239). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Muñoz, H. (2006). Cambio sociolingüístico y experiencias interculturales desde discursos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas. *Cuadernos interculturales*, 4, pp. 23-48.

Muñoz, Héctor (1986), Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de etnicidades en México. En *Estudios Sociológicos.*, 4, pp. 281-297.

Orozco, M. (1864). *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*. México: J.M. Andrade y F. Escalante.

Podestá, R.S. (2012). Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, 1, pp. 13-35.

Rebolledo, N. (1994). La formación de profesores indígenas bilingües en México. Ponencia dictada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans*.

Ramos, J.L (2011). Conflicto identitario en maestros indígenas (México). En Ana Carolina Hetch y Elisa Loncon (Comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, (pp.132-134).

Universidad de Buenos Aires/Universidad de Santiago de Chile/Fundación Equitas.

Repetto, M., Fernandes, M.L., Fonseca I.M., Carvalho de F.A. (2009). El desafío de la formación de profesores indígenas en Brasil: El caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Intercultural de Roraima. En L. E. López (Editor). *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 378-397), Bolivia: FUNPROEIB-Andes.

Salinas, G. V. y Avilés, M. V. (2003) Formación de docentes en y para la diversidad. En M. Bertely (Coord.), *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad* (Tomo I), (pp. 165-235). México: COMIE.

Sartorello, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3, 2, pp. 77-90.

_____ (2010). El proceso de coteorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la unión de maestros de la nueva educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas. *Redhes e Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. No. 3, pp. 20-48.

Sichra, I. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, (tomo I). Bolivia: UNICEF-PROEIB ANDES.

Stark C. S. (1977). *Gramática del popoloca: popoloca de San Marcos Tlacoyalco*. Mexico: Instituto Lingüístico de Verano.

Stark, C. S., y Luna V. (2006). *Gramática del ngigua: ngigua de San Marcos Tlacoyalco*. México: Instituto Lingüístico de Verano.

Stavenhagen R. 2001. *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México.

Subsecretaría de educación básica (2006). *Parámetros curriculares de la asignatura en lengua indígena. Educación Básica, primaria indígena. México: SEP.*

Unión de Maestros de la Nueva Educación de México (UNEM), (2009). *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe. México: CIESAS.*

Utta, G. (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.* Germany: GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit).

Villavicencio, F. (2009). Diversidad Lingüística de México: Un patrimonio poco valorado. *Destiempos*, 18, pp. 841-494.

Zimmerman, K. (1995). Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas españolas y portuguesa con las lenguas amerindias. En *Actas del 48° congreso Internacional de Americanistas.* Universidad de Estocolmo.

_____ (2004). *El contacto de las lenguas amerindias con el español de México. Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 4, pp. 19-40.

Fuentes electrónicas:

Indigenous news. Org. (2011). *Declaración del Segundo Encuentro de Autoridades Tradicionales y Dirigentes de los Pueblos Indígenas. (Santiago de Chile).* Recuperado el 31 de enero de 2014. <http://indigenousnews.org/statements/?p=82>.

León, M. (1905). *Los Popolocas.* Mexico: Imprenta del Museo Nacional. Recuperado de: <http://www.unz.org/Pub/LeonNicolas-1905>.

Santiago, E. (2009). *Globalización, migración y trabajo en la capital del blue jeans. Las mujeres trabajadoras de maquiladoras en el sur de Puebla.* Recupero el 31 de enero de 2014. http://cemca.org.mx/trace/TRACE_55_PDF/Santiago_T55.pdf

Veerman-Leichsenring, A. (1991). Gramática del Popoloca de Reyes Metzontla (con vocabulario y textos). Amsterdam-Atlanta: Rodopi W.V. Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=tgvwPO5KxnYC&pg=PA546&lpg=PA546&dq=Gudschinsky+1959,+popolocas&source=bl&ots=ocg3Yv0cbY&sig=QqildGaA2Pt>

[E4nnCSaZUrmKwRwo&hl=fr&sa=X&ei=ZNzuUvH9AcTgyQGytoGwAg&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=Gudschinsky%201959%2C%20popolocas&f=false.](https://www.google.com/search?q=Gudschinsky%201959%2C%20popolocas&hl=fr&sa=X&ei=ZNzuUvH9AcTgyQGytoGwAg&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=Gudschinsky%201959%2C%20popolocas&f=false)

www.conapo.gob.mx

www.inegi.org.mx

www.todopuebla.com.mx

www.unesco.org

Documentos jurídicos:

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.