



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

EL RECONOCIMIENTO EN LA MATRIZ CULTURAL TOJOLABAL EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN DOS PRIMARIAS BILINGÜES:
LAS MARGARITAS Y COMITÁN, CHIAPAS.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
ARLEN OCAMPO SARAVIA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SONIA COMBONI SALINAS

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2018.

DEDICATORIA

La vida es sin duda, la parte más bonita que nos permite admirar este maravilloso mundo y que nos da la oportunidad de conocer la mayoría de sus procesos, de entender el porqué de las cosas; desde lo biológico como tal, hasta lo social. En ese sentido, por eso que nos distingue a los seres humanos, la racionalidad y el sentimentalismo, dedico este trabajo a mi madre: Juanita, que siempre está presente a pesar de la distancia, dándome su cariño en todo momento. A mi padre: Adolfo, que me ha alentado a seguir creciendo profesionalmente y que me quiere sin medida. A mi hermana y mejor amiga: Tania, quien es mi mayor apoyo, a quien más admiro no solo por ser mi familia, sino porque es una mujer muy valiosa, llena de solidaria y sororidad, que ha estado conmigo en las buenas y en las malas dándome su mano, su amor y comprensión, porque gracias a ella he llegado hasta aquí.

¡Les amo con todo mi corazón!

Al pueblo Tojolabal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a la vida por ponerme en este camino recorrido, el cual me ha llenado de experiencias gratificantes; gracias a ella he aprendido observar, a comprender y analizar que, justamente la vida es diversa y que, debemos apreciarla y valorarla en todos los sentidos.

Dra. Sonia Comboni, agradezco de todo corazón haber sido mi directora de tesis, mi guía y una excelente profesora a quien admiro muchísimo por ser una mujer inteligente, empoderada y sumamente amorosa. Gracias por su cariño y por su apoyo en los momentos más complicados y por ser tan comprensiva.

Dr. José Manuel Juárez, gracias por aportar para mi investigación; todos sus comentarios fueron enriquecedores y le dieron mayor sentido a este trabajo. Gracias por las lecturas recomendadas y por su tiempo en clase.

Dr. Jaime Romero; te agradezco mucho por haber aceptado leerme y ser tan atento y positivo con los comentarios, sin duda me alentaron. Hicieron que creyera en mí, y en mi trabajo. Al Maestro Pablo Mejía, que sin duda fue parte fundamental de mi formación en estos dos años transcurridos.

Por otro lado, quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Ejido Gabriel Leyva Velázquez, a las mujeres y hombres que lo habitan, las niñas y los niños que cursan la Primaria Diego Rivera, que se volvieron mis cómplices en esta aventura y, sobre todo, a los profesores que se volvieron mis compañeros y amigos. Gracias al profe Chepe, que en todo momento me apoyó y me respaldó para que pudiera hacer el trabajo de campo en la primaria. Al profe Absalón que me contó muchas experiencias de vida, que me enseñó muchas palabras en su lengua tojolabal y que me ha brindado su amistad sincera.

Gracias al profe Juanito y al profe Gustavo por compartir sus clases conmigo.

Agradezco la confianza del director de la Primaria Benito Juárez García en Comitán, Chiapas; el profe Andrés Gutiérrez, quien me contó su historia de vida y autorizó que yo hiciera parte de la investigación con el quinto grado a cargo del profe José Armando, a quien también agradezco mucho por su comprensión y paciencia; por alentarme y apoyarme en las actividades planteadas en clase. Sin duda son personas muy valiosas. Sin olvidar a mis niñas y niños del grupo que me brindaron su amistad y cariño, por lo que los llevo en mi mente y en mi corazón.



En este proceso, aprendí que la amistad es una pieza fundamental para seguir creciendo como persona, como mujer y compañera. Estoy sumamente agradecida con mis amigas y amigos que me acompañaron a distancia y también físicamente en el andar por la maestría, sin ellas y ellos no lo habría logrado.

A distancia... Nayla, Victor, Carito, Anie, Yurima... ¡Les quiero con todo mi corazón!

Presentes... Carmen, Yesenia, Marlene y Jorge, son mis mejores compas. Leo, Armando, Ernesto, gracias por ser tan solidarios. También les quiero infinitamente.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo asignado a mi formación académica; y no podría faltar el agradecimiento a mi querida UAM-Xochimilco.

Ts'akatal
¡GRACIAS!

EL RECONOCIMIENTO EN LA MATRIZ CULTURAL TOJOLABAL EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN DOS PRIMARIAS BILINGÜES:
LAS MARGARITAS Y COMITÁN, CHIAPAS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
Características de las escuelas elegidas	12
Metodología	15
CAPÍTULO I. Indigenismos como un proceso histórico en México	17
1.1 El Indigenismo en México	17
1.2 Políticas indigenistas	22
1.3 El surgimiento de la Educación Pública en México. Políticas a lo largo de la historia	23
1.4 El indigenismo actual	31
1.5 ¿Cuál es el lugar que se le ha dado a los indígenas?	33
1.6 Cultura e identidad	34
1.7 La cultura como identidad	35
1.8 Territorio y cultura	37
1.9 Interculturalidad	39
1.10 La etnicidad	39
1.11 La diferencia	40
1.12 ¿Cómo pensar en la Interculturalidad?	40
1.13 La educación intercultural en la actualidad	41
1.14 Educación de-colonial	44
CAPÍTULO II. ¿Quiénes son los Tojolabales?	47
2.1 Los Tojolabales	47
Descripción de la ubicación geográfica tojolabal	48
2.2 La Región de Los Valles Margariteños	52
2.3 Breves elementos históricos	53
2.4 Aproximación a su cosmovisión	55
2.5 Organización social	56

2.6 Antecedentes de estudios académicos sobre educación en contextos indígenas en el estado de Chiapas	58
CAPÍTULO III. La educación oficial	61
3.1 Propuesta de la educación básica de la SEP	61
3.2 La educación intercultural planteada por la SEP	63
3.3 Marco Curricular inicial de la educación indígena	65
3.4 ¿Cuál es el Plan de estudio propuesto para la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe?	67
3.5 Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018	68
3.6 La enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos indígenas	70
3.7 Fondo editorial SEP	71
Elementos de la <i>Guía-Cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural</i>	72
CAPÍTULO IV. Los profesores, alumnos y padres de familia	76
4.1. Los profesores	76
4.2 Los alumnos	81
4.3 Los padres de familia	86
4.4 La observación en las aulas	92
4.5. Las actividades realizadas	96
Dibujos: El lugar donde viven	99
Dibujos: La vegetación en casa de sus abuelos	103
Dibujos: Tipos de ecosistemas	106
Proyecto: El sistema solar	110
Proyecto: Erupción de un volcán	111
4.6 Análisis del libro de texto de C.N empleado en 5º grado	113
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	125

ÍNDICE DE IMÁGENES, MAPAS Y FIGURAS

		Pág.
Foto 1	Pareja tojolabal en el Barrio Jerusalén/Archivo Arlen Ocampo	12
Foto 2	Infraestructura de la escuela “Diego Rivera” /Archivo Arlen Ocampo	13
Foto 3	Antiguas instalaciones de la Primaria “Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo	14
Foto 4	Actuales instalaciones de la Primaria “Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo	14
Mapa 1	Ubicación geográfica de los pueblos tojolabales	48
Fig. 1	Cifras con respecto al personal frente al grupo y con respecto a las lenguas indígenas en Chiapas, en las que hay mayor matrícula de alumnos.	50
Fig. 2	Indicadores de Primarias indígenas	51
Foto 5	Alumnas de la Primaria Diego Rivera/Archivo Arlen Ocampo	52
Foto 6	Relieve en el ejido Gabriel Leyva Velázquez/Archivo Arlen Ocampo	53
Foto 7	Señor Aureliano Velasco después de la entrevista/Archivo Arlen Ocampo	57
Fig. 3	Mapa curricular EDUCACIÓN BÁSICA 2011	62
Foto 8	Horario oficial de las materias en 5º grado (Primaria Benito Juárez García) /Archivo Arlen Ocampo	63
Fig. 4	Portada de la Guía-Cuaderno <i>exploración del medio natural y sociocultural</i>	72
Fig. 5	Primera parte del índice de la Guía-Cuaderno <i>exploración del medio natural y sociocultural</i>	74
Fig. 6	Segunda parte del índice de la Guía-Cuaderno <i>exploración del medio natural y sociocultural</i>	75
Foto 9	Actividad con los niños en la cancha/Archivo Arlen Ocampo	81
Foto 10	Niñas y niño de la Primaria Diego Rivera/Archivo Arlen Ocampo	82
Foto 11	Antiguas instalaciones de la Primaria Benito Juárez García/Archivo Arlen Ocampo	83

Foto 12	Placa inaugural de la Primaria Benito Juárez García/Archivo Arlen Ocampo	83
Foto 13	Foto grupal de los alumnos Primaria Benito Juárez García/Archivo Arlen Ocampo	84
Foto 14	Integrantes de la escolta 5º grado de la Primaria Benito Juárez García/Archivo Arlen Ocampo	85
Foto 15	Caldo de gallina con verduras que preparó la esposa del tesorero de la comunidad/Archivo Arlen Ocampo	91
Foto 16	En el aula de 2º grado de la Primaria Diego Rivera/Archivo Arlen Ocampo	93
Foto 17	Trazos de madera listos para colocar en el trocero/Archivo Arlen Ocampo	94
Foto 18	Observación participante; alumnos Benito Juárez García/Archivo Arlen Ocampo	96
Foto 19	Observación participante en 3º y 4º de la Primaria Diego Rivera/Archivo Arlen Ocampo	96
Foto 20	“El lugar donde vivo” por Yesenia/Archivo Arlen Ocampo	100
Foto 21	“El lugar donde vivo” por Javier/Archivo Arlen Ocampo	101
Foto 22	“El lugar donde vivo” por Laura/Archivo Arlen Ocampo	101
Foto 23	“El lugar donde vivo” por Víctor/Archivo Arlen Ocampo	102
Foto 24	“El lugar donde vivo” por José Antonio/Archivo Arlen Ocampo	102
Foto 25	“La vegetación en casa de los abuelos” por Yesenia/Archivo Arlen Ocampo	104
Foto 26	“El lugar donde vivo” por Diana/Archivo Arlen Ocampo	104
Foto 27	“El lugar donde vivo” por Seleni/Archivo Arlen Ocampo	105
Foto 28	“Tipos de ecosistemas” por Laura/Archivo Arlen Ocampo	106
Foto 29	“Tipos de ecosistemas” por Marvin/Archivo Arlen Ocampo	107
Foto 30	“Tipos de ecosistemas” por Elizabeth/Archivo Arlen Ocampo	108
Foto 31	“Tipos de ecosistemas” por Luis/Archivo Arlen Ocampo	108
Foto 32	“El Sistema Solar 1 en equipo” /Archivo Arlen Ocampo	110
Foto 33	“Sistema Solar 2 en equipo” /Archivo Arlen Ocampo	111

Foto 34	“Realizando la maqueta de un volcán 1” /Archivo Arlen Ocampo	112
Foto 35	“Realizando la maqueta de un volcán 2” /Archivo Arlen Ocampo	112
Fig. 7	Libro de texto Ciencias Naturales	113
Fig. 8	Índice del libro de texto Ciencias Naturales	114

INTRODUCCIÓN

Desde mi formación como bióloga y la percepción de los vacíos que quedan con respecto a temas de Ciencias Sociales; retomo el argumento de Boaventura de Sousa Santos (2009), que tiene que ver con que, se han explicado diversas teorías de la ciencia a través de conceptos como revolución social, violencia, esclavitud; todos ellos originados en las Ciencias Sociales; es decir, no podríamos entender por completo a las Ciencias, sin el apoyo de las Ciencias Sociales. Aunado a que, en el estado de Chiapas contamos con los niveles más bajos de aprovechamiento y también de cobertura escolar; y aún más en el ámbito de la educación indígena. Por lo tanto, considero que una enseñanza de las Ciencias Naturales en un contexto tojolabal, estaría relacionado con una organización, la originalidad, la historicidad que atribuyen a la naturaleza un comportamiento humano; y que, a medida que las Ciencias Naturales se aproximan a las Ciencias Sociales, éstas, se aproximan a las humanidades; por lo que resulta pertinente trabajar en propuestas que acerquen la matriz cultural indígena y su vida cotidiana a los procesos educativos, para que las y los niños de las escuelas primarias bilingües: “Diego Rivera” del ejido Gabriel Leyva Velázquez en Las Margaritas, Chiapas, y “Benito Juárez García” en Comitán de Domínguez, Chiapas, encuentren de qué manera su saber cotidiano se vincula con la didáctica y los textos educativos (Ciencias Naturales); y también de qué manera pueden recuperar el uso de su lengua materna; en ese sentido, el papel de la interculturalidad debe consistir en la aceptación del “otro”, por lo que las propuestas pedagógicas se tienen que sustentar en un diálogo; es decir, se deben llevar a cabo acciones en los espacios públicos, en la vida cotidiana y en todos los ámbitos de la vida social. Con base en lo anterior, la educación resulta ser todavía una esperanza de cambio porque es, quizá, el último espacio público que nos queda para poder desarrollar pensamientos propios y para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se ha dado su negación. En ese sentido, el derecho de los niños y las niñas a la educación es un aspecto fundamental para su desarrollo; es por ello que los contenidos de los programas de enseñanza de la educación obligatoria son importantes para su futuro desarrollo, por lo que en esta investigación hago una crítica al Marco Curricular de Educación Indígena propuesto por la SEP, porque considero que no está bien diseñado en el área de Ciencias Naturales, pues no toman en cuenta la cosmovisión y matriz cultural de los diferentes pueblos originarios, el tojolabal, cuyo caso estudiaré.

La investigación planteada consistió en dos objetivos fundamentales, el primero fue: comprender que, analizar el Marco Curricular de Educación Indígena a nivel básico propuesto por la SEP, fue importante para reconocer el derecho a la educación con equidad que tienen las poblaciones que viven en condiciones vulnerables, así como garantizar que los indígenas participen en el diseño de sus propios sistemas educativos; el segundo, buscó entender por qué muchos centros de educación básica bilingüe indígena, siguen atrapados en un sistema de enseñanza descontextualizada, que no presta atención a la importancia del reconocimiento de la identidad. En ese sentido, y como mencioné anteriormente; la educación juega un papel decisivo para la conservación y desarrollo de las matrices culturales, es por eso que la interculturalidad no debe ser un discurso más; debe rebasar los muros de las instituciones y extenderse hacia todos los espacios y todos los tiempos (Martínez-Buenabad, 2011: 6). El enfoque intercultural deberá de contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, así como las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Por lo tanto, resulta importante unir esfuerzos y experiencias para consolidar las transformaciones necesarias para que niñas, niños y jóvenes indígenas encuentren de qué manera su saber cotidiano se vincula con los textos educativos; así como recuperar y enriquecer su cultura, cumpliendo sus expectativas de vida como individuos y miembros de la colectividad (Castellanos y Sánchez, 2009).

Con base en lo anterior, mi planteamiento del problema surgió debido a que, con vivencias y experiencias, al realizar trabajos de campo como bióloga, me di cuenta de la importancia de las relaciones que los indígenas tienen con el medio natural; pues, como es sabido, la mayoría de las zonas naturales protegidas, se encuentran geográficamente ubicadas cerca de comunidades indígenas, y en ese sentido, ellos aprovechan los recursos que les da el medio. Mi argumento, tiene que ver con qué, una como bióloga, con una formación totalmente occidental, no puede llegar a decir que está bien o que está mal; es decir, si ellos cazan o cortan alguna planta, un árbol para su consumo; tiene una razón de ser, y ésta se debe de comprender y analizar, para poder conciliar si es que se trata de asuntos de conservación. Creo absolutamente que el intercambio de conocimientos, la cordialidad y las propuestas

pueden ser el resultado de un bien común; y aunado a lo anterior, considero que es importante involucrar procesos educativos; es decir, plantear una buena educación. En ese sentido, tuve que investigar cifras oficiales y me encontré con que, la población indígena en el estado de Chiapas presenta uno de los grados más altos de marginalidad, sobre todo en lo referente a niveles educativos y de ingresos en el nivel estatal la población indígena no supera el tercer grado de primaria y 80% de esta población recibe menos de un salario mínimo (Cuadriello y Megchún, 2006); y con lo que respecta al eje de esta investigación, que tiene que ver con los Tojolabales; éstos, sobresalen por tener el nivel más bajo de niños de seis a catorce años que saben leer y escribir, y su población analfabeta alcanza prácticamente 50% del total; en ese sentido, la educación básica debe dar respuesta a las exigencias y necesidades de una enseñanza que no toma en cuenta a la cultura indígena; pues, sigue siendo inconsistente, adecuada; tal como lo han demostrado diversas investigaciones antropológicas y lingüísticas; pues, la diversidad cultural no ha dejado de considerarse como “un problema para la modernización del país”; por lo tanto, el bilingüismo pedagógico todavía se define como un “bilingüismo sustractivo” (en la que una lengua se enseña paradójicamente, para hacerla desaparecer) y no como un “bilingüismo aditivo” (en el que una lengua se enseña para que pueda usarse además de otra cosa) (De la Peña, 2002). También nos enfrentamos con problemas tales como las metodologías de enseñanza del idioma, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento a la autoestima positiva e identidad étnica.

Una vez teniendo clara la problemática, determiné lo que quería hacer; y fue así que decidí que quería conocer y trabajar con niñas y niños tojolabales y ver de qué manera perciben las Ciencias Naturales; y a pesar de yo, tener barreras de lenguaje y un poco o mucho en el aspecto cultural, me di cuenta de que no somos ajenos; es decir, las costumbres que tiene una comiteca de nacimiento, son de raíz tojolabal. Por lo que me resultó pertinente tener en cuenta un bagaje cultural con lo que respecta a conceptos claves que me ayudaron a darle sentido a esta investigación.

En ese sentido, comprendí que la educación intercultural, es el medio para respetar las diferencias; y me pareció sumamente enriquecedor el hecho de tomar como base el proyecto

de interculturalidad crítica que plantea Walsh (2009) y orientarla a la educación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como menciona Zapata-Olivella en Walsh (2010: 12): “para poder desaprender lo aprendido, y volver a aprender”. Pero para poder comprenderla del todo, también me di a la tarea de analizar los conceptos planteados por Giménez (1995, 1997, 2012) que tienen que ver con la identidad, con la cultura y cómo éstas se encuentran relacionadas; porque una sin la otra, no podrían ser; y en ese sentido, como se define la identidad social.

Por otro lado, mi acercamiento a mis sitios de estudio, tuvo relación con el hecho de que mi padre, quizá 28-30 años atrás, realizaba trabajos de campo como analista de crédito rural en el Banco de Crédito Rural (BANRURAL) y conoció muchas de las comunidades antes del movimiento zapatista, y se dio cuenta de todas las carencias económicas, de servicios: educativos, médicos, que había en ellas; pero también de todo lo lindo que tenían, como su amabilidad, solidaridad, hospitalidad, sus recursos naturales. Con base en sus experiencias e historias contadas; surgió mi interés y gusto por la naturaleza y también por las comunidades indígenas tojolabales. En ese sentido, en el mes de abril de 2017, realicé la primer visita a la comunidad Gabriel Leyva Velázquez, me presenté con el comisariado ejidal; el cual, me sugirió tener el trato directo con los profesores, con los cuales me presenté y decidieron aceptar mi presencia para iniciar la observación participante en el mes de agosto del mismo año; me parece pertinente destacar que, al principio solo se tenía planeado trabajar en la Primaria Bilingüe Indígena “Diego Rivera”; pero debido a que se me presentaron algunos inconvenientes con respecto a decisiones en la comunidad y que involucraban a los maestros, ya no me fue permitido regresar, por lo que decidí hacer también parte del estudio, en la se Primaria Bilingüe Indígena “Benito Juárez García”. Y en ese sentido, resultó bastante enriquecedor puesto que, se pudo analizar las diferencias entre una y otra primaria.

Con base en lo anteriormente comentado; la primera escuela está ubicada en el ejido Gabriel Leyva Velázquez, del municipio de Las Margaritas, Chiapas; y en éste, se presenta un alto grado de marginalidad, con un 12.07 % de población de 6 a 14 años de edad que no asiste a la escuela y, con un 96.01% de la población de 15 años y más con educación básica incompleta (web INEGI, 2010). Por otro lado, la segunda escuela está ubicada en el Barrio

de Jerusalén, en Comitán de Domínguez, Chiapas; el cual se fundó por desplazados del movimiento zapatista en 1994; migrantes del municipio de Las Margaritas. Se sabe que algunos compraron terrenos, pero también otros, invadieron. Y hace aproximadamente diez años el barrio se regularizó, pero no se tiene un registro exacto del número de habitantes; está ubicado muy cerca al Barrio del Cedro, y en ambos hay mucha presencia de población indígena tojolabal.



Foto 1. Pareja tojolabal en el Barrio Jerusalén/Archivo Arlen Ocampo

Características de las escuelas elegidas

La Primaria Bilingüe Indígena “Diego Rivera” con clave C. T. 07DPB2452E de la sección 07 (Foto 2) fue fundada en el año de 1982; cuenta con cinco aulas de concreto y techo de lámina, una biblioteca, un cuarto de madera que es usado como dirección, letrinas porque los baños la mayor parte del tiempo están cerrados, una cancha techada. El comedor comunitario se encuentra a un lado. Hay una antena satelital que provee de internet (de baja intensidad); resulta irónico, pero no hay una sola computadora para que los niños puedan usar el internet. La biblioteca está inhabilitada, más bien, parece una bodega donde se guardan las sillas que ya no sirven. El bilingüismo si se practica puesto que, las niñas y los niños, y también los

maestros, dominan la lengua tojolabal; pero, la mayor parte del tiempo, las clases se imparten en español.



Foto 2. Infraestructura de la escuela “Diego Rivera” /Archivo Arlen Ocampo

En el caso de la Primaria Bilingüe Indígena “Benito Juárez García” con clave 07DPB2980W de la sección 07, comenzó sus actividades en instalaciones con infraestructura de madera y contaban con un sistema multigrado (Foto 3); para el año de 2008 les fue entregadas las nuevas instalaciones con una infraestructura de concreto (Foto 4) a los padres de familia y profesores de dicha institución; las cuales, también están ubicadas en el mismo barrio a unas cuantas cuerdas de las antiguas. La escuela cubre los seis grados; de primero a cuarto, son dos grupos y, el quinto y sexto grado solamente es uno grupo por cada uno; por lo tanto, su planta docente está conformada por diez profesores y a parte el cargo del director. Cuentan con un comedor escolar que solamente utilizan una o dos veces al mes por falta de recursos, hay dos baños (uno para las niñas y otro para niños). No cuentan con biblioteca escolar, a diferencia de la escuela “Diego Rivera”. En este caso, el bilingüismo ya no se refleja, puesto que hay maestros, alumnas y alumnos que ya no hablan y no entienden tojolabal; y aunado a eso, las clases son en español.



Foto 3. Antiguas instalaciones de la Primaria “Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo



Foto 4. Actuales instalaciones de la Primaria “Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, en primer lugar, fue importante realizar una revisión a la literatura sobre el tema, para la construcción de un Enfoque Teórico Conceptual que me permitió analizar el Marco Curricular de Educación Indígena; para después realizar el trabajo de campo; en ese sentido, se plantearon metodologías cualitativas, como la observación participante con respecto a cómo los maestros enseñan las Ciencias Naturales y, por otro lado, cómo los alumnos perciben éstas. Todo lo anterior, en los seis grados escolares para la escuela “Diego Rivera” y en el quinto grado de la escuela “Benito Juárez”. Puesto que, yo siendo ajena y para poder entender; el conocimiento etnográfico es el que tiene una mayor posibilidad de comprender y evaluar la dinámica étnica contemporánea, proporcionando un panorama más realista de los procesos sociales (Bartolomé, 2006: 86). La observación participante es una de las técnicas de la investigación cualitativa; y consiste, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Iñiguez, 2008). La aplicación de la investigación etnográfica al entorno educativo recibe el nombre de etnografía educativa. Se centra en explorar los acontecimientos diarios de la escuela aportando datos descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados en la educación con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen en el contexto educativo. La investigación educativa se nutre de la investigación etnográfica aportando una perspectiva nueva donde se prioriza el estudio del contexto (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

Aunado a lo anterior; al trabajar con un pueblo originario, consideré importante tomar en cuenta ciertos elementos para el análisis; tales como, las historias que me contaron algunas personas que tienen que ver con el lugar en dónde viven o vivieron, y todo lo que tiene que ver con la escuela (alumnos, maestros y padres de familia). Por otro lado; se revisaron algunos documentos oficiales de la SEP que tienen que ver con las políticas públicas, planes y programas propuestos, y el fondo editorial que tiene que ver con el material propuesto para las escuelas indígenas.

Me apoyé en las entrevistas, para la recuperación de la información necesaria para comprender el problema planteado, éstas fueron informales: individuales y una grupal. Esto con el fin de que las personas se sintieran en completa confianza; algo así como una plática casual; usé el teléfono celular para grabarlas. En el caso de las entrevistas con los niños, al ser muy cortas en tiempo, las escribí en la libreta de campo. Luego éstas fueron transcritas en un documento de word para posteriormente realizar la interpretación y análisis.

Por otro lado; me fue necesario plantear actividades lúdicas: como los dibujos y experimentos; esto con el fin de vincular los temas propuestos por los libros de texto de Ciencias Naturales y Geografía. Usé los dibujos para ver como las niñas y los niños ven el mundo, su contexto; y así sustentar sus representaciones sociales. En ese sentido, “las herramientas metodológicas, tienen el objetivo de asumir la realidad, tratando de buscar una conciencia reflexiva de la cultura, que surge a partir del momento en que la realidad es historizada por la percepción de los sujetos” (Freire, 1972 en Da Costa-Maciel, 2015). Por lo tanto, el dibujo me ayudó a hacer un acercamiento a su realidad.

En función del trabajo realizado y para darle un orden comprensible, ordené el trabajo en cuatro capítulos, y que tienen la siguiente estructura. El primero, parte de la construcción de una breve mirada en la historia del indigenismo y las políticas con respecto a educación indígena en México; luego, me concentré en contextualizar al lector en el tema de ¿Quiénes son los Tojolabales?, en este caso de los que habitan la Región de Los Valles Margariteños y Comitán de Domínguez. Se menciona desde su clima, su estructura social, sus tradiciones y costumbres; para aterrizar en la problemática, que es el punto central de esta investigación. El capítulo tres, tiene que ver con la problematización con respecto a las políticas públicas educativas y aterricé en las políticas públicas que tienen que ver con la educación indígena en México, aclarando qué, cómo y por dónde está el camino para poder proponer alternativas. Se discute parte de la planeación educativa y los campos formativos en el área de las ciencias naturales, el plan curricular plasmado en el libro de texto gratuito (desde las horas asignadas, la manera en qué se imparte y evalúa la asignatura y el libro empleado) que tiene que ver con la educación bilingüe indígena. Realicé un análisis de los libros de texto de Ciencias Naturales de quinto grado; y después, en el cuarto y último capítulo me enfoco principalmente en el análisis de la comunidad, los maestros y los alumnos.

CAPÍTULO I.

INDIGENISMO COMO UN PROCESO HISTÓRICO EN MÉXICO

La intención del primer capítulo es acercar al lector al contexto de cómo se ha vivido a través de la historia un proceso de homogenización cultural para lograr una “nación verdadera”, y que, en ese sentido, los que han tenido que perder son los pueblos indígenas. Me parece pertinente el haber abordado los procesos históricos que tienen que ver con las políticas planteadas para la población indígena, porque esa parte nos hace reflexionar y comprender que es lo que está detrás de los hechos y procesos; es decir, se puede hacer un ejercicio de análisis de los problemas de la sociedad en otros tiempos y ver que, de alguna manera, no han cambiado y no nos resulta ajeno. Este capítulo ofrece elementos teóricos para entender y reflexionar sobre las políticas y prácticas educativas propuestas por el estado, que lejos de ayudar, siguen siendo hegemónicas.

Por otro lado, en este capítulo se desarrollan los conceptos de cultura, identidad y territorio con el fin de entender que son necesarios para poder también a modo de reflexión, comprender que la interculturalidad; y en este caso, la educación intercultural es parte de un movimiento social que se basa en atender y respetar las diferencias, y que debe ser vista como un agente de cambio.

1.1. El indigenismo en México

El indigenismo surgió como un proceso histórico en la “conciencia” de las personas según Villoro (1984:170); en éste, el indígena había sido “comprendido” y juzgado a la vez; es decir, lo indígena solo existía en tanto *objeto* del sujeto impersonal, pues su ser coincidía con lo que se determinaba en él; o sea, era puro “exterior”, pura superficie (Orozco *en Villoro*, 1984). En ese mismo texto, Villoro, se refiere a un “conflicto trágico”, el cual fue aquel en el que el indio frente a la razón occidental, se encontraba realmente indefenso. Mencionaba que: “El ser de lo indígena es ahora un ser muerto; pues se ha petrificado, mineralizado en mano de los historiadores”; es decir, solo podía tener el valor de la utilidad. Por otro lado, Orozco *en Villoro* (1984: 171) utilizaba el *ser indígena* como un arma patriótica; pero para

ello, primero fue necesario trastocarlo en *cosa-objeto*; es decir, convertirlo en algo inmutable e intercambiable.

Mijangos y López (2011: 42) hacían referencia al término indigenismo como una especie de doctrina oficial del nuevo Estado posrevolucionario, implementada a partir de la década de 1920 como un proyecto de ingeniería social que pretendía sentar las bases del cambio cultural, así como reconstruir con ella los valores del nacionalismo mexicano.

En ese sentido, se pueden distinguir períodos del indigenismo en México. Según Pérez-Montfort (2011: 1), los veinte años (1920-1940) en los que surgió la “pacificación” del territorio mexicano, fueron bastante enriquecedores con respecto a las discusiones del tema nacionalista; en este período, la cultura nacional se definió de diversas maneras; sin embargo, a mediados del siglo XX, ya existía demasiada manipulación y una fuerte consolidación de ciertos estereotipos nacionales; por lo que, se convirtió en un discurso político hueco. Por otro lado; el de los gobiernos posrevolucionarios identificó al pueblo como el principal protagonista de la Revolución y, con esto, lo ubicó como el destinatario de los principales beneficios de aquel movimiento, puesto que el pueblo era el territorio de los marginados, de las mayorías y que, por ende, estaban ligados a los espacios rurales. Con respecto a lo anterior, Albertani mencionaba que no solamente la historia de México aparentaba que, los desamparados habían depositado en mitos y fuerzas sagradas las expectativas de cambio a causa de su incapacidad para actuar de manera más eficaz; lo anterior se refiere a que, con base a la permanencia a través de los años de una identidad constantemente agredida y acosada por una fuerza mayor, se identifica un fuerte apego a su pasado, a la tradición y al mito; y esto podría parecer irracional pero, se trata de “una lucha constante por la sobrevivencia de un grupo en una situación en la que los problemas reales no pueden solucionarse por medio de otra índole. Y por eso, el progreso ha seguido su marcha y con ello la mentira oficial” (Albertani, 2007: 108)

Albertani acertó al mencionar que, a partir de 1940, el proyecto de la Revolución definió el rumbo que México sigue hasta nuestros días; puesto que, los resultados son visibles; “por un lado está el México en vías de industrialización, con un sector dinámico, aunque dependiente

de instituciones de tipo occidental; hasta los setenta, un México que ostentaba un impresionante milagro económico y una tasa de crecimiento exhibida como prueba de que sí se podía salir del subdesarrollo” (Albertani, 2007: 109). Lo que no se podía ver es que en este “otro México”, vivían muchos campesinos a los que se les pusieron muchos obstáculos que impidieron su adaptación a las condiciones del modelo que se les ofrecía y que, por otra parte, se encontraban enfermos y sin recursos para quedarse en el campo, puesto que las tierras ya no eran fértiles. Estos dos Méxicos en uno mismo, eran compatibles gracias al Estado (aparato institucional).

En ese sentido, Pimentel *en Villoro* (1984: 175) mencionó que México estaba desgajado, escindido, y que entre sus elementos reinaba la discordia; es decir, que existían dos pueblos muy distintos en un mismo terreno. Lo que había entre las dos “razas” más bien, era una muralla que nadie había podido ni querido derribar (Bulnes, 1899 en Villoro, 1984: 177); y es que, esos dos pueblos se volvieron enemigos. El indígena se encontraba solo.

Resulta paradójico que ante la diversidad se eleve la idea de que hay unidad, y que ésta, sea definida por la nación. Puesto que, una pieza fundamental que siempre hará falta para lograr una verdadera unión es el indígena, puesto que, son ellos los que se establecieron primero en las tierras mexicanas; es decir, la unidad planteada resultaba y resulta homogeneizante, cuando lo que se debería de hacer es partir de la diversidad que existe en la nación, comenzando por los pueblos indígenas.

Con respecto a la nacionalidad, Molina-Enríquez *en Villoro* (1984:179) comentó que la lucha se enraizó en los motivos de clase; pues, frente al criollo conservador y al criollo nuevo, se mantuvo la lucha de un grupo revolucionario y liberal: el mestizo, que fue aliado de una parte de criollos, y que llevó a cabo la reforma y, tras varias luchas, a la llegada al poder con Benito Juárez; por lo que, el indigenismo dio un vuelco decisivo; se comenzó el nuevo proyecto nacional; el nuevo sujeto histórico fue el mestizo que, supuestamente, reunía lo mejor del mundo español y de lo indígena; así pues, el mestizo sería el sujeto mexicano por excelencia y así fue como el indio que importó no fue el indio vivo, sino el de la historia, el que ya estaba

muerto. Así pues, el indio es el ejemplo viviente, la confirmación expresa de la teoría mestiza que postula unidad.

Erróneamente, al definir la nueva nación mexicana se le concibió culturalmente homogénea, porque en la cultura occidental de la época, dominaba la convicción de que un Estado era la expresión de un pueblo que tenía la misma cultura y la misma lengua, como producto de una historia común; por lo tanto, de acuerdo a mi interpretación, la tarea de construir una cultura nacional ha consistido en imponer un modelo ajeno, distante, que por sí mismo elimina la diversidad cultural y logra la unidad a partir de la supresión de lo ya existente. Según esta manera de entender las cosas, “la mayoría de los mexicanos sólo tienen futuro a condición de que dejen de ser ellos mismos” (Bonfil, 1990: 129). Es decir; debía procurarse que los indios olvidaran sus costumbres y hasta su idioma mismo, si esto fuera posible. “Así, y solo de ese modo perderán sus preocupaciones y formarán con los blancos una masa homogénea, una nación verdadera” (Pimentel *en Villoro*, 1984: 183).

La transformación debía acompañarse de un importante requisito: el abandonar su sistema de propiedad comunal y la adquisición de propiedad privada; por lo que, había que convertir a los indios en pequeños propietarios rurales; en ese sentido, el mestizo planteaba: “O aceptas totalmente mis sistemas culturales y materiales, resignándote a la situación que en ellos yo te designo, o debes perecer” (Villoro, 1984: 184). Por lo cual, la salvación del indio solo fue posible con su incorporación al sistema económico de la clase mestiza, que aspiraba a la industrialización. Por otro lado, Carreño (1935; *en Villoro*, 1984: 185), mencionaba que, si no se modificaba de manera radical la forma de ser de los indios, no podría existir una “realidad social”; y para ellos solo había un camino: *la total occidentalización*, que implicaba el abandono de la propiedad colectiva y la implantación de un sistema de propiedad individual como defensa decisiva contra cualquier movimiento agrarista. Así pues, cuando el indio tuviera libertad de producción y pudiera capitalizar, tendría “progreso”; es decir, solo cuando éste aceptara las ideas económicas del liberalismo y se uniera a un sistema económico burgués, se salvaría.

La solución era convertir al indígena en campesino (en términos económicos); cambiar totalmente su régimen de vida y propiedad, su mentalidad y sus costumbres, hasta acoplarlas con las del sistema mestizo. La proposición, lejos de ser liberadora se revistió de otros caracteres; pues, “liberar” al indio suponía convertirlo en un elemento capaz de ser aprovechado por el mestizo; convertirlo en un elemento de trabajo eficaz dentro de su mundo (Villoro, 1984: 186).

Por otro lado, la diversidad lingüística se rechazó, así como la enseñanza en idiomas indígenas y se opuso a cualquier intento de educación, especialmente diseñada para las diversas regiones indígenas. Se llevaron escuelas al campo y a las comunidades indígenas pero no para que en ellas se estimulara y sistematizara el conocimiento de sus propias culturas, sino para que se aprendieran los conocimientos de la cultura dominante; es decir, se reconocieron los derechos de igualdad, pero se negó el derecho a la diferencia. “Una vez más, la población indígena de México quedó excluida del proyecto nacional” (Bonfil, 1990: 136). En ese sentido, retomando a intelectuales del siglo XIX; como Ignacio Ramírez, ideólogo liberal mexicano, que llegó a proponer que se emplearan las lenguas indígenas en la educación de los indios, pero la opinión mayoritaria que finalmente triunfó, rechazó de plano esa posibilidad; por lo que Francisco Pimentel, quiso escribir el epitafio de los idiomas mesoamericanos: “El castellano es, de hecho, el idioma que domina en la República Mexicana, es el idioma oficial y el de comunicación en el territorio nacional, nuestro idioma literario. Las lenguas indígenas de México se consideran como muertas. Nada que hacer con el habla de los indios salvo sepultarla, como a todo lo suyo” (Bonfil, 1990: 154). El proyecto educativo de José Vasconcelos (1921); fue una expresión acabada de esos propósitos, pero rechazó la enseñanza en lenguas indígenas y se opuso a cualquier intento de educación especialmente diseñada para las diversas regiones indias, como lo propuso Manuel Gamio, bajo el argumento de que “primero son los mexicanos, luego los indios” (Bonfil, 1990: 170).

Por otro lado, Gamio reconocía la diversidad cultural de México, a la vez que postulaba la necesidad ineludible de crear una sociedad homogénea para forjar una verdadera patria. Solo que su propuesta era una especie de etapa de transición en la cual se daría espacio a las

peculiaridades culturales de los diversos grupos, para facilitar su más firme y menos conflictiva integración a la nueva nacionalidad (Bonfil, 1990: 177).

1.2 Políticas indigenistas

El Departamento de Asuntos Indígenas se fundó en 1936, durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas, con lo que dio inicio la política indigenista, la cual se desarrolló muy activamente a partir de un discurso nacionalista y también una parte antropológica preocupada con respecto a lo que Gamio planteaba (Medina, 2016: 113).; pues su influencia ejerció en el debate ideológico y permeó hacia las políticas públicas y en la lógica de la construcción de las instituciones de orientación indigenista; así como también la influencia que tuvo, para dejar atrás el paradigma decimonónico de que “el indio bueno es el indio muerto”, enfatizando la necesaria incorporación del indígena al proyecto de estado moderno posrevolucionario (Reynoso-Jaime, 2013: 333). En ese sentido, y de acuerdo con Medina (2016); los años en que la política indigenista generó muchas transformaciones fueron de 1936 a 1996, aunque su mayor auge fue en la década de los setenta; para luego declinar cuando en Chiapas ocurrió el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en 1994. La política planteada por el Estado revolucionario se dirigía no sólo a ignorar la diversidad cultural de los pueblos originarios sino, sobre todo, a eliminarla, ya no por medio de la violencia armada, sino mediante la acción educativa, dirigida a la castellanización directa de los hablantes de los idiomas amerindios (Medina, 2016). Y como mencionaba Majchrzak (2011: 34): “la política hacía los indígenas durante muchos años fue la de aculturación e integración a la vida nacional. Este hecho, del que se expresan con tanto rencor los ideólogos contemporáneos indios, tan doloroso para ellos y condenado como una política etnocida, era al mismo tiempo, la manera de formar una nación nueva: la mexicana”. Es decir, no ignoraban la cultura de los pueblos originarios; tan la tenían en cuenta que querían eliminarla; y, frente a la diversidad de éstos, que era interpretada como un obstáculo para el progreso y la consolidación nacional, se inició un proceso de aculturación cuyo objetivo era homogeneizar la cultura nacional, y para poder hacerlo, se necesitaba que esa diversidad fuera eliminada de raíz.

Me parece conveniente hacer una breve mención histórica para poder dar pie y entender los procesos que se han vivido a lo largo del siglo XX y parte del siglo XXI; en ese sentido, parto del año de 1974; en el cual, Samuel Ruiz, el obispo de San Cristóbal de las Casas organizó el Primer Congreso Indígena Fray Bartolomé de las Casas, en el que 1230 delegados tzotziles, tzeltales, choles y tojolabales se expresaron por medio de ponencias sobre temas como la tierra, el comercio, la educación y la salud. Este congreso es considerado el antecedente de mayor relevancia de las luchas indígenas del último cuarto del siglo XX. Su influencia se dejó sentir de inmediato cuando, un año después, Gonzalo Aguirre Beltrán, entonces director del Instituto Nacional Indigenista (INI), llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, en Pátzcuaro, Michoacán (Reynoso-Jaime, 2013: 334). Pero, teniendo tan cerca el cambio de siglo, se veía una gran incapacidad de las políticas indigenistas, pues únicamente se estacaban en las propuestas y no hubo una buena implementación; en ese sentido, enlisto a continuación algunos de los organismos que se han creado durante el siglo XXI que tienen relación con los pueblos indígenas; tal es el caso de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas¹, la cual reemplazó al Instituto Nacional Indigenista².

Con respecto a las últimas décadas, las políticas de esta índole, han funcionado como una especie de desarrollo para los pueblos; y entre éstas destacan, por su impacto ideológico y cultural, las de carácter educativo.

1.3 El surgimiento de la educación pública en México, las políticas públicas en la historia

Se sabe que la educación surgió como una súper estructura que dispone de capacidad para modelar a los seres humanos y para así, influir a la estructura general de la sociedad (Bolaños-Martínez, 2011), pues tenía como principal objetivo asegurar el orden social que mejor le conviniera al estado; es decir, la educación está vinculada a la sociedad, que a su vez le impone su propia orientación. Comprender la interacción entre la educación y el progreso

¹ CDI; organismo descentralizado de la administración pública federal del Estado mexicano, creado en mayo de 2003.

² INI, creado en 1948.

resulta pertinente, pues el cambio impone importantes modificaciones a la educación, mientras que ésta, prepara a su vez, conscientemente a las nuevas generaciones para que actúen como agentes de un progreso social.

También es necesario que la educación como tal, se preocupe y ocupe en formar a las personas, la conciencia por medio de cultura para que se comprenda el futuro; a su vez, los jóvenes deben entender el legado cultural que reciben de las generaciones más viejas, pues será un instrumento que les permita normar su acción presente y, con ella, preparar a una sociedad del mañana (Bolaños-Martínez, 2011). Con este argumento, coincido totalmente pues la historia es la que forja el presente y parte del futuro.

La educación ha tenido un papel muy importante a lo largo de la historia, de hecho, desde que surgieron las primeras comunidades indígenas, pues ellos tenían escuelas a donde mandaban a los niños; después de la conquista, la educación cambió y se le integraron tintes religiosos; es decir, la conquista quebró la civilización mesoamericana. Pero, la colonización y las convicciones religiosas con las que se emprendió, implicaron también la conservación de muchas costumbres y conocimientos indígenas (Escalante, 2010: 31). Los intentos de educar a los indígenas, tuvieron mayor seriedad hasta que llegaron los primeros frailes franciscanos, en 1524; éstos, enseñaron la catequesis en las lenguas de los propios indígenas; daban las clases en el atrio de los conventos por la mañana, además, los frailes fundaron algunas instituciones dedicadas exclusivamente a la instrucción de los indios (Escalante, 2010: 32 y 33). En ese momento el propósito de la escuela era que los indígenas aprendieran lo que desconocían pero que también, se relacionaran con los que ya sabían desde tiempos atrás. Los resultados fueron muy positivos, porque los indígenas fueron capaces de colaborar para poder hacer traducción de textos, recopilar las tradiciones, componer obras para la evangelización; de alguna manera, eso fue lo que sirvió para conservar algunas técnicas, formas literarias y hasta las propias lenguas (Escalante, 2010: 35).

Tres décadas después de la Conquista, fue invariable la convicción de que evangelizar a los “naturales” era una tarea primordial y parte de esto, exigía imponer nuevas costumbres, “buenas costumbres”; aquellas que diferenciaban a los cristianos de los “salvajes”

(Gonzalbo-Aizpuru, 2010: 36). Para ese entonces ya no era objeto de discusión la capacidad intelectual de los indígenas, más bien, se imponía la enseñanza para “poder salvarlos”; esto con el fin de boicotear posibles rebeldías y así poder afianzar un orden social ajeno a las tradiciones locales. A pesar de las marcadas diferencias entre la ciudad y el campo, los habitantes de las zonas rurales se educaron en las costumbres de sus antepasados y en las prácticas del catolicismo (Gonzalbo-Aizpuru, 2010: 43).

Se planteó también la educación superior y se fundó la Real y Pontificia Universidad de La Nueva España (Bolaños-Martínez, 2011) debido a que se consiguió la bula papal, la cual le daba el carácter de pontificia. Se sabe que de ella se graduaron algunos indígenas, pocos en proporción con la distribución étnica de la población (Bolaños-Martínez, 2011: 53).

Años posteriores, en la etapa de la Ilustración en México; el estado quiso extender la educación básica entre los pobres, en este caso, los indígenas; imponer el uso del castellano en las escuelas, modernizar la enseñanza en los colegios y las universidades y al mismo tiempo reducir la participación de la Iglesia en las instituciones educativas (Tanck de Estrada, 2010: 72).

La etapa en la que Benito Juárez García fue presidente; con Las Leyes de Reforma, se podría hablar de una Educación Pública. En ese sentido, comentaré algunos hechos de importancia que sucedieron justo después de Las Leyes de reforma; Lucas Alamán (1823) declaró en el Congreso qué: “Sin instrucción, no podía haber libertad, y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental”; después, José María Luis Mora demandó que la educación debería ser organizada y controlada por el estado, porque solamente así se podría imponer la filosofía propia del Estado mexicano, y protegerla de las acechanzas de los diversos grupos que trataban de controlarla; pero no muchos estuvieron de acuerdo y Vicente Guerrero (1828) por su parte, trató de conducir al país por el bando de la libertad y es así como en 1833 se fundan las primeras escuelas normales y se dispuso la libertad de enseñanza en la Reforma Liberal (1833), propuesta por Valentín Gómez Farías.

Aunque fue muy interesante la teoría pedagógica propuesta por Antonio P. Castilla, la cual mencionaba la sustitución del método de enseñanza mutua que usaban los planteles lancasterianos por el que llamó sistema simultáneo (mixto); era un método completamente didáctico y se basaba en seis métodos de enseñanza; este personaje también propuso la creación de escuelas normales. Durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), otro presidente con interés en la educación, puso en manos de José Díaz Covarrubias, los asuntos de educación y éste, benefició a las escuelas; se pronunció a favor de una educación integral.

En el artículo 3º de la Constitución de 1917, la educación se establecía como elemental; ésta, sería laica y gratuita. Aunado a este artículo, el 31 la declaró obligatoria:

“La enseñanza es libre, pero será laica la que dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza elemental y superior que se imparta en los establecimientos oficiales. Ninguna corporación religiosa o ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria” (Loyo, 2010: 159).

Tiempo después, en 1921, se crea la SEP y al frente como secretario, fungió Vasconcelos; más tarde fue nombrado rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y; el país sufre cambios realmente positivos en esta materia, la educación. Durante este periodo, se destinó la cuarta parte del presupuesto federal para este fin. Parte de esto, dio resultados muy satisfactorios pues, se impulsaron las bibliotecas públicas y también privadas, la SEP produjo libros que después eran vendidos en librerías y también empleados en las escuelas. Vasconcelos, propuso una política educativa en el periodo en que México fue gobernado por Obregón, y tuvo todo el apoyo. En el proceso de su campaña nacional de alfabetización resulta importante destacar la manera en la que quiso castellanizar a los indígenas; idea que quizá la pensó para bien, pero no tomaba en cuenta la parte histórica de costumbres y tradiciones que se iban a perder; en ese sentido, se tenían que eliminar fronteras raciales y clasistas; “el indio debía de mezclarse para dejar de serlo y convertirse en mexicano” (Iturriaga, 2011). La educación escolar debía moldear “un nuevo hombre”; sano, diligente y

moral; y, homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional. En ese sentido, las escuelas se basaron en estructuras sociales tradicionales y los maestros, a menudo, adaptaron los lineamientos oficiales a las necesidades o exigencias de sus educandos (Loyo, 2010: 163); nada ajeno a lo que se hace en la actualidad. Los educadores muchas veces se vieron en la necesidad de ajustar los calendarios y horarios a los tiempos de las comunidades, puesto que los niños trabajaban en su hogar o el campo (Loyo, 2010: 163); por eso, la mayoría de los padres de familia rechazaban el papel de la escuela, puesto que perjudicaba la vida cotidiana.

En 1923, se crean las Misiones Culturales; las cuales, integradas por expertos de diversos conocimientos y habilidades, apoyaron a la preparación de los primeros maestros rurales federales y llevaron a las comunidades un mensaje “civilizador” (Loyo, 2010: 164). Retomando la acción de “civilizar”; en el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se mantenía la meta de modernizar, formar personas eficientes y morales. Se da pie a una enseñanza técnica, pues creía que era revolucionario.

Por otro lado; la educación rural fue un movimiento a gran escala de estímulo cultural y despertar social; tanto así, que pensadores extranjeros hicieron comentarios al respecto; por ejemplo: John Dewey declaró que “no había movimiento educacional en el mundo que representara un espíritu íntimo de unión entre las actividades escolares y la comunidad que el que se encontraba en la escuela rural mexicana”. En ese sentido, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, en aquel entonces, y que fue discípulo de Dewey; impulsó las bases de la Escuela de Acción, la cual traducía los ideales de unir estudio y trabajo; fomentar actividades manuales y corporales que demostraran la importancia de la cooperación en el mejoramiento de la colectividad (Loyo, 2010: 166). Es por eso que las escuelas rurales debían de incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y domésticas; estas innovaciones causaron desconcierto en las comunidades y sobre todo en los maestros, pues se exageró en los trabajos manuales, llevando al detrimento de los académicos. Despertó rechazo por parte de los padres de familia y esto ocasionó tensión entre los diferentes actores. Por lo tanto, el proyecto de Calles, fue visto como una incapacidad del Estado para controlar la escuela.

Las llamadas Casas del Pueblo, se volvieron escuelas rurales; y éstas, se encargaron de transformar cada vez más, los hábitos domésticos, las técnicas agrícolas y las industrias rurales. En esta etapa, el gobierno de Calles impulsó débilmente la formación de los maestros rurales. A pesar de ello, se creó la Normal Federal de Tacámbaro, en Michoacán. Siete normales más se abrieron durante ese periodo. Pero en condiciones de precariedad, lucharon por sobrevivir, puesto que se le apostaba más a la formación de agricultores que de maestros (Loyo, 2010: 167).

Para el año de 1940, en el Congreso de Pátzcuaro, se marcaron los lineamientos de una nueva política con base en el respeto a la identidad y cultura indígena; el Departamento de Asuntos Indígenas se transfirió a la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, que mantuvo el método de castellanización y homogeneización (Greaves, 2010: 210-211). Los internados indígenas, se convirtieron en Centros de Capacitación Económica y Técnica; pero, fueron foco del desinterés del gobierno y medio sobrevivieron.

Aunado a lo anterior, la política indigenista tomó fuerza gracias a la labor de un grupo de antropólogos y científicos sociales; se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI)³ en 1948, bajo la dirección de Alfonso Caso y se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas; más tarde, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁴ en 1978, con el fin de reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales.

Por otro lado, en 1983, se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena, surgiendo así un nuevo modelo llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural; pero, al existir diversos desacuerdos, tuvo que ser derogado (Martínez-Buenabad, 2011). Para 1993 en la Ley General de Educación, se reconoció la importancia de promover educación en lenguas indígenas, pero realmente se carecía de un proyecto académico. Un año después, 1994, se reforma el artículo 3°:

³ Organismo público del gobierno federal, encargado de diseñar e instrumentar la política gubernamental con y hacia los pueblos indígenas de México; tuvo personalidad jurídica propia.

⁴ Encabeza la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social, cultural y en riesgo de exclusión, mediante la capacidad de normar, compensar y evaluar todos los componentes.

“La educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Loyo, 2010: 182).

Fue hasta el año 2000 que se destacó un Plan de Desarrollo 2001-2006 que en lo referente a la educación indígena instituyó la Educación Intercultural Bilingüe; por su parte, la Ley General de Derechos de los Pueblos Indígenas⁵, en su artículo 11, señalaba que los pueblos indígenas tienen el derecho a ser educados en su propio idioma a lo largo de su educación básica (Martínez-Buenabad, 2011).

Hasta esta parte hago referencia a lo que va el tema del indigenismo como política gubernamental y también de los efectos perniciosos en las culturas de los grupos originarios. En ese sentido, parto de que uno de los elementos fundamentales del indigenismo tiene que ver con la *educación*, pues, a través de ésta se puede llevar a cabo el proceso de homogenización que quienes diseñaron e implementaron estas políticas consideraban necesarias para poder consolidar a la nación y su desarrollo; por lo cual, es importante hacer un análisis histórico acerca de cómo se fue planteando la educación en años más recientes.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)⁶ en su Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las lenguas indígenas Nacionales 2008-2011, identificó que los planes de estudio de educación básica son los mismos a nivel nacional, con escasas variantes para adaptarlos a las necesidades específicas de la población a la que van dirigidos; asimismo, persiste el criterio homogeneizador que no contempla el respeto a la diversidad, a la pluralidad cultural y al multilingüismo; en ese sentido, se observa un desarrollo insuficiente de materiales didácticos en lenguas indígenas, con enfoque intercultural y multilingüe, así como de métodos educativos y de sistemas de evaluación con pertinencia cultural y lingüística.

⁵ Decretada en el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada.

⁶ Creado en 2003.

Además, existe un modelo de evaluación educativa de carácter monocultural, altamente homogéneo, ideado para el tipo de población que habla castellano y que habita en zonas urbanas. Por ello, la ausencia o insuficiencia de mecanismos y políticas públicas que fortalezcan la participación activa de los pueblos y las comunidades indígenas en el sector educativo, afecta negativamente el ejercicio de ese grupo de sus derechos lingüísticos y de acceso a la educación, entendido como la falta de adecuación de los materiales y procesos educativos y de evaluación a las comunidades indígenas del país, en sus idiomas o, por lo menos, basados en el respeto de su diversidad, identidad y contexto cultural.

Por lo cual, decir que se deben observar las necesidades educativas, el contexto y la diversidad cultural de las poblaciones y comunidades indígenas, significa que debe reconocerse su identidad y la preservación de sus conocimientos y lenguas. A partir de tal reconocimiento, se pueden elaborar políticas educativas, las cuales no deben ser concebidas como medios para perpetuar privilegios; sino para contribuir a visibilizar y compensar las diferencias que colocan en desventaja a ciertas personas o grupos sociales; como en el presente caso, las niñas y los niños de los pueblos y comunidades indígenas de nuestro país (Girón *et al.*, 2011), respecto de la población del país con un estatus de “raza” y clase privilegiadas.

Con base a lo anterior, el currículum nacional con enfoque intercultural tendría que flexibilizarse y ser objeto de adecuaciones regionales, que retomen las aportaciones de las distintas culturas, idiomas y contextos, así como las necesidades educativas propias de los pueblos originarios.

En la actualidad, las condiciones de la población indígena se han transformado, éstas ya no son las mismas de cuando se implementaron las políticas indigenistas; sin embargo, esta transformación no ha implicado un mejoramiento en sus condiciones de vida, en general, sino en el de asumir formas nuevas relacionadas con los procesos de globalización (Medina, 2016: 131); así, por ejemplo, la migración, que es un fenómeno nuevo, es el resultado del abandono en que continúan estas comunidades; pero, lo relevante es como no se rompen los vínculos (las remesas, el más fuerte), hay transformaciones en las comunidades por las

influencias que tienen en sus localidades quienes se fueron, lo cual transforma sus relaciones tradicionales.

En efecto, la política ha permitido crear espacios para la formación de técnicos y profesionales indígenas, así como también cuadros dirigentes; para poder generar oportunidades para las familias de los mismos. El discurso existe, pero falta mucho por hacer.

1.4 El indigenismo actual

El indigenismo se levanta sobre un hecho social y cultural que se esfuerza en determinar cada vez con mayor precisión, la radical separación de la raza indígena (Villoro, 1984: 192); en ese sentido, la población indígena tiene necesidades y aspiraciones bien distintas a las de los sectores occidentalizados y, según Gamio (1948 en Villoro, 1984: 192), resultaba vano pretender aplicar idénticas medidas a uno y a otro sector:

“La época colonial significó decadencia para la población que perdió su nacionalidad, pues sus leyes, el gobierno, el arte, la industria, la religión, los hábitos y las costumbres aborígenes se vieron destruidos y hostilizados sin cesar por la cultura de los invasores, que poco o nada supieron o quisieron darle a cambio de lo que les arrancaban” (Gamio, 1922 en Villoro, 1984: 193).

Por otro lado, la religión cristiana no logró ser adoptada plenamente, permaneció en una mezcla de catolicismo y la religión de los pueblos originarios; realmente, solo causó retroceso puesto que, la ideología de los indígenas no difería esencialmente del ideario prehispánico (Othón de Mendizábal, 1946 en Villoro, 1984: 194). La mentalidad religiosa de las multitudes, su concepción de la divinidad y de las relaciones de los dioses con la naturaleza y los seres humanos, y los deberes de éstos con ella, no ha cambiado significativamente; pero se logra ver una diferencia a la que existía en la época prehispánica; esto debido a que, la cultura no es estática; más bien es dinámica.

El pensamiento y la visión indígena se percibe en la educación y en las tendencias sociales y políticas; el entorno natural del México de hoy, los paisajes que todos guardamos en la memoria como parte insoslayable de nuestras vivencias, la vegetación que de tan familiar pasa a menudo inadvertida, el relieve, la forma de ocupación del territorio, en fin; las muy diversas maneras en que los pueblos de México se relacionan con la naturaleza, la aprovechan y la transforman cotidianamente, son rasgos que en su gran mayoría han resultado de una interrelación muchas veces milenaria de los seres humanos con la naturaleza. “Resulta difícil comprender muchas características fundamentales de las culturas mesoamericanas si no se toma en cuenta una de sus dimensiones más profundas: la concepción de la naturaleza y la ubicación que se le da al hombre en el cosmos” (Bonfil, 1990: 68).

Para estos pueblos, a diferencia de los Occidentales; la naturaleza no es vista como un “espacio” a dominar y a explotar. Por el contrario, se reconoce la condición de los seres humanos como parte del orden cósmico y se aspira a una integración permanente, que solo se logra mediante una relación armónica con el resto de la naturaleza. De ahí que el trabajo, el esfuerzo aplicado a obtener de la naturaleza lo que se requiere para satisfacer las necesidades humanas, tenga un significado distinto del que se le otorga en la civilización Occidental: no es un castigo, sino un medio para ajustarse armónicamente al orden del cosmos (Bonfil, 1990: 75). Es decir, se ve como una relación de reciprocidad. En ese sentido, el papel del indígena ha sido y será el encargado de recordarnos nuestra especificidad frente a lo ajeno (Villoro, 1984: 196).

Existe un punto en el que se encuentra la reconsideración de la historia nacional que hasta ahora no ha dado lugar a las luchas de los pueblos indígenas a lo largo de medio milenio de explotación y sometimiento; “lo que hubo fue más bien, una expropiación del pasado mesoamericano por parte de los criollos novohispanos y el Estado nacional; no obstante, las contribuciones de la nobleza indígena durante el régimen colonial, los reclamos y protestas de las autoridades tradicionales, entre otras fuentes, al igual que la propia memoria histórica mantenida en la tradición oral, y con frecuencia inscrita en el paisaje mismo, retienen las voces de los pueblos originarios” (Medina, 2016: 131-132).

1.5 ¿Cuál es el lugar que se les ha dado a los indígenas?

Según el pensamiento occidental, y en particular el de Gamio; se tendría que dejar que los indígenas permanecieran sumidos en sus “hábitos y modos de vida primitivos”, en su *naturalismo ingenuo*, en sus *ideas bárbaras* y en muchos aspectos nocivos (en Villoro, 1984: 199); y resultaba evidente que, el progreso material y espiritual del indio exigía que se asimilaran los valores propuestos por otras culturas. Se proponía que la occidentalización no debía de realizarse de golpe, ni violentamente, como normalmente se ha hecho y habría que tener respeto hacia las peculiaridades de la cultura indígena, tratar de hacerla progresar sin sujetarla arbitrariamente a nuestra propia mentalidad y cultura. Gamio (1922) pensaba que el indígena no se podía incorporar de golpe a la civilización moderna, y como los niños, no podían transformarse de la noche a la mañana (Villoro, 1984: 201).

En ese sentido, Villoro criticó arduamente lo que se pensaba con respecto a que el “civilizado”, tenía que resolver y decidir desde fuera los asuntos del indígena; puesto que, el indígena no tendría libre elección para decidir su progreso, sino que, desde fuera le quitaban el derecho para resolver por él sus problemas. Era cierto que, se necesitaba “progreso”, pero no se tenía porque tomar decisiones por otras personas. Pero, Gamio estaba seguro de que “ese proceso debía ser pausado y no violento; por medio de la exhortación, la educación y el trabajo continuado”. De esa cita, tomo el concepto de educación para argumentar que sí, la educación es una manera para progresar, para cultivar la mente, pero cada quien tendría que ser libre para decidir sobre sí mismo.

En nuestros tiempos, para entender el indigenismo, Alfonso Caso planteó cuatro criterios para hacerlo: 1) *el biológico*, 2) *el cultural*, 3) *el lingüístico* y, 4) *el sentido de comunidad*; puesto que ya no tendríamos que dirigirnos al indio como un ser “particular”; más bien, tenemos que voltearlos a ver y entender que son una conciencia comunitaria determinada; en ese sentido, Villoro (1984: 204-205) mencionó que podría englobarse bajo el concepto de “indio” a todos los grupos sociales de trabajadores sometidos a sistemas de producción pre

capitalistas: los campesinos, que aún empiezan a usar los medios de explotación industrializados, etc.; puesto que, lo indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos nacionales aborígenes (Resolución 10 del II Congreso indigenista interamericano *en Villoro*, 1984: 207); entonces, comparto que es importante tomar en cuenta los cuatro criterios mencionados anteriormente; porque forman un conjunto.

Con base a lo anterior, a pesar de los planes y políticas estatales encaminados a la homogeneización del país, la cultura indígena sigue viva y ésta tiene el derecho de permanecer; pero, para que ésta no se olvide y desaparezca, conviene ligarla con fuertes lazos a nuestro presente y de manera respetuosa. Es por eso que, tenemos que tener claro y entender que el ser indígena engloba muchos conceptos de los que se hablarán a continuación.

1.6 Cultura e identidad

Una cultura no es un objeto, más bien es un conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante; y esas disposiciones dan lugar a una red de objetos, de estructuras de relación de acuerdo a reglas, animado por un sistema significativo común (Villoro, 1998: 110); en ese sentido, la totalidad de una cultura se produce continuamente de manera colectiva. Entonces, a través del término cultura hacemos referencia a una importante cantidad de elementos y fenómenos, por ejemplo, a un ámbito muy extenso que puede abarcar a muchos pueblos y en el que el único agente moral es el individuo y en ese sentido al hablar de la ética con respecto a la cultura, se debería poder determinar con base a los derechos y deberes de una comunidad y no sobre lo que una comunidad hegemónica considera que es lo correcto, como ha ocurrido históricamente.

Se nos ha planteado la universalización de la cultura, y esta no ha sido obra de la comunicación racional y libre, sino desgraciadamente de la dominación y la violencia; es decir, toda identidad requiere la sanción del reconocimiento social para que exista colectiva y públicamente (Melucci, 1982; en Giménez, 1997: 11); los significados selectivos y

distintivamente internalizados por los individuos, por un grupo o por una colectividad, generan identidades individuales y colectivas; en ese sentido, la identidad social se funda siempre con base en una matriz cultural portadora de los emblemas de contraste que marcan sus fronteras (Giménez, 1995: 41 y 42). Entonces, debemos entender que la cultura es una dimensión simbólica de todas aquellas prácticas y también instituciones sociales; el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a las acciones y al que recurrimos para entender al mundo.

Es importante comprender también que, la identidad funge como un elemento de distinción; es la representación que tienen los sujetos de cierta posición en un espacio social y de la relación con otros sujetos que ocupan una misma posición diferenciada en un mismo espacio; por lo que la identidad, es esencialmente distintiva, duradera y tiene que ser reconocida por una sociedad (Giménez, 1995: 42).

1.7 La cultura como identidad

El concepto de cultura e identidad son dos conceptos íntimamente ligados entre sí (Giménez, 2012: 1). Por su parte, la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los otros; en ese sentido, la identidad es el lado subjetivo de la cultura; pero para poder entenderla, es importante primero entender a la cultura.

Giménez (2012: 2) menciona que la cultura puede tener a la vez zonas de estabilidad y persistencia, así como zonas de movilidad y cambio. En ese sentido, no podemos tener una cultura sin un sujeto, ni un sujeto sin cultura.

Es pertinente resaltar las palabras de Franz Boas, citadas en Giménez (2012: 4): “Todas las formas culturales son híbridas desde el momento en que se ha generalizado el contacto intercultural”, tal como son las comunidades indígenas, no solo por la imposición y apropiación de los rasgos occidentales, sino también porque se construyeron con base en diferentes aportes a sus tradiciones; por lo que, éste es un tema central en las relaciones interculturales, que obligaría comprender los factores que se involucran (Bartolomé, 2006: 90, 101); en ese sentido, nos encontramos con que la cultura funge como una operadora de

diferenciación, puesto que la identidad se debe construir con base a la apropiación, pues no es más que la cultura interiorizada por los mismos sujetos, considerada bajo un ángulo de su función diferenciadora y de contraste en relación con otros sujetos (Giménez, 2012: 5).

Con base en lo anterior, la identidad juega un papel importante como atributo de relaciones de los actores sociales; es por eso que un actor social ocupa una o varias posiciones en la estructura; ninguno se concibe como actor social, hasta que no hay una interacción con otros; también está dotado de poder y, obviamente, tiene una identidad; es decir, una imagen distintiva que tiene de sí mismo en relación con otros. Y también está en un constante proceso de socialización y aprendizaje. En ese sentido, se debe hacer una distinción crucial entre identidades individuales e identidades colectivas. En las identidades individuales se toman en cuenta los atributos de pertenencia social y los particulares, es decir, la identidad de una persona contiene elementos de los “socialmente compartidos”. Al hablar de pertenencia, se hace referencia a una clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas, grupos de edad y género. Por su parte, la pertenencia social implica compartir los modelos culturales de los grupos en cuestión (Giménez, 2012: 11). Así, las personas se distinguen unas de otras por sus atributos categóricos, por su estilo de vida (hábitos de consumo), redes personales (relaciones), objetos entrañables y también por su biografía personal. Es ahí donde me parece importante plantear el argumento por medio de un ejemplo, del por qué siendo bióloga me compete la educación intercultural:

Las zonas naturales protegidas, son aquellas zonas del territorio nacional en donde los ambientes originales no han sido significativamente alterados por la actividad del ser humano o bien, que requieren ser preservadas y/o restauradas; y éstas, en su mayoría se encuentran muy cerca de comunidades indígenas; en ese sentido, una no puede llegar a decirle a los miembros de las comunidades que cazar/talar una especie en peligro de extinción está mal; porque ellos de por sí ya tiene una relación con la naturaleza; en ese sentido, retomo a Bartolomé (2006: 91) que, mencionó que desde que se decide cazar por ejemplo, participan el hambre, el arma empleada, también el origen mítico de la especie en cuestión, la relación transaccional que se establece con los duelos de la naturaleza, el prestigio que alcanza el

cazador, su conocimiento de la naturaleza a su alrededor, etc. Por consiguiente, estos elementos pertenecen a la sociedad y a su cultura, y una como extraña de ella, debe respetar y comprender.

Con base en lo anterior, los sistemas ideológicos culturales sólo son coherentes cuando se plasman en conductas; esa vinculación hace que las cosas que la gente dice y hace, se constituyan en unidades de sentido dentro de una lógica que se comparte. En ese sentido, las comunidades indígenas plantean una defensa de sus culturas sometidas (Bartolomé, 2006: 93); es decir, argumentan que se debe reflexionar y comprender sus costumbres.

Por otro lado, las identidades colectivas se construyen por analogía con las individuales; carecen de autoconciencia y de psicología propias; por lo que no son entidades discretas, homogéneas y bien delimitadas. En ese sentido, la acción colectiva abarca una gran variedad de fenómenos empíricos como movimientos sociales, conflictos étnicos, acciones guerrilleras, manifestaciones de protesta, huelgas, y muchas más. Esta identidad, define la capacidad para la acción autónoma, así como la diferenciación del actor respecto a otros dentro de la continuidad de su identidad.

La identidad también se define por sus fronteras; la fuerza de una frontera étnica, por ejemplo, puede permanecer constante a través del tiempo, a pesar de los cambios culturales internos o de las transformaciones concernientes a la naturaleza exacta de la frontera misma (Giménez, 2012: 18). Con base a lo anterior, Giménez se preguntaba, ¿Cómo los grupos étnicos han logrado mantener sus fronteras a través de los cambios sociales, políticos y culturales que jalnearon su historia?; y en ese sentido, parte de la respuesta tendría que ver con que la cultura puede cambiar, pero eso no significa que sus portadores también lo hagan, pues no pierden su identidad; tal es el caso de las pequeñas migraciones que se han dado de grupos de personas que nacieron en comunidades indígenas tojolabales y se movieron a la ciudad, en este caso, Comitán de Domínguez; pues, me parece que no han perdido su identidad.

1.8 Territorio y cultura

Siguiendo con el tema y el concepto de cultura, no podemos discutir sobre la relación territorio, por un lado, y cultura por el otro; puesto que el territorio es un espacio valorizado,

ya sea instrumental o culturalmente. El territorio puede verse como una zona de refugio, un medio de subsistencia, una fuente de productos, y también como un espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva. En ese sentido, la territorialidad desempeña un papel determinante en la definición de la nación como comunidad y sociedad política; por otro lado, la región es una representación espacial confusa que recubre realidades extremadamente diversas en cuanto a extensión y contenido; y la cultura, es a la vez socialmente determinada y determinante, y; estructurada y estructurante (Giménez, 1996: 11-12).

Con base en lo anterior, retomando el término de cultura, Bourdieu mencionaba que el capital cultural puede existir bajo tres formas: en *estado incorporado en forma de habitus*; en *estado objetivado en forma de bienes culturales*, y en estado institucionalizado. Es decir, “el modo de ser en una cultura es constitutivo de la comprensión y de la posibilidad de comunicarse entre las personas. Incluso, los ámbitos de prácticas al interior de una cultura, se comparten con algunos miembros de la misma, pero no con otros; condicionan algunas distinciones que únicamente son relevantes y comunicables en esos ámbitos de práctica. La comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos del mundo personal” (Bourdieu, 1987 en Comboni y Juárez, 2016: 81).

Por otra parte; no se debe olvidar a los “bienes ambientales” propuestos por Giménez (1996: 14-15), tales como las áreas ecológicas, paisajes rurales, urbanos y pueblerinos, los sitios pintorescos, las peculiaridades del hábitat; en general, cualquier elemento de la naturaleza antropizada porque también deben considerarse “bienes culturales” y, por lo tanto, como formas objetivadas de la cultura. Es decir, en algún momento se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia; pues generalmente, cuando se emigra a tierras lejanas, se lleva “la patria adentro”. En ese sentido, en las últimas décadas se ha observado la irrupción de formas de neo-localismo que revalorizan el entorno rural, la naturaleza, las pequeñas localidades y las comunidades vecinas urbanas, involucrando temas ecológicos, de calidad de vida y de salubridad ambiental; por lo tanto, las culturas y las identidades de origen étnico o mestizo-campesino no se disuelven ni cambian

dramáticamente al contacto con la modernidad, sino solo se transforma adaptativamente, enriqueciéndose, redefiniéndose y articulándose con ella (Giménez, 1996: 26).

1.9 Interculturalidad

Se puede entender por interculturalidad a ese proceso de interacción entre una o más personas con diversas identidades (en este caso específicas); en el cual no se pone por encima de los demás alguna de ellas; más bien, se trata de generar un diálogo, concertación entre ellas. Y en ese sentido, para tener una mayor comprensión y entendimiento de lo que es la interculturalidad, debemos tener en cuenta los siguientes conceptos que menciono a continuación.

1.10 La etnicidad

Desde que *la cuestión étnica* pasó universalmente a ser aceptada como un tema relevante; la dimensión de las identidades sociales, resurgía justamente a la par de la modernidad; lo que ahora llamamos globalización. Se pervirtió un poco ese proceso pues, la reflexión y la acción sobre la cuestión étnica se orientaron hacia propuestas que cosificaban y descalificaban porque se desconocía a sus protagonistas (Bartolomé, 2006: 47-48). Esa visión expresaba el sentir de ciertos sectores de la población, los cuales se consideraban progresistas contra el auge de los nacionalismos que han sido utilizados por el estado para justificar el fundamentalismo y la intolerancia ante la diferencia; pero, en realidad el nacionalismo ha servido como un instrumento de homogeneización cultural y de dominación; pero la afirmación de identidad étnica ha sido una expresión del derecho a la existencia de una colectividad social (Bartolomé, 2006: 50). En ese sentido, una identidad étnica es la construcción de las sociedades para poder expresar su capacidad de ser distintos. Aunado a lo anterior, se ha confundido o más bien, no se tienen claros los conceptos de diferencia y de igualdad; puesto que siguen existiendo demandas de parte de grupos étnicos que se conjugan con el reclamo de sus derechos a la igualdad social y económica, así como la de reivindicar su diferencia cultural (Bartolomé, 2006: 94).

1.11 La diferencia

Los antropólogos, principalmente; se han encargado de argumentar que existen diferentes culturas y enfatizan más la diferencias y no las similitudes entre los seres humanos; así pues, encasillan a los pueblos subordinados dentro de condiciones de desigualdad. Y en ese sentido, el concepto de cultura, pierde total sentido; más bien, pareciera que fue creado para diferenciar a los pueblos que son víctimas del capitalismo; por lo tanto, retomando a Bartolomé (2006: 95): “la diferencia es un derecho, pero la desigualdad es una condición contra la que se debe luchar. Reconocer la diferencia de los otros es un dato fundamental para la existencia de toda colectividad humana. Solo nos podemos identificar como *un nosotros* a través de la presencia y el contraste con *los otros*”.

1.12 ¿Cómo pensar en la Interculturalidad?

Para que las diferenciadas culturas puedan coexistir, se requiere de ciertas estrategias de relación intercultural; por lo que este tema se ha planteado también por la UNESCO⁷ para establecer que “el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural” (Bartolomé, 2006: 121); en ese sentido, la interculturalidad es vista como un proceso o como proyecto; y retomando lo que los autores Comboni y Juárez (2016: 55) plantean, es que, la interculturalidad fue volteada a ver cuando adquirió un carácter político; esto se logró gracias a las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas. Puesto que, hablar de interculturalidad nos lleva a un asunto en el cual interviene la sociedad y muy en particular, la educación, y que en esta investigación tiene mayor relevancia.

La diversidad no ha sido entendida del todo; es por eso que, todos aquellos esfuerzos que se han hecho, se han orientado a la inclusión, que tiene que ver con la neutralización de la diversidad (Comboni y Juárez, 2016: 55).

Al existir diferencias interculturales, ninguna cultura es una entidad cerrada, internamente homogénea, dotada de fronteras rígidas e inamovibles (Peñamarin, 2006); pues, todas las culturas están penetradas por lo ajeno y se han constituido a partir de la comunicación con lo

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

diverso, en la cual cristalizan posiciones que tienden a la unificación y a la separación respecto de los otros, percibidos como parcialmente semejantes y diferentes. Se sabe de extensos intercambios que dejan ver no solo incomprensión, sino incluso una violenta carencia de interés por la aproximación a lo radicalmente diverso (Peñamarín, 2006).

También se hace necesario analizar la interculturalidad no como *el rostro amable*, sino como una perspectiva crítica, así como las tensiones y conflictos que se dan entre los actores; puesto que, en la construcción de la interculturalidad hay demasiados encuentros, desencuentros, conflictos y tensiones.

El diálogo intercultural requiere de un esfuerzo comprensivo, que nutra la imaginación política orientada a la construcción de una sociedad multiétnica igualitaria y participativa; debemos aprender de la experiencia de las comunidades y abrirnos a las posibilidades de ampliar nuestros horizontes culturales (Bartolomé, 2006: 124). Se deben buscar objetivos compartidos; es decir, una reciprocidad. Por lo tanto, seamos indígenas o no, se deben reconocer las distintas miradas y aprender de la vida cotidiana, para poder actuar y luchar por un equilibrio basado en el reconocimiento y la justicia social (García-Leyva, 2016: 176).

1.13 La educación intercultural en la actualidad

El enfoque intercultural debe contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Por desgracia, la educación indígena ha sido el sector más abandonado en el esquema de las políticas educativas que se han instrumentado por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo cual ha propiciado que sea también una especie de fuente permanente de rezago educativo, el cual expresa los altos niveles de deserción, reprobación, ausentismo por parte de maestros y alumnos, una infraestructura deteriorada y la formación deficiente de la mayoría de docentes; el hecho de que los docentes que son asignados a escuelas del medio indígena no entiendan ni valoren la cultura de los pueblos originarios, pervierte de raíz el proceso educativo (Sandoval-Cervantes, 2016: 1).

Con base en lo anterior, el discurso de la educación ha sido acompañado de un largo proceso de resistencia; y, frente a las tendencias homogeneizadoras, los indígenas han tenido que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones; este movimiento de resistencia, ha permitido la sobrevivencia de todo ese vasto mundo cultural de los pueblos indígenas a lo largo de los años (Cienfuegos y Santos, 2016: 7).

Por lo tanto, la educación intercultural debe comenzar por cancelar las prácticas de instrumentar programas educativos que solamente se dedican a reproducir prácticas ajenas. Y me parece interesante lo planteado por Martínez-Buenabad (2011: 4); pues hace referencia a que se tiene que ser cauteloso, ya que no se puede pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario sin la relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales; pues, desgraciadamente estos modelos propuestos y su aplicación se han encargado de no darle el enfoque correspondiente.

Aunado a lo anterior, queda claro que la interculturalidad en México se ha quedado únicamente en el discurso, justo porque no se ha entendido el papel que tiene como generador de cambio; en ese sentido el autor Daniel Gutiérrez Martínez (2016: 41), plantea en su ensayo la epistemología de lo intercultural, lo cual me parece importante pues, se debe tener la noción de la dinámica intercultural del diálogo entre culturas, la cual busca potenciar los diferenciales de la diversidad hacia un bien común acordado en el marco de la comunicación colectiva; pero caemos en la confusión; porque la mayoría de las veces, se apela por la instauración de políticas de la diversidad bajadas desde propuestas globales de organismos internacionales o bien, se apela a un deber del respeto de los derechos humanos, que si bien son pertinentes, no significa que se haya pasado por una investigación colectiva de la comunidad. Puesto que se tiene una concepción de interculturalidad muy diferente a lo que en realidad es; es decir, no solo se trata de aceptar las diferencias, sino que se debe tomar en cuenta el beneficio del intercambio en la diversidad.

Con base a lo anterior, podemos decir que ya no se trata de seguir pensando solamente en una escuela indígena, sino en una escuela de la diversidad que imbrique la interacción de

todos los modos de pensar, vivir y concebir el mundo; definitivamente, no es una tarea sencilla y barata en términos presupuestales; pero, es importante tener claro que la diversidad enriquece, y nunca empobrece (Gutiérrez-Martínez, 2016: 42).

El principio de la interculturalidad tiene que ser un proceso de comunicación, de interacción entre diferentes personas, donde no se permite estar por encima de los demás; por lo cual, favorece el diálogo; en ese sentido, como propuesta pedagógica se tiene que sustentar en un diálogo; reconociendo que es un espacio importante, justo para elaborar conceptos en distintas disciplinas; puesto que la participación indígena con las mismas reglas tradicionales no han tenido mucho efecto; y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo; pero en México se pretende imponer formas de acción y visión aparentemente mejores o únicas de todas las demás; de manera que, nos hacen competir; pues una aprende a tratar de justificar sus acciones con la superioridad de la creencia frente a otra, en donde mientras más sepas y “tengas la razón” se alcanza una especie de autoridad para poder “dominar” (De la Cruz Pastor *et al.*, 2016: 97). En ese sentido, en algunas instituciones hay un marcado desapego de lo tradicional. La experiencia que tienen miembros de las comunidades es que, al ingresar a instituciones educativas, paulatinamente se les exige olvidar sus propias raíces, sus propios conocimientos; es frecuente que a aquellos que están estudiando se les diga que “ya están civilizados” o que “ya están transformándose”; el racismo y la discriminación de la que son víctimas, los ha obligado a olvidar, negar o esconder su matriz cultural. Entonces, la educación con perspectiva intercultural debe estar dirigida con serios y profundos compromisos de lograr un desarrollo y justicia, no solo de formar sujetos, sino que estos incidan en su entorno y la sociedad a la que pertenecen con un alto sentido de compromiso social y con sus capacidades fortalecidas; implica mejoras en el plano individual y la mejora de su entorno comunitario (García-Leyva, 2016: 175).

1.14 Educación de-colonial

Partiendo de lo anteriormente mencionado y sabiendo que actualmente existe una coyuntura del funcionamiento con respecto al multiculturalismo neoliberal y, por otro lado, la interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten la permanencia y también el fortalecimiento de las estructuras sociales y su matriz colonial (Walsh, 2010: 2). Vale la pena comentar que, la colonialidad del poder que menciona Walsh, aún perdura, y establece una jerarquía racializada; tal como lo son los adjetivos despectivos: blancos, mestizos, indios, negros; y esta “superioridad natural” se expresó de manera global. Fue por eso que las categorías binarias mencionadas por Quijano en Walsh (2010: 3): “oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno; justifican la superioridad e inferioridad, y que se supone el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber)”. En ese sentido, me parece pertinente mencionar, por el enfoque que tiene esta investigación, que también hay una dimensión más de la colonialidad; la cosmogónica o bien, de la madre naturaleza; que tiene que ver con la fuerza vital de la existencia de las comunidades indígenas, y con sus particularidades históricas. En esta se fija una distinción entre hombre y naturaleza; pero se les da una categorización de “primitivas” a las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con sus ancestros; es por eso que se pretende hacer a un lado las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida (Walsh, 2010: 3), lo que resulta bastante grave.

En ese sentido, la matriz que propone la colonialidad; afirma que el lugar central de la raza, el racismo y la racialización, son elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación (Walsh, 2010: 4). Por lo que la modernidad y la colonialidad, han funcionado a partir de ciertos patrones de poder y se fundan en la exclusión, negación y subordinación; con base en ello, se esconde en un discurso neoliberal multicultural (Walsh, 2010: 4).

En los años 90's, hubo una ola de reformas educativas y constitucionales; las cuales planteaban el reconocimiento multiétnico y plurilingüístico de los países; y en ese sentido,

introdujeron políticas específicas para los grupos indígena; que evidentemente, son parte de la lógica planteada anteriormente. Pero, la verdad es que más que beneficiar a los pueblos indígenas, solamente ha sido estratégico; porque si las estructuras organizativas y políticas de estos pueblos no aceptaran las políticas, pueden convertirse en un obstáculo más serio:

“La nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, la que abre hacia la diversidad al mismo tiempo que asegure el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global” (Zizek en Walsh, 2010:7).

Cabe destacar que, la política multicultural actual sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad; y tal estrategia y política no busca ni mucho menos le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien, su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que está visto como el peligro de la radicalización de imaginarios étnicos (Walsh, 2010: 8).

La interculturalidad funcional, asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y en el Estado; y deja por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional; y, la interculturalidad crítica por su parte, parte del problema de poder, de un problema de racialización y la diferencia (colonial, no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello; y es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (Walsh, 2010: 9); y en ese sentido, me considero partidaria de este pensamiento, puesto que tenemos que ser cuidadosos en cómo entendemos ese proceso, y que lo que importa es la construcción desde abajo; es un proceso que apunta a la re-existencia y a la vida misma; es decir, hacia un imaginario del otro, de convivencia. Debemos pues dibujar un camino distinto; no solamente limitarlo a las esferas políticas, sociales y culturales; sino también, relacionar a las esferas del saber y del ser.

Con base en lo anterior, este proyecto se debe construir de la mano con la *de-colonialidad*, como herramienta que ayude a visibilizar los dispositivos de poder, y como estrategia que

intenta construir relaciones de saber, de ser, de poder y de la vida misma; todas ellas, muy distintas; esto, permitirá ir más allá de supuestos. No será argumentar a partir de una simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales; más bien, es la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que posicionan a los grupos, sus prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica racial, moderno-occidental y colonial (Walsh, 2010: 11).

En ese sentido, “se necesita hacer un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes” (Zapata-Olivella en Walsh, 2010: 12) para poder desaprender lo aprendido, y volver a aprender. Se podría incluir la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como un conocimiento que tiene contemporaneidad para críticamente leer el mundo y para comprender, re aprender y actuar en el presente (Walsh, 2008 en Walsh, 2010: 13).

Por lo tanto; la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, son proyectos y luchas que se relacionan entre sí, conceptualmente y pedagógicamente, alentando a cuestionar, trastornar, rearmar y construir; para así lograr una pedagogía de-colonial.

En ese sentido, cerrando con los comentarios anteriores, creo que la educación es todavía una esperanza de cambio porque es, quizá, de los últimos espacios públicos que nos queda para poder desarrollar pensamientos propios y, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se ha dado su negación.

CAPÍTULO II. ¿QUIÉNES SON LOS TOJOLABALES?

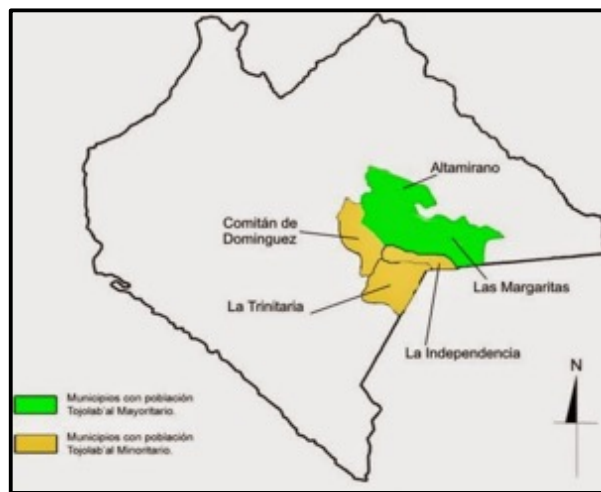
México es un país caracterizado por una gran riqueza histórica y cultural, y una amplia diversidad poblacional; en buena medida, la población indígena confiere estas características, tanto por su trayectoria histórica, como por su contrastante situación económica (INEGI, 2010). Existen 121 millones de personas y de acuerdo con el INEGI (2015), solo el 21.5% se considera indígena de acuerdo con su cultura, historia y tradiciones. De esa cifra, solo el 6.5% de la población de tres años y más, habla algún idioma indígena. Las entidades federativas con mayor población hablante de idioma indígena son Oaxaca, Yucatán y Chiapas; y las tres, acumulan el 42.6% del total de los hablantes (CONAPO, 2015). La población hablante de lenguas indígenas se encuentra en una etapa de la transición demográfica más avanzada. En ese sentido; actualmente son 68 lenguas con 364 variantes en todo el país; hoy en día los principales idiomas, debido a la proporción de población hablante de éstas, son el náhuatl, maya y tzeltal (CONAPO, 2015).

Esta investigación y en consecuencia este capítulo, girará en torno al grupo indígena Tojolabal; por lo tanto, se construye para situarlos y también a su cosmovisión ya que ésta, se conceptualiza como “las relaciones socioculturales, simbólicas y espirituales que se ligan con el territorio y el universo; y forma parte del ser y modo de vida de los pueblos y sociedades” (Sánchez, 2012 en Nájera-Castellanos, 2015: 216); por lo que, me parece importante retomar desde sus costumbres, tradiciones, su organización social, su educación; y en ese sentido, problematizar.

2.1 Los tojolabales

El nombre tojolabal, empleado históricamente por la población mexicana, designa a un grupo indígena y también a su lengua. Dicho nombre es la forma castellanizada de *tojol ab'al* que en la propia lengua significa *lengua verdadera*. Este grupo se nombra a sí mismo *tojol winik'otik*: *hombres legítimos* u *hombres verdaderos* (sic.gob.mx).

Los tojolabales son uno de los 30 pueblos mayas que, dentro de México, viven en el sureste. Son habitantes del estado de Chiapas, sobre todo de los municipios de Las Margaritas y Altamirano, pero también de algunos municipios aledaños (Comitán, Maravilla Tenejapa, Ocosingo, La Independencia y La Trinitaria) (Mapa 1). En tiempos recientes se han establecido municipios autónomos tojolabales, al subdividir los municipios anteriormente mencionados (Lenkersdorf, 2005: 19).



Mapa 1. Ubicación geográfica de los pueblos tojolabales
(<http://culturatojolabal.blogspot.mx/2015/04/cultura-tojolabal.html>).

Descripción de la ubicación geográfica tojolabal

Dentro del territorio tojolabal es posible distinguir tres áreas ecológicas que definen microrregiones distintas: la región de los valles, la región de las tierras frías de Altamirano y, la región de las Cañadas de la Selva Lacandona. Los tojolabales habitan en la región señalada desde tiempos pre coloniales; una sede tojolabal importante de aquel entonces, era Comitán, que se “mexicanizó” después de la independencia (1824); es decir, a partir de esa fecha ya no era una de las Repúblicas de Indios, aunque los mismos indios seguían viviendo en el poblado (Cuadriello y Megchún, 2006).

La región tojolabal en tiempos precolombinos se extendía desde el norte de Comitán hasta la tierra caliente del Río Grijalva. Es decir, formaba una región que abarcaba tierras altas y

tierras bajas. Una región con cultivos variados que se podían intercambiar dentro de una zona de biodiversidad variada. Esta clase de regionalización, además, representaba el modo de asentamiento de varios pueblos mayas de la región en tiempos pre coloniales. Los pueblos que no se asentaban en forma paralela a la vía fluvial, sino en ángulos perpendiculares al río (Lenkersdorf, 2005: 19).

Los tojolabales, en general hablan su lengua, aunque en la actualidad hay más personas bilingües. Paulatinamente, van perdiéndola, de tal manera que no todos la mantienen. Muchos hablan el español, aunque hay una tendencia en muchas comunidades que están haciendo el esfuerzo de recuperar su lengua. Este propósito forma parte del renacimiento de la conciencia tojolabal o india en general, que se manifiesta en Chiapas y en muchos lugares del mundo. De todos modos, la presencia de tojolabales que no hablan su idioma, es una señal de que el *modo tojolabal* tiene raíces más profundas que el idioma y que, desde esas raíces, se manifiesta la presencia tojolabal (Lenkersdorf, 2005: 20).

El idioma tojolabal ocupa el quinto lugar entre las lenguas indígenas más importantes de Chiapas; no presenta variaciones lingüísticas importantes que impidan la comprensión fluida entre los hablantes de las distintas regiones; por otro lado, la falta de fuentes históricas que hagan referencia a los tojolabales, imposibilita algunas veces, conocer a profundidad su cosmovisión; pero, lo que sí se sabe es que, mantienen una relación muy respetuosa con los distintos seres con los que cohabitan en el espacio terrestre o *lu'umkinal* (Cuadriello y Megchún, 2006). Es decir, con el universo y con la naturaleza.

El nosotros, para los tojolabales, representa una gran pluralidad de sujetos que se complementan entre sí. Por el condicionamiento cultural recibido se podría pensar en una concepción social del *nosotros*, pero no se trata de esto. La razón de nuestra negación es la siguiente: los sujetos, constituyentes del *nosotros* pueden ser humanos y animales, plantas y manantiales; nubes y cuevas, cerros y valles, comales y ollas. Todos ellos, compañeras y compañeros, llenos de vida con quienes conviven, se respetan y aprenden los unos de los otros.

En la sociedad dominante se dispone de las cosas, se producen montañas de basura y se maltrata a la naturaleza. El aire, la tierra y el agua sufren la contaminación, producto de la sociedad moderna. Los tojolabales, en cambio, viven en el contexto conformado por la Madre Tierra que sostiene; y gracias a ella, se tiene vida (La Jornada-Ojarasca, 2010).

Por su parte, con lo que respecta a educación; los Tojolabales sobresalen por tener el nivel más bajo de niños de seis a catorce años que saben leer y escribir, y su población analfabeta alcanza prácticamente 50% del total. Si bien es posible observar que la población indígena tojolabal está concentrada en una misma zona y que sólo el tres por ciento de la población está dispersa en municipios y ciudades fuera de su territorio, en éste se registra un nivel muy alto de dispersión en donde las localidades suman de 1 500 a 2 000 habitantes. Este hecho es uno de los factores principales que obstaculizan el acceso permanente a servicios básicos de comunicación, salud, educación e infraestructura urbana, y con frecuencia solamente las localidades más cercanas a las cabeceras municipales acceden a estos servicios (Cuadriello y Megchún, 2006). Aunque en las cifras actuales (Fig. 1 y 2), nos manejan resultados alentadores; en campo vi situaciones muy distintas.



Fig. 1. Cifras con respecto al personal frente a grupo y con respecto a las lenguas indígenas en Chiapas en las que hay mayor matrícula de alumnos (señalo la Tojolabal). FUENTE: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2016-2017/cs_2016_2017.pdf

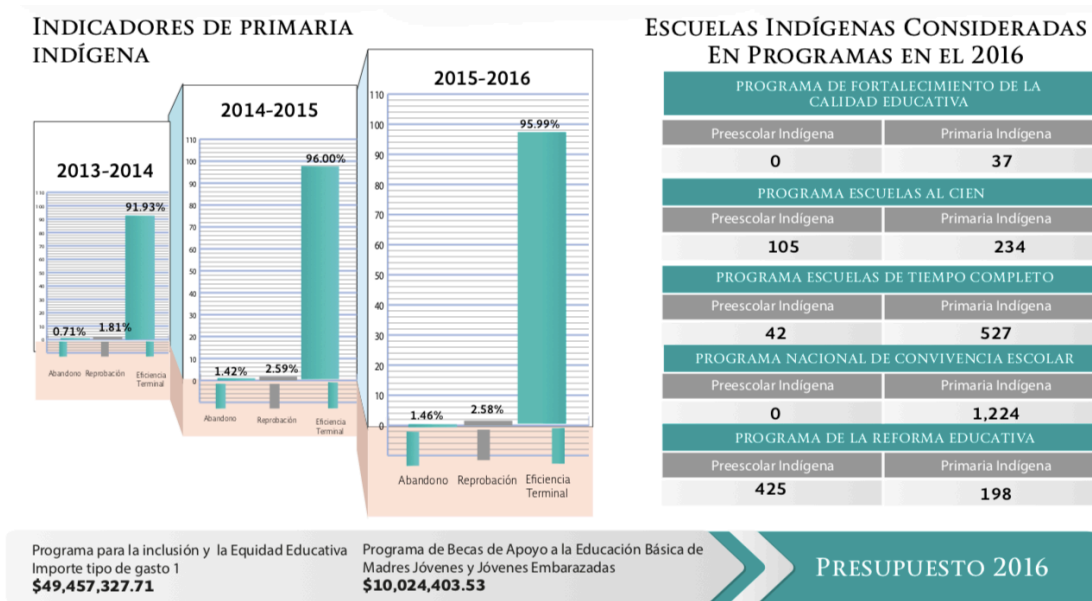


Fig. 2. Indicadores de Primaria indígena. Se nota que hubo un aumento en el ciclo 2014-2015; pero en el siguiente disminuyó. **FUENTE:** http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2016-2017/cs_2016_2017.pdf

Por otro lado; en cada una de las regiones referidas anteriormente, la cultura tojolabal ha adoptado matices y dinámicas muy particulares; y si bien, la actividad económica primaria de toda la población indígena tojolabal corresponde principalmente a la agricultura, las condiciones específicas del medio, imponen variaciones en los cultivos y, en consecuencia, en las posibilidades comerciales y laborales de cada una de las regiones (Cuadriello y Megchún, 2006). En ese sentido, más allá de las diferencias fisiográficas y productivas, el acercamiento a la historia regional ha revelado contrastes y similitudes que no han hecho más que revelar la dinámica del pueblo tojolabal.

En esta investigación se le dará mayor importancia a la Región de los Valles Margariteños, justo porque en ésta, se encuentran georreferenciadas las escuelas Primarias Bilingües, planteadas en la metodología. En ese sentido, a continuación, se desarrolla el apartado que tiene que ver con esta región



Foto 5. Alumnas de la Primaria Diego Rivera/Archivo personal: Arlen Ocampo

2.2 La región de los Valles Margariteños

Corresponde a la porción más baja de la altiplanicie chiapaneca, conocida también como la región de los Llanos de Comitán, en donde la altura asciende a los 1000-1500 msnm (Foto 6). Esta región ha sido habitada por la población tojolabal desde los tiempos previos a la Conquista; pero con el crecimiento de las fincas en el siglo XIX la presencia indígena se circunscribió a la parte central del municipio de Las Margaritas; es aquí, donde la cultura tojolabal ha sobrevivido, pero también es en dónde los tojolabales resisten y se enfrentaron a los intereses de las familias más poderosas del estado de Chiapas, que se han valido de su poder para frenar e impedir que la reforma agraria afectara sus propiedades (Cuadriello y Megchún, 2006: 6-7).



Foto 6. Relieve en el ejido Gabriel Leyva Velázquez/Archivo personal: Arlen Ocampo

2.3 Breves elementos históricos

El asentamiento más antiguo donde pueden ser ubicados los tojolabales, es aquel que se conoció como Pantla, ubicado en la parte norte del municipio de Las Margaritas (Cuadriello y Megchún, 2006: 11); y, de acuerdo con Lenkersdorf, la región tojolabal previa a la llegada de los europeos abarcaba desde la cuenca superior de las lagunas de Montebello, y en el norte, posiblemente hasta el actual Altamirano; también aseveró y reiteró que “la memoria de los tojolabales hoy en día comienza con el baldío sin saber cuándo el baldío se inició”. En este sentido, el baldío se refiere al período histórico en que fueron mozos en haciendas. Así pues, que sus memorias más atávicas se adhieren tan solo a las fincas. Los tojolabales no elaboraron

argumentos que expresaran recuerdos de su pasado prehispánico ni de apego territorial y son un pueblo que no tiene centro cultural prehispánico propio y reconocido que favorezca su congregación y la memoria (Ruiz-Beltrán y Limón-Aguirre, 2017: 144).

Durante la Colonia, la población tojolabal fue reducida a ciertas congregaciones y quedó regida por las Leyes de Indias. Dichas leyes, se conflictuaron con las ansias de expansión del clero, de los propietarios privados e incluso de algunos “nobles” indígenas, por lo que las tierras comunales, poco a poco quedaron fuera de control de los originarios tojolabales. Años después, ser tojolabal llegaba a significar ser parte de aquella población de mozos y acasillados de las fincas de Las Margaritas, Comitán y Altamirano, junto a la población tzeltal vecina y, en menor medida de La Trinitaria y la Independencia. Los tojolabales, sin negar la posición subordinada que ocupaban, también fueron coautores de ese sistema, y a pesar de eso, conservaron un reducido espacio de autonomía que, encontró en los ancianos, curanderos y brujos como las figuras de autoridad (Ruiz-Beltrán y Limón-Aguirre, 2017: 144).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuando comenzó el reparto agrario a la zona tojolabal; se permitió que los tojolabales alcanzaran los medios que posibilitaron su reproducción material; permitió apropiarse del modelo ejidal hasta desarrollarlo como un mecanismo básico de la organización colectiva y la finca perdió su hegemonía local; algunos nombres de propiedad privada, tales como El Retiro, San Mateo o Santiago, pasaron a formar parte de la memoria histórica de los habitantes de ciertos ejidos.

Para la década de los sesenta, surgieron migraciones a la Selva Lacandona; el caminar de los tojolabales se dirigió sobre todo a las cañadas del municipio de Las Margaritas, y de esta manera, buena parte de la obtención ejidal a la que accedieron los tojolabales, fue producto de dicha migración. Ya para los setentas, las fincas sólo ocupaban grandes extensiones en el imaginario colectivo, de hecho, con el levantamiento armado zapatista en 1994 representó para los indígenas, el “fin” de esa situación.

Como pueblo indígena, los tojolabales enfrentan esa histórica tensión entre recuerdo y olvido (Aróstegui, 2004 en Ruiz-Beltrán y Limón-Aguirre, 2017), relacionada concretamente con la preservación de sus raíces y valores culturales y espirituales, pero, a su vez, atravesada por la historia de colonización.

2.4 Aproximación a su cosmovisión

Para los tojolabales, el universo está integrado en tres niveles, cada uno habitado por seres sobrenaturales que poseen distintas características que interfieren en la vida social de los hombres. El primer nivel es el *satk'inal* (o cielo), en donde habitan *K'awaltic* (Dios), *Nantik* (Santa María), *K'ak'u* (el Sol) y *Jxaw* (la Luna). En el segundo nivel se ubica el espacio terrestre o *luúmkinal*, que a su vez está dividido en el mar, la tierra caliente y la tierra fría; este espacio está habitado por los hombres y los santos que representan a Dios; los santos son considerados los fundadores de los pueblos que asisten a los hombres en sus necesidades (como el agua, el maíz, la buena salud y los animales).

Con respecto a la proyección histórico-utópica, se toma en cuenta la resignificación (de la cultura, de los saberes, de su filosofía, epistemología) de este pueblo. En ese sentido, para los tojolabales es muy importante el bienestar de todos; es decir, en el que no está involucrada la acumulación de un capital económico, sino que se le da mayor importancia a la salud, la alimentación, el trabajo y la relación que tienen con los otros integrantes de la comunidad y todos los seres vivos y elementos de su realidad (Nájera-Castellanos, 2013). Pero, por otro lado, con respecto a lo histórico, el término *jlekilaltik*, implica varias dimensiones en su vida cotidiana, en el ámbito familiar y comunitario, pues es una construcción de la tradición día a día.

Resulta interesante que dicho concepto se conciba también como un principio ético y moral, que articula la vida social de los sujetos con la construcción de alternativas sustentadas en la colaboración y en la complementariedad; es decir, el *buen vivir*, que supone una visión totalmente integradora, tomando como referencia a la cosmovisión quechua (Nájera-Castellanos, 2013). En pueblos originarios de Chiapas, tal es el caso del tojolabal, se da el buen vivir de una manera similar a los pueblos originarios andinos; y si, se ha hecho realidad porque es palpable, tal como menciona Paoli (2003 en Nájera-Castellanos, 2013): “el buen vivir es una realidad trascendente, es la vida en este mundo y después de él. Y es mucho más que una utopía”.

2.5 Organización social

Las figuras tradicionales de autoridad conocidas como “principales”, que tenían a su cargo la responsabilidad de dirimir todo tipo de conflictos, incluso los matrimoniales, comparten hoy en día la responsabilidad de velar por los intereses comunitarios con las autoridades ejidales (como el comisariado ejidal y el consejo de vigilancia), quienes se ocupan de todo lo referente al ejido y las labores agrícolas. La tierra hoy en día, supone trabajo colectivo cuya ejecución requiere no sólo de un conjunto de autoridades con atribuciones de sancionar a todos aquellos que no cumplan, sino además el compartir un marco de entendimiento por el cual estos principios resultan legítimos (Cuadriello y Megchún, 2006: 20).

La asamblea comunal es la figura central de autoridad para la resolución de conflictos, la asignación de atribuciones, la distribución de recursos y la sanción social. Tiene distintos alcances pues, hay asambleas que incumben a todos y que tienen lugar sobre todo en la iglesia, así como otras que son restringidas por el propio marco de obligaciones y derechos (Cuadriello y Megchún, 2006: 20); tal y como se llevó a cabo la junta de los maestros de la primaria en un día acordado por las autoridades.

Los tojolabales guardan un respeto especial hacia las personas mayores; pues son reconocidas por ser quienes conocen la sabiduría de la costumbre, y conservan la memoria del pueblo, también por ser los más vividos; y a estas personas mayores se les confiere una autoridad especial; son consultadas para las decisiones comunitarias y en los conflictos familiares; sin embargo, en las últimas décadas las condiciones económicas que han obligado a la población indígena a buscar empleos en el exterior, así como la introducción de nuevas ideologías políticas y religiosas al interior de las comunidades, han generado cambios en los roles familiares; la migración, por ejemplo, ha dado paso a la participación de las mujeres en los asuntos comunitarios; lo cual resulta favorecedor, pero también el surgimiento de líderes políticos y religiosos ha menoscabado la autoridad tradicional de los ancianos (Cuadriello y Megchún, 2006: 23). Tal es el caso del Sr. Aureliano Velasco (Foto 7), pues como ya es muy grande (120 años), no tiene ningún cargo y su nieta cuida de él, debido a que sus hijos no lo hicieron; es decir, ya no fue reconocido como un ser de sabiduría importante. También se

nota que el Sr. Aureliano tiene una concepción “antigua” hacia el papel de los maestros; pues cuando platiqué con él en la entrevista me dijo lo siguiente:

“¿Tu eres maestra?... Tu eres rica... (sic)”

Con lo que respecta a esa frase, considero que don Aureliano se quedó con la idea de que los maestros son personas que tienen poder económico, pues hace algunos años atrás se les veía como una figura de poder, de respeto; es decir, una persona con la cual podían contar para que fueran padrinos de sus hijas e hijos, que dieran sus consejos con respecto a decisiones que se tomaban en la comunidad, etc. Y esto, al menos en Gabriel Leyva, se ha perdido, pero don Aureliano lo desconoce, quizá por su edad avanzada y sobre todo lo que planteaba al principio, la falta de respeto que le tienen ahora.



Foto 7. Sr. Aureliano Velasco después de la entrevista /Archivo personal: Arlen Ocampo

Con base en lo anterior; me parece relevante mencionar algunas investigaciones que se han realizado en el estado de Chiapas y que tienen que ver con temas de educación; ya que me sirvieron como antecedentes para ver qué y que no se ha hecho; en ese sentido, pude desarrollar esta investigación, y tomé varias fuentes bibliográficas para poder hacer una investigación más enriquecedora. De estos textos, a continuación, se describen breves resúmenes.

2.6 Antecedentes de estudios académicos sobre la educación en contextos indígenas en Chiapas

Se debe reconocer que los trabajos académicos que se han realizado con respecto a la cultura tojolabal aún siguen siendo escasos; el autor Humberto Ruz (1982), creía que la falta de interés residía en el carácter poco espectacular del grupo, en la ausencia de importantes centros arqueológicos, en la pobreza de sus ceremonias, y señaló que, el empobrecimiento cultural fue debido a la colonización del siglo XVI; pero, eso no es imposibilidad para poder presentar, a partir de esta investigación, una verdadera propuesta de aprendizaje de las ciencias naturales que involucre toda su dimensión cultural.

En el contexto de Chiapas se realizó un estudio con respecto a la educación indígena en los Altos de Chiapas (Jiménez y Rosas, 2007) en donde se comenta que la educación no brinda los mecanismos que permiten la reproducción de las distintas culturas localizadas a lo largo y ancho del territorio nacional y que más bien su intención es de integrarlas a las culturas dominantes, esto se muestra contradictorio a lo que se plantea en políticas educativas que promueven el respeto y la conservación de la cultura de las distintas etnias; en esta investigación se analizó la construcción del imaginario social de los pueblos indígenas a partir de la educación estatal de la comunidad de Ucuntic del municipio de San Juan Chamula ubicado en la zona de los altos de Chiapas, por otro lado, está la evaluación externa del programa ATP 2005-2006 aplicados a escuelas de educación intercultural bilingüe; los autores llegaron a la conclusión de que la educación brindada a las comunidades indígenas es reproductora de modelos ajenos, no es libertadora, ni creativa, nuestra educación es una

educación distribuidora de conocimientos de la cultura dominante. Es una des-educación sobre la realidad de nuestras comunidades indígenas históricas. Por otro lado; la investigación realizada por Modiano (1974), trató del uso de la educación formal como medio para promover el desarrollo económico y el cambio social. Es un estudio especialmente importante para los educadores, estudiosos de ciencias sociales, y estudiantes en general; pues, en su conjunto está bien planteado, ya que empieza con un capítulo sobre la cultura indígena existente y su historia. Contra este fondo, examinó la infancia en sus tres fases, primera, media y preadolescente; entonces, el lector de este trabajo tiene aquí la rara oportunidad de ver las relaciones, y la falta de ellas, entre escuelas, niños, y su ambiente cultural comunitario en Los Altos de Chiapas.

Lenkersdorf (2002) por su parte enfocó en su artículo, aspectos educativos de los Tojolabales, al destacar la particularidad de su educación y nos encontramos con el *nosotros*, concepto clave de su cosmovisión, que modifica la educación y la contrasta con la educación occidental de la sociedad dominante. Por el lado Tojolabal se encuentra lo comunitario y complementario del *nosotros* y, por el occidental, lo competitivo del *yo*; dos tipos opuestos de educación y de principios organizativos de la sociedad.

Con lo que respecta a las investigaciones y estudios de Bertely (2007); éstas, le permitieron desarrollar un debate serio e informado sobre las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía, con la finalidad de disponer de mayores elementos de juicio para iniciar la elaboración de materiales educativos pertinentes en educación ciudadana intercultural para líderes indígenas. Durante todo el año 2005, se llevaron a cabo talleres de inter-aprendizaje sobre ciudadanía intercultural entre líderes reales y/o potenciales de pueblos indígenas, y estudiantes y profesores de las universidades concernidas. Estos talleres fueron espacios privilegiados de investigación-acción. La investigación realizada arrojó el resultado de la sistematización y análisis crítico de los talleres de inter-aprendizaje que se llevaron a cabo con líderes tzeltales, tzotziles y choles en México; dirigentes quechuas, aimaras, guarayos y afrodescendientes, entre otros, en Bolivia; profesores kiwchas y mestizos en Ecuador; dirigentes asháninkas y quechuas en Perú; líderes y profesores makuxi y wapichana en Brasil; y líderes miskitos, ramas, garífunas, creoles y mestizos en Nicaragua.

Aprendieron que la interculturalidad como ideal choca con la cruda realidad de nuestros países, en los cuales existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias; este trabajo les enseñó que la naturaleza también tiene derechos y que, por tal razón, los derechos no tienen por qué limitarse a los humanos (Bertely, 2007).

Por otro lado, Serrano-González *et al.*, (2011) realizaron una investigación con respecto a los animales empleados en procesos curativos y aquellos que presagian diferentes eventos en una comunidad tzotzil y una tojolabal de Chiapas; y demostraron la importancia de la fauna en la cultura y vida de los pobladores, así como la permanencia de verdaderos saberes de la naturaleza, producto de una tradición que se remonta a la época prehispánica. Lo cual me resultó sumamente enriquecedor para el análisis de la investigación planteada.

Nájera-Castellanos (2015), planteó que la existencia de los pueblos indígenas como sujetos conscientes de su memoria y marcados por un proceso histórico de lucha, ha mostrado la posibilidad de construir un proceso de autonomía que bien vale la pena mirar hacia ellos y aprender en un proceso colaborativo; en ese sentido, apostó por los conocimientos contruidos en colectivo, con la memoria y la esperanza como pilares, y se convierte en un modo de vida característico que posibilita la buena y digna vida de los Tojolabales. Y, para terminar; Gordillo-Castañeda (2017) realizó su investigación con el propósito de analizar si el modelo de educación primaria intercultural bilingüe que opera en la comunidad de Nuevo México, Chiapas logra satisfacer las necesidades que tienen la comunidad estudiantil, si efectúa una educación digna y que se interese por el contexto específico y si hace de su proceso formativo algo importante y significativo para la población. En ese sentido, las dos últimas investigaciones, resultaron ser un parteaguas para el desarrollo de la mía.

CAPÍTULO III.

LA EDUCACIÓN OFICIAL

El contenido de este capítulo tiene como propósito hacer el análisis puntual de la educación básica primaria oficial, propuesta por la Secretaría de Educación Pública; aterrizando en lo que es también la propuesta de educación intercultural; y en ese sentido, argumentar una crítica puesto que, aparentemente, ésta propuesta se queda estancada, y no es implementada como se debe. También hago referencia al Marco Curricular de Educación Indígena, que es el eje de esta investigación; se revisó el Plan de estudios propuesto para la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y, por otro lado, le doy relevancia al cuestionamiento de ¿Cómo se enseñan las Ciencias Naturales en contextos indígenas?, y en ese sentido, realicé una investigación en el Fondo Editorial de la SEP que tiene relación con la educación indígena, para saber si plantean materiales para las comunidades tojolabales.

3.1 Propuesta actual de educación básica de la SEP

Con respecto a lo que la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha propuesto; una educación Primaria que constituye el segundo nivel de la Educación Básica, la cual ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para que en el nivel de Educación Secundaria los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen las competencias para la vida, que les permitan construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI. La información sobre los programas de estudio, los materiales que permiten profundizar en el conocimiento de las asignaturas que se estudian en el nivel y el intercambio de experiencias que favorecen el aprendizaje de las niñas y los niños de Educación Primaria se pueden consultar en el sitio web de la SEP (<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>). En este sentido, el discurso que se ha manejado no ha reflejado con claridad los "resultados esperados" en las primarias propuestas para la investigación, por las cifras de la problemática de la investigación, anteriormente mencionadas.

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ²		
				Desarrollo personal y social								
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴				Educación Artística ⁴			Asignatura Estatal		

Fig. 3. Mapa curricular EDUCACIÓN BÁSICA 2011

En primero y segundo grado de primaria se imparte la materia de exploración de la naturaleza y la sociedad; y de tercero a sexto grado, se imparte Ciencias Naturales, y por lo general, se le asigna una o dos horas a la semana (Plan de estudios de 2011) (Fig. 3). Tal y como está propuesto el horario en el quinto grado de la Primaria Bilingüe Indígena Benito Juárez García (Foto 8).

HORARIO DE CLASES 5º GRADO

TIEMPO / DIAS	L	M	M	J	V
9:00-9:30	Mat.	C.N.	Mat.	F.C.E	Esp.
9:30-10:30	Mat.	C.N.	Mat.	F.C.E	Esp.
10:30-11:30	Mat.	C.N.	Mat.	F.C.E	Esp.
11:30-12:00	RECESO				
12:00-13:00	Esp.	C.N.	Esp.	F.F	Geo.
13:00-14:00	Esp.	His.	Esp.	E.A.	Mat.

Foto 8. Horario oficial de las materias en 5º grado (Primaria Benito Juárez García) /Archivo Arlen Ocampo

3.2 La educación intercultural planteada por la SEP

Por otro lado, con base al sentido que se le da a este trabajo de investigación; de acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, la Secretaría de Educación Pública en el discurso, incorporó la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos a la formación de profesores que cursen la licenciatura en educación primaria, plan 1997⁸. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país; en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas⁹ se reafirma el carácter multicultural y plurilingüe de la nación mexicana y se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México.

⁸ Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación Primaria

⁹ Última Reforma, publicada el 17 de diciembre de 2015.

Resulta contradictorio lo que describe el documento de la reforma SEP, publicada en el periódico oficial Núm. 092-3ª sección¹⁰, con respecto a que:

“La educación que impartirá el Estado, sus organismos descentralizados, desconcentrados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, tendrá como fin además de lo establecidos en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución Política Local, en la Ley General de Educación, esta ley y demás disposiciones aplicables los siguientes:

- III. Reforzar en el educando la enseñanza del español como lengua Nacional.
- IV. Fortalecer en el educando la enseñanza, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el estado, garantizando su relación simétrica con la lengua nacional”.¹¹

Con todo lo que se menciona anteriormente, queda claro que, a pesar de “reconocer” la diferencia, hasta la fecha, no es respetada.

Por otro lado; la Coordinación General de Educación Bilingüe (CGEIB)¹² entre sus Líneas de Investigación en Educación Intercultural pretende profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad cultural y la educación en México con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas (Martínez-Buenabad, 2011). Actualmente, estamos transitando el Programa Sectorial de Educación 2013-2018¹³ que sostiene cinco metas nacionales y tres estrategias transversales; las metas nacionales son: *México en Paz*, *México Incluyente*, *México con Educación de Calidad*, *México Próspero* y *México con Responsabilidad Global*; y las estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos, son: *Democratizar la Productividad*, *Gobierno Cercano* y *Moderno* y *Perspectiva de Género*.

¹⁰ Tomo III, de fecha 12 de marzo de 2014; decreto número 440, del estado de Chiapas en el Artículo 8.

¹¹ <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/chiapas.pdf>.

¹² Dependencia especializada de la SEP, creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001, y depende de manera directa del Secretario de Educación Pública.

¹³ http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

En particular, para el período 2013-2018, el PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. La cual sostiene que:

“El México del nuevo milenio demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (Martínez-Buenabad, 2011).

3.3 Marco curricular inicial de la educación indígena

El decreto del Acuerdo 592¹⁴ tiene como una de sus consecuencias la reformulación de la Ley General de Educación vigente. Debido al avance de la reorientación y transformación de la Dirección General de Educación Indígena en el aspecto pedagógico y curricular, la inclusión de la concepción de los Marcos Curriculares para la Educación Inicial y Básica, y los Parámetros Curriculares en el Acuerdo 592, representa un aporte por las formas de atención especializada de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; en ambos componentes curriculares se plantea una educación indígena para la atención de la diversidad cultural y lingüística. El artículo 2º de dicho acuerdo establece que:

“La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares [...] (que) articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la

¹⁴ La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural, y que los profesores que atiendan la Educación Básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.

Educación Básica. Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas —al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades— de la generación del conocimiento)”.

Por otro lado, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en su reforma (4 de agosto de 2011), establece las tareas propias de la DGEI; y, decreta que es tarea de la institución proponer planes, programas y materiales didácticos, así como la actualización de los mismos (Olvera-Rosas *et al.*, 2015). Si le damos un vistazo al sitio, se menciona que:

“Alrededor de 1.5 M de niñas y niños indígenas y migrantes en 20 mil escuelas de educación indígena y 3 mil servicios educativos para población migrante reciben materiales educativos que visibilizan, dignifican y valoran las diversas lenguas y culturas nacionales bajo la perspectiva de inclusión y equidad educativa como apunta el Programa Sectorial de Educación 2013-2018”¹⁵

Pero resulta alarmante comprobar que esto, al menos en las escuelas primarias bilingües planteadas en la investigación, no conocen esos materiales; pues siguen enviándoles los libros oficiales.

Como lo ha expresado la DGEI, en el Acuerdo 592, para la Articulación de la Educación Básica, la contextualización tendría que ver con la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su

¹⁵ <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial.html>

cosmovisión y, se trata de incluir los conocimientos y sus formas particulares de transmisión a partir de las pedagogías propias de los pueblos originarios (Olvera-Rosas *et al.*, 2015).

3.4 ¿Cuál es el Plan de estudio propuesto para la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe?

Para el cumplimiento de las finalidades formativas de la licenciatura en Educación Primaria con un enfoque intercultural bilingüe y de acuerdo con el Plan de Estudios 2012, la SEP estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y seis cursos, organizados en seis trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación.

A continuación, se desarrollan los trayectos formativos:

- El trayecto Psicopedagógico está conformado por 15 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.
- El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación se compone de 4 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto de cursos Optativos se compone de dos espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante.
- El trayecto de Lenguas y culturas de los pueblos originarios se compone de 7 espacios curriculares que articulan actividades de tipo teórico y práctico, centrados en procesos interculturales bilingües.
- El trayecto Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre.

El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas¹⁶

Para el trabajo de titulación, el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración del portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente.

En este sentido, en la Primaria Bilingüe “Benito Juárez García”, los profesores cuentan con el perfil de Licenciados en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; pero en el caso de los profesores de la Primaria “Diego Rivera” no tiene esa formación. Por lo que retomo a Bourdieu y a Wacquant (1995: 164), en que para transmitir o enseñar un oficio o arte, se debe exigir cierta pedagogía, que nada tiene que ver con lo que se aplica a la enseñanza de conocimientos. Y aclaro, yo no estoy poniendo en duda las capacidades de los maestros con los que tuve la oportunidad de trabajar; más bien, pongo en duda las políticas públicas; pues, están generalizadas. Y los maestros que hablan una lengua indígena tengan o no esa formación “sugerida”, no son ubicados en los contextos que ellos conocen; y en realidad a mí me da de qué pensar, porque pareciera qué y estoy segura que, es con el fin de que estas lenguas desaparezcan. Se desvirtúa completamente el sentido de la política, tal y como lo mencione en apartados anteriores, con respecto a la interculturalidad.

3.5 Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018

En el documento publicado en el Diario Oficial de la Federación el día lunes 28 de abril de 2014, el presidente de la República¹⁷ dio un mensaje a los mexicanos, planteando que la educación es fundamental para superar las desigualdades y lograr una convivencia armónica de la sociedad; y planteó que, uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 sería proporcionar una enseñanza de calidad a todas y todos los mexicanos. Se dice

¹⁶ http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular

¹⁷ Enrique Peña Nieto

orgullosos porque México es un país multiétnico y pluricultural y porque las lenguas indígenas son la voz de nuestra diversidad cultural; son la herencia de nuestros ancestros.

Y la propuesta para preservar esta riqueza, es garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo Nacional; “Nuestra Carta Magna, a partir de la Reforma Educativa de 2013, establece la importancia de promover una enseñanza que fortalezca la diversidad cultural, la dignidad humana y la tolerancia. Estos valores son esenciales para construir una sociedad plural y democrática”

Con base a lo anterior, el principal objetivo del *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018* es ampliar las oportunidades de acceso a la educación de calidad en todos los sectores de la población y en todas las regiones del país, con pleno respeto a nuestra diversidad cultural y lingüística. Para lograr el objetivo, y en sintonía con el *Plan Nacional de Desarrollo* y el *Programa Sectorial de Educación*, se planeaba incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación vulnerable, crear nuevos servicios educativos y aprovechar plenamente la capacidad instalada de los planteles en operación.

“Al favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos, sentamos las bases para construir un México más justo, equitativo e incluyente”

Este programa fue elaborado cuando el puesto de Secretario de Educación Pública era ocupado por Emilio Chuayffet Chemor; y hacía énfasis en que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública ha aportado su experiencia y conocimientos en el diseño de este programa, que considera objetivos, estrategias y líneas de acción para el aprovechamiento curricular de los saberes de los pueblos originarios como patrimonio cultural, tangible e intangible de nuestro país. También de que impulsa la atención a la gran diversidad de lenguas de México, como una riqueza fundamental que es necesario conocer y valorar, en los tres niveles de acción del sistema (básica, medio superior y formación para el trabajo y superior).

Los propósitos generales de este programa se dirigen a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico; y, para aprender a ser ciudadanos de una sociedad abierta a la diferencia es necesario cambiar los métodos para que permitan

reconocer las diversas culturas, al tiempo que se relacionan con ellas de una manera más equitativa, justa y respetuosa; de esta manera las niñas y los niños lograrán aprendizajes significativos, relevantes y duraderos¹⁸

3.6 La enseñanza de las ciencias naturales en contextos indígenas

De acuerdo al último estudio revelado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONEVAL)¹⁹, las y los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas en México, enfrentan obstáculos que les impiden tener acceso a la educación, principalmente los que no hablan español (Animal Político, 2018). Esta falta de oportunidades educativas se ha traducido en obstáculos para que el sector indígena logre ejercer sus derechos; es decir, entre menos educación, menos oportunidades laborales y por consiguiente mayor porcentaje de pobreza (Animal Político, 2018).

Aunado a lo anterior, la educación nacional, como se ha propuesto, no refuerza el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, ni les proporciona las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida. La escuela aleja a los niños de la cultura materna y los sumerge en una cultura que, la mayoría de las veces, les resulta profundamente ajena y de la cual tampoco logran apropiarse (Maldonado, 2000 en García-Franco, 2015). En ese sentido, el problema actual de la enseñanza de las ciencias naturales, es el uso de estrategias pedagógicas poco actualizadas que no promueven la comprensión sobre temas científicos y desarrollos tecnológicos (López-Rivera, 2015); es por eso que se genera un problema para conseguir calidad educativa. Un estudio sobre la enseñanza de las ciencias naturales no puede limitarse al análisis de las propuestas sobre la enseñanza contenidas en planes, programas y materiales didácticos (Candela *et al.*, 2012). Se requiere de una transformación del enfoque pedagógico, que relacione los desarrollos de construcción social como ciencia, tecnología e innovación, con los procesos de apropiación de saberes, tal es el caso de los saberes tojolabales.

¹⁸ http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf

¹⁹ Discriminación estructural y desigualdad social.

Tal como lo menciona García-Franco (2015), la cercanía que suelen tener los estudiantes indígenas con su entorno natural podría permitir el desarrollo de contenidos que integran aspectos de las ciencias naturales con otros de matemáticas, lengua y geografía, pero aunado al problema de la propuesta de educación oficial y a los profesores que lo imparten, se destina la mayor parte del tiempo a la enseñanza del idioma y las matemáticas, dejando a un lado la enseñanza de las ciencias naturales. Y cuando se da el espacio, los maestros privilegian el conocimiento occidental sobre el conocimiento indígena de los estudiantes y maestros, lo cual, puede generar resultados de extrañeza y alienación que muchas veces terminan en la deserción de los estudiantes del salón de clases y de la escuela (Aikenhead, 1996, en García-Franco, 2015). Justamente se ha orillado a los profesores a colocarse por encima de las divisiones (entre autores, entre métodos, entre conceptos, etc.), así como las síntesis falsas de una teoría desprovista de empiría; es decir, se carece de pruebas; y, todas las advertencias de una metodología sin conceptos, funciona ante todo como un sistema de defensa contra los verdaderos avances científicos que, amenazan el “falso saber de los profesores” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 187).

3.7 Fondo editorial SEP

El acervo de la Dirección General de Educación Indígena supera los 600 títulos dirigidos a estudiantes, docentes, asesores académicos de la diversidad, supervisores y autoridades educativas, en formatos monolingüe, bilingüe o plurilingüe, los cuales contextualizan el conocimiento de la escuela y lo hacen accesible para todos los estudiantes de educación básica, con un programa editorial diferenciado por lengua y cultura. El libro de texto gratuito y materiales educativos en lenguas indígenas, deben constituir un esfuerzo del Estado por asegurar que los recursos de niñas y niños indígenas, hablantes de diversos idiomas y portadores de valiosos saberes que sustentan la diversidad cultural de nuestro país, requieren para el logro de aprendizajes y para acceder a los conocimientos particulares y universales del Modelo educativo para la educación obligatoria (DGEI, 2017).

Se proponen para los docentes y alumnos; con relación a los temas de ciencias, el siguiente material:

- *Guías-Cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural* de 1° a 6° grado
- *Cuaderno de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes: Ciclo I, II y III. Colores, luz y sombra* para 1° y 2° grado; para 3° y 4° grado; y, para 5° y 6° grado, respectivamente.
- *Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes. Guía-Cuaderno. Ciclo I, II y III. Astronomía y seres vivos* para 1° y 2° grado; para 3° y 4° grado; y, para 5° y 6° grado, respectivamente.
- *Cuaderno-Guía. Actividades para la educación inicial indígena y de la población migrante.*
- *Juegos Indígenas de México. Oportunidades para el fortalecimiento cultural.*

Del material enlistado anteriormente, elegí la Guía-Cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural de 1° grado, para analizarlo; y en ese sentido, puedo mencionar lo siguiente:

Elementos de la Guía-Cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural

Me parece pertinente la realización del análisis al contenido de este manual debido a que para el caso de las escuelas en las que se realizó el trabajo de observación participante, los profesores no conocen este material y aunado a esto, ningún tema está redactado en la lengua de interés, en este caso, el tojolabal.

Con lo que respecta a la portada (Fig. 4); se puede apreciar que en la plaza del pueblo hay un mercado, y hay intercambio de productos, al fondo se puede ver una iglesia y a los alrededores se ve la vegetación que tiene ese lugar. Llama mucho la atención una piñata que sostienen tres niños (los únicos en la portada), los vestuarios de los personajes son coloridos tanto en hombres como mujeres; también llama mi atención el detalle de una mujer cargando a su hijo en la espalda (tal como lo acostumbran las mujeres indígenas). Con lo que respecta al tono de las pieles de los personajes, no creo que esté adecuado a la realidad, puesto que tenemos una sociedad mestiza y evidentemente no somos blancos (güeros).

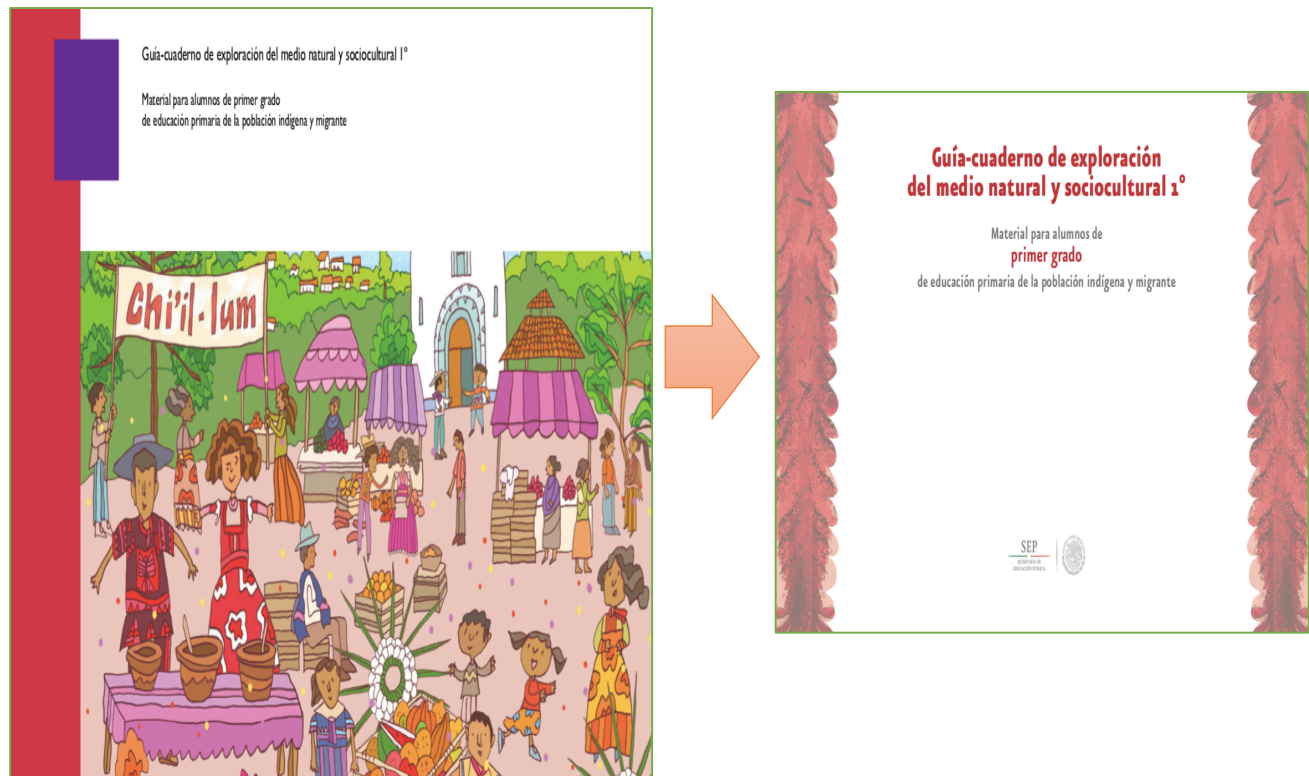


Fig. 4. Portada de la Guía-Cuaderno *de exploración del medio natural y sociocultural*

Con lo que respecta al contenido (Fig. 5) considero que no está bien el hecho de que en un solo ejemplar, venga redactado en diferentes lenguas; más bien, debería de estar planteado para cada pueblo originario y obviamente que tenga que ver con sus diferentes cosmovisiones; porque si recordamos, con anterioridad comenté que la cosmovisión tiene que ver con las relaciones socioculturales, simbólicas y espirituales que se ligan con el territorio y el universo. Y es evidente que cada pueblo originario tiene sus particularidades.

Creo que, en efecto, esta guía-cuaderno, tiene la intención de que se identifiquen los elementos de la cosmovisión; pues, en cada uno de los bloques se puede observar. Llevan por nombre: “¿Quiénes somos?”, que tiene que ver con la identidad, historia, diferencias, etc.

El bloque dos se titula: “La Tierra” y tiene que ver con cómo cuidarla y saber de qué nos provee. En ese sentido, me parece que es un tema muy interesante debido a qué menciona elementos que tienen que ver con el hogar, la casa y en ese sentido, qué hay de especial con los alimentos que da la tierra y que ayudan para la subsistencia.

Índice	
Presentación	7
Conoce tu Guía-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural	8
Mapa de los pueblos originarios de México	10
Bloque I. ¿Quiénes Somos?/¿Máax'on?	12
Introducción al bloque	13
Proyecto didáctico Un libro que hable de nosotros	13
Tema 1: Somos los pueblos originarios/¿quih táj hayo	14
Aprendizajes esperados	14
Situación didáctica 1: Nuestros nombres	14
Situación didáctica 2: Nuestra vestimenta nos da identidad	16
Situación didáctica 3: Nuestras músicas	20
Descubriendo mi aprendizaje	22
Tema 2: Historia de nuestro pueblo/Moet po ipetu niimot j'ke	23
Aprendizajes esperados	23
Situación didáctica 1: ¿De dónde venimos?	23
Descubriendo mi aprendizaje	26
Tema 3: Somos iguales y diferentes/Chopi ei yeri tije li siuu	27
Aprendizajes esperados	27
Situación didáctica 1: Los consejos de nuestros mayores	27
Situación didáctica 2: Somos diferentes, las lenguas también	29
Descubriendo mi aprendizaje	33
Bloque II. La Tierra/Lumk'inul	36
Introducción al bloque	37
Proyecto didáctico Periódico mural; la Tierra, nuestra casa	37
Tema 1: La Tierra, nuestra casa/¿chanako tejmi pu techii?	38
Aprendizajes esperados	38
Situación didáctica 1: ¿Cómo pensamos la Tierra?	38
Situación didáctica 2: Cuidar y amar a la Tierra	40
Descubriendo mi aprendizaje	41
Tema 2: La vida en la tierra/Ne' niu hi'oo.	42
Aprendizajes esperados	42
Situación didáctica 1: El Sol y la Luna guían la vida	42
Situación didáctica 2: Expresiones de tiempo en mi lengua y mi cultura	45
Descubriendo mi aprendizaje	50
Tema 3: La tierra nos da todo/Echi be'we tamuje ku'wiro.	51
Aprendizajes esperados	51
Situación didáctica 1: Creamos cosas con lo que nos da la tierra	51
Situación didáctica 2: Los guardianes de la Tierra	54
Descubriendo mi aprendizaje	57

Fig. 5. Primera parte del Índice de la Guía-Cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural

El bloque tres, se titula “El maíz” y sus temas está propuesto entender, ¿Cuál es su origen?, cómo se da y crece la milpa, y ¿Cuáles son los seres que ayudan a su crecimiento? (Fig. 6). Este bloque yo creo que, si coincide con muchas de las comunidades indígenas, pues es una práctica ancestral, pues provee de alimento a las familias. Por otro lado, el bloque cuatro: “Vivimos en comunidad”; creo que es acertado puesto que las comunidades indígenas siempre resuelven todo en comunidad; es decir, siempre buscan un bien común, y eso es muy valioso. Este bloque también tiene que ver con el ¿Cómo es la comunidad?, en contexto; desde sus paisajes, su gente y su manera de organizarse. Me he dado cuenta que, se enfocan mucho en el cuidado de la salud; y al menos en este material, si toman en cuenta los saberes de los ancianos, que por lo regular son los sabios y que tienen el conocimiento de plantas o animales que curan ciertas enfermedades.

Bloque III. El Maíz/Tsiri	60	Tema 2: Así nos organizamos/Njsue di nhyokihu	85
Introducción al bloque	61	Aprendizajes esperados	85
Proyecto didáctico Un mural dedicado al maíz	61	Situación didáctica 1: Trabajamos para nuestra comunidad	85
Tema 1: El origen del maíz/moko jstegia ibhigi maxi juno	62	Situación didáctica 2: Nuestro trabajo comunitario	88
Aprendizajes esperados	62	Descubriendo mi aprendizaje	90
Situación didáctica 1: La sabiduría de nuestros antiguos abuelos.	62	Tema 3: Cuidamos nuestra salud/K-kenenzik k-toj-ódlal	91
Situación didáctica 2: Nuestros primeros abuelos descubrieron el maíz.	64	Aprendizajes esperados	91
Descubriendo mi aprendizaje	66	Situación didáctica 1: ¿Cómo curan los sabios de nuestros pueblos?	91
Tema 2: La milpa y el crecimiento del maíz/Niwak oloj sok yalyil laim	67	Descubriendo mi aprendizaje	95
Aprendizajes esperados	67	Bibliografía	98
Situación didáctica 1: Los seres de la naturaleza y la milpa	67	Anexos	100
Situación didáctica 2: Las etapas de siembra del maíz	69		
Descubriendo mi aprendizaje	70		
Tema 3: Seres que ayudan al maíz y nos dan alimentos/			
Ikuki ikwaiyari	71		
Aprendizajes esperados	71		
Situación didáctica 1: Peticiones y agradecimientos al maíz	71		
Situación didáctica 2: Las tortillas, nuestro principal alimento.	73		
Descubriendo mi aprendizaje	75		
Bloque IV. Vivimos en comunidad/Di m'uhy ha ma m'uuihy	78		
Introducción al bloque	79		
Proyecto didáctico Diorama de nuestra comunidad	79		
Tema 1: Nuestra Comunidad/Tochinanko	80		
Aprendizajes esperados	80		
Situación didáctica 1: Aquí vivimos	80		
Situación didáctica 2: Lugares de respeto.	82		
Descubriendo mi aprendizaje	84		

Fig. 6. Segunda parte del Índice de la Guía-Cuaderno *de exploración del medio natural y sociocultural*

Resulta alarmante que, a estas alturas (año 2018), los maestros y más aún, que las niñas y los niños no conozcan y no tengan a su alcance este tipo de materiales, siendo que fueron elaborados en el año 2016; y creo que, sin duda son una mejor propuesta que los libros de texto que se emplean. El inconveniente que yo resalto es que, no estén elaborados de acuerdo a los diferentes contextos indígenas que tiene nuestro país. En ese sentido, es un trabajo que se ha hecho a medias, y seguimos con el asunto de la ineficiencia y la falta de interés con respecto a la educación indígena.

CAPÍTULO IV.

LOS PROFESORES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

El cuarto y último capítulo, plantea el análisis y la reflexión de esta investigación. Es decir, de qué manera los maestros tojolabales enseñan; y de qué manera las niñas y los niños se apropian de las Ciencias Naturales en su contexto; y de qué manera participaron en las actividades lúdicas propuestas por una servidora. Por otro lado, se comprende cómo los padres de familia se relacionan con la Primaria y sus actividades. En ese sentido, también resulta enriquecedor el planteamiento de las diferencias encontradas entre una y otra escuela a pesar de que son “iguales” en nombramiento; así como también el análisis del libro de texto de Ciencias Naturales propuesto para 5° grado; para así, terminar en las conclusiones y posibles propuestas para poder en verdad tener una educación intercultural bilingüe indígena tojolabal.

4.1. Los profesores

Escuela “Diego Rivera”

Al iniciar el ciclo escolar 2017-2018, en el primer día de clases, se contaba únicamente con tres profesores: José Gabriel Cruz Cruz, Absalón Velasco García y Gustavo, que actualmente funge como director. Al segundo día, llegó otro profesor, Juan Cruz Calvo. Y de esa forma se repartieron a los grupos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Profesores al frente de los grupos.

Grado	Profesor a cargo	Cargo administrativo
1°	Juan Cruz Calvo	Tesorero
2°	José Gabriel Cruz Cruz	Subdirector
3° y 4°	Gustavo	Director
5° y 6°	Absalón Velasco García	Secretario

Se llevó a cabo, después de clases, una reunión de carácter administrativo (entre los profesores); acordaron tener buena comunicación para poder llevar a cabo un buen trabajo durante el ciclo escolar, así como también ser responsables de su labor. En esta reunión se otorgaron los cargos (Cuadro 1), todo mediante un consenso. También, se asignó un responsable para cada semana en el área de educación física, puesto que no hay un profesor de esa área; el acuerdo consistió en que los niños tendrán una hora de clase a la semana, y la última semana de cada mes, será una clase general (todos los grados) con la intención de que haya convivencia.

Por otro lado, se planteó la idea de que se realizarían reuniones bimestrales con los padres de familia, con el fin de darles a conocer los avances que tienen sus hijos; así como también, recordarles que es muy importante la asistencia de los alumnos; puesto que se tiene la experiencia de que en la mayoría de los casos, los niños y las niñas asisten principalmente por la beca de PROSPERA.

Mostraron preocupación con respecto a que les interesaba que las autoridades ejidales les den su autorización para faltar en caso de ser necesario, tal es el caso de los días en que las quincenas coincidan con el fin de semana, puesto que, al estar en la comunidad, tienen que salir a la supervisión a recoger sus cheques a Las Margaritas (se invierten dos horas de camino) y luego ir a la ciudad de Comitán de Domínguez, para poder hacer el cobro en el banco; y el horario de cierre del banco es a las 16:00 horas. También de que se les considere cuando falten por causa de enfermedad o porque se les cite a juntas de comité. Lo anterior porque la autoridad ejidal es muy estricta con respecto a que los profesores no cumplan con sus actividades.

En esta reunión también hicieron una lista de las necesidades que tiene la escuela; tales como, la falta de material deportivo, botes para la basura, material de limpieza; para también plantearlas el día de la reunión con las autoridades ejidales.

En ese sentido, resulta pertinente mencionar que el día domingo 27 de agosto de 2017, los profesores asistieron a la reunión programada por las autoridades del ejido, en la cual se presentaron a los maestros nuevos y también su plan de trabajo; expresaron las inquietudes con respecto a lo que mencioné anteriormente y llegaron a ciertos acuerdos.

Los maestros poco a poco me dieron su confianza y entonces decidí realizar las “entrevistas informales”; más bien, como una plática. Algo que me interesaba conocer a profundidad para la investigación, era conocer el por qué decidieron ser maestros bilingües; los cuatro coincidieron con su respuesta; por necesidad:

“Por la misma necesidad; nos obliga pues, aunque no quisiéramos estar en este trabajo, por la misma necesidad, a veces no contamos con recursos y ya que hubo esa posibilidad de presentar un examen, y pasamos el examen y quedamos...(sic)” (Profesor José Gabriel).

“Sí, no era mi meta, pero ya estando dentro de una zona rural, se interesa pues uno. La verdad pues, no dije que no... Y me gustó; siempre soy muy participativo... Cuando vine de Zinacantán; hace 30, 25 años, el maestro era... era... el juez, el doctor de todos (sic)” (Profesor Juan).

Con lo que respecta a los argumentos de por qué decidieron ser profesores; es pertinente tener en cuenta que los profesores bilingües de México “tienen una gran responsabilidad histórica, tienen que transformar su propia realidad social y tratar de orientarla y dirigirla a cambios más justos, en las relaciones de la sociedad mayoritaria con las mayorías étnicas a las cuales pertenecen” (Majchrzak, 2011: 16). En ese sentido, y de acuerdo a mi percepción; a pesar de que no era su principal sueño en la vida (ser profesores), están comprometidos con su labor y en realidad le agregan mucho entusiasmo a su quehacer diario.

Escuela “Benito Juárez García”

Como menciono con anterioridad, yo tuve mayor relación con el director de la escuela y con el profesor de 5º grado; puesto que, ese fue el acuerdo debido a que, en ese grado, se refuerzan los conocimientos adquiridos en años anteriores.

El profesor Andrés Gutiérrez Sánchez, que es el director, decidió ser profesor debido a la condición que vivía su familia; él es originario de una comunidad de Las Margaritas, Chiapas. Al igual que los maestros de la primaria mencionada anteriormente, decidió ser maestro debido a que el sentía la necesidad de estudiar. Tuvo problemas con su padre, debido a que

él pensaba que “la escuela era para los haraganes”; pero fue tanto su interés que, aceptó el reto de su padre de hacer un encierro en una semana. Lo consiguió, y fue por eso que pudo estudiar parte de la primaria; para después estudiar el resto, en Comitán de Domínguez. Me compartió que él, no era un alumno con calificaciones impecables, pues obtenía varios cincos; y el argumenta que el hablar una lengua indígena, fue la barrera para poder desempeñarse adecuadamente. Aunado a que, en su formación en la secundaria, tuvo que trabajar arduamente (vigilante nocturno, peón, en un aserradero, etc.) para solventar sus gastos.

El ser maestro, era un sueño; veía necesidades en su comunidad de origen y por eso tuvo la iniciativa de hacerlo:

“... Soñaba ser maestro, veía yo la necesidad de que en la comunidad se requiere de maestros, entonces así fue como me dio ese, ese deseo, iniciativa de ser profesor”

El hablar Tzotzil, ayudó a que por un examen y con únicamente haber cursado la secundaria, poder presentar examen para obtener la plaza de maestro; pero no fue fácil, le pusieron muchos obstáculos, hasta que pudo hacer el examen y dentro de 100 aspirantes, el obtuvo el segundo lugar de aprovechamiento; así fue como consiguió su plaza, a pesar de haberle puesto tantas “trabas”. Aunado a que, al empezar su labor, no tenía recursos y su padre no quiso apoyarlo económicamente. Tuvo que cursar tres meses de capacitación en el municipio de Zinacantán, pero con sus propios recursos, sin pago. Y comenzó a dar clases en el municipio de Ocozocoautla (en donde se habla la lengua zoque y también tzotzil). Y desde esos tiempos para acá, lleva 32 años de servicio.

Sentí mucha confianza de parte del profesor, puesto que me contó muchas de sus vivencias con total apertura; y eso fue muy importante para mí, porque facilitó mi trabajo.

Cuadro 2. Profesores al frente de los grupos.

Grado	Profesor a cargo	Cargo administrativo
	Andrés Gutiérrez Sánchez	Director
5°	José Armando Ramírez Escobar	Profesor

Por otro lado, el profesor José Armando Ramírez Escobar, el cual tiene una formación de licenciado en educación primaria indígena, la cual fue cursada en la Universidad Pedagógica, ubicada en Tuxtla, Gutiérrez. Me dijo que hay una gran diferencia entre un normalista y un licenciado en educación primaria indígena, justamente porque se debe de hablar una lengua materna que, los niños y niñas entiendan. Él es originario de Chiapa de Corzo, y habla la lengua zoque, pero lleva 24 años trabajando en la región tojolabal; confiesa que no la domina completamente, pero si la entiende y si puede comunicarse con los alumnos. Entonces, el considera que, fue de gran enriquecimiento y de intercambio el aprender otra lengua, aunado a que ayudó a que los niños y niñas se castellanizaran.

Su papel como profesor, comenzó como una aventura; en el municipio de Amatan:

“... Teníamos que dar vuelta de Pichucalco a Teapa, Tabasco; a Tacotalpa a Tapilulapa; y agarrar un carro de tres toneladas y meternos en camino de terracería que el tiempo de lluvia, hacía mucho lodo. Y bajarnos ahí del carro y caminar ocho horas a la comunidad... Fue un reto para mí; sufrimos hambre, sufrimos cansancio, dormir en el piso de tierra... y también recibíamos la alimentación de que lo que los padres de familia nos daban... Teníamos que acostumbrarnos al frijol, al arroz y a la tortillita... (sic)”

Considera que no es lo mismo dar clases a niños del centro de la república a niños de comunidades indígenas marginadas, y menos en el estado de Chiapas:

“A ellos les cuesta más. Donde no hay tecnologías. Donde no conocen que es un metro, un semáforo... Nosotros tenemos que enseñarles imágenes”

Ahora que está en una escuela situada en una ciudad; cree que si hay muchas diferencias con respecto a sus anteriores experiencias. Y siempre acentúa el uso de las tecnologías. Me platicó que el maneja los temas de ciencias naturales de acuerdo a los conocimientos previos que tienen los alumnos, desde su casa y en la escuela y el medio que los rodea. Aunado a que se apoyan con los libros de texto y una guía que el propone. Y considera que, por las deficiencias de no poder acceder a las tecnologías en las comunidades indígenas, se dificulta el aprendizaje.

Con lo que respecta a la lengua materna, si ha sido testigo de los cambios que ha habido; puesto que se ha perdido el habla de esta, y se da prioridad al castellano; debido a que existe mucha discriminación, migración y falta de transmisión de padres a hijos.

Muestra mucha paciencia, empeño con relación a sus alumnos de quinto grado; y cree que hay que ser un medio de apoyo para ellos.

4.2 Los alumnos

Escuela “Diego Rivera”

La mayoría de las niñas y niños son bilingües. Pude detectar dos casos únicamente de Iván de 6° y (niña) de 1° que no hablan el tojolabal, pero si lo entienden. Ambos han vivido en Leyva desde pequeños, son tojolabales.

Los niños de 1° año se mostraron bastante tímidos, pero el profesor al proponerles actividades de juego y cantos, se desenvuelven mejor. Me di cuenta que son muy solidarios y realizan las actividades que se les pide de manera gustosa.



Foto 9. Actividad con los niños en la cancha/Archivo Arlen Ocampo

Pamela por su parte, es una niña que no me supo decir su edad; está cursando el 2° grado y me contó que vive sola con su mamá y su hermano mayor, no conoce a su papá. Me dijo que le gustaba mucho ir al kínder porque cantaba y bailaba; pero, no sabe las vocales. Sabe contar

del número 1 al 20, pero le da mucha pena. Tiene tres mejores amigos: Yesica, Marisol y Andrés.

“Me gustan los sapitos y los perritos; mi hermano tiene uno que se llama Muñeco...”
(Pamela).

Con respecto a lo anterior, y la estructura familiar de Pamela, me parece que es pertinente que se tenga un núcleo familiar estable para que este influya en los procesos de aprendizaje, puesto que Majchrzak (2011) menciona en “Cartas a Salomón” que es indudable que, a partir de la familia y de la comunidad, se logren crear patrones de conducta que permitan a cada nuevo miembro de la comunidad (en este caso, los niños), entender y aprender el sistema social en que se ha nacido. Por un lado, a pesar de que el papá de Pamela no está y se enfrentan a ciertas carencias porque no hay un jefe de familia en casa; es decir, que aporte los recursos para subsistir; la niña ha logrado aprender gracias a su madre, a su entorno, a sus amigos, y a la escuela. Aunado a que los gustos que tiene y mencionó, tienen que ver con su relación desde pequeña con el medio ambiente y las cosas que la rodean.



Foto 10. Niñas y niño de la Primaria “Diego Rivera” /Archivo Arlen Ocampo

Por otro lado; Iván de Jesús, alumno de sexto, tiene once años; me contó que su materia favorita son las matemáticas porque le gusta sumar y lo hace con los granitos de maíz;

recuerda que, desde primer grado, ha llevado la materia de ciencias naturales; y que le gusta mucho dibujar animales y plantas. Sus animales favoritos son los elefantes porque son fuertes y muy grandes; ese gusto surgió desde que los vio en el circo que alguna vez llegó a Las Margaritas. Me comentó que cuando no tiene tarea su papá le dice que debe “reparar” su letra para mejorarla, y también juega o ve la televisión. De grande quiere ser explorador en África para poder estar cerca de los elefantes; con respecto a esos deseos, considero que Iván tiene un gusto por la naturaleza, y que gracias a que su familia ha tenido la posibilidad de salir más a Las Margaritas y a Comitán; y que, por medio de un circo, pudo conocer qué elementos son ajenos a su comunidad y adoptarlos.

Escuela “Benito Juárez García”

Como mencioné con anterioridad, solamente se me dio acceso para trabajar con las niñas y niños de 5º grado; y en ese sentido, pude tener una relación más cercana con cada uno de ellos a pesar de estar poco tiempo. Son 39 alumnos y las edades oscilan entre los diez y doce años; solamente 16 de ellos hablan y entienden el tojolabal y la mayoría prefiere comunicarse en español porque les resulta más fácil (eso es lo que ellos dicen). Viven cerca de la escuela, en el mismo barrio de Jerusalén.

Me contaron que ellos vivieron el cambio del viejo plantel (construido de madera) (Foto 10), al segundo y nuevo hace apenas unos cuantos años atrás (Foto 11). Y aseguran que les gusta más este plantel porque es más cómodo.



Foto 11. Antiguas instalaciones de la Primaria B.J./Archivo Arlen Ocampo



Foto 12. Placa inaugural de las instalaciones de la Primaria B.J./Archivo Arlen Ocampo

Están organizados por equipos de siete integrantes para los trabajos escolares y también para los trabajos de limpieza; al finalizar las clases, cada día le toca a un diferente equipo hacer el aseo de su salón de clases debido a que no hay personal para esas tareas. Por eso cada mes, cooperan \$10.00 por alumno, para que se le pueda pagar un sueldo a la señora que llega a limpiar y a cuidar los baños.



Foto 13. Foto grupal de los alumnos de la Primaria “Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo

La mayoría de los alumnos, son hijos de padres que migraron de algunas comunidades cercanas que pertenecen a Las Margaritas Chiapas; y citaré como ejemplo el caso de la alumna Marisela. Ella tiene 12 años de edad (es de las niñas más grandes de edad en el grupo); posee un carácter fuerte, es contestona y no se deja de nadie; lo que hace que la relación con sus compañeros sea un poco complicada. Es una niña inteligente y se ha ganado un lugar en la escolta de su salón (Foto 13); por lo tanto, en la clausura escolar 5º grado recibirá la bandera de parte de las y los alumnos que integran la escolta de 6º grado.

Por su parte, Seleni, otra alumna que integra la escolta; es originaria de una comunidad del país vecino de Guatemala; sus padres migraron y se quedaron en Comitán. De eso, hace

apenas unos meses. Ella está feliz de estar en Comitán, y me parece que le apena un poco hablar del pasado con respecto a su vida en Guatemala.



Foto 14. Integrantes de la escolta de 5° grado de la Primaria “Benito Juárez García”; de izquierda a derecha el primero es el director y el último el profesor a cargo del grupo/Archivo Arlen Ocampo

También me parece relevante mencionar el caso de Víctor, un niño hondureño que llegó a Comitán con sus padres hace cuatro meses aproximadamente. Tuvieron que salir de su país debido a que su padre tuvo problemas personales. Al preguntarle acerca de cómo es la relación que tiene con sus compañeros, me contó que es buena porque no lo discriminan por ser de otro lugar; se ríen a veces de su manera de hablar puesto que, habla muy rápido y a veces no lo entienden. Pero me resulta paradójico puesto que los niños, en este caso chiapanecos tojolabales, al hablar su idioma materno estarían en la misma situación de falta de comprensión frente a Víctor. Y ese es un claro ejemplo de cómo al homogeneizar el idioma castellano, dificultamos el intercambio, puesto que no hacemos el esfuerzo de respetar y comprender las diferencias. Nájera-Castellanos (2015: 215) menciona que los conocimientos

de los pueblos en gran medida están vinculados al uso de su lengua materna, pues al nombrar de alguna manera, se va construyendo el conocimiento; y en ese sentido, se comprenden los principios que integran una realidad.

4.3 Los padres de familia

Parte de las actividades en la comunidad Gabriel Leyva Velázquez consistió en acercarme a los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en la primaria; el motivo principal para hacerlo fue, para saber qué piensan con respecto a lo que sus hijos están aprendiendo, de qué manera y qué finalidad le conciben; y tomar en cuenta todas las diferencias que hay en la actualidad, a diferencia de cuando ellos tenían la edad de sus hijos.

Cabe destacar que las dinámicas fueron distintas en las diferentes escuelas debido a que, como mencioné con anterioridad, tuve algunos inconvenientes al regresar y que no se me permitiera seguir trabajando en la comunidad.

Escuela “Diego Rivera”

Como lo comenté en la metodología, las entrevistas realicé, fueron a modo de plática para que, las personas se sintieran más en confianza; estas pláticas giraron en torno a qué dieta siguen, cuáles son sus actividades diarias, sus horarios importantes, un poco de su historia de vida; aunado a qué, yo les expliqué un poco acerca de mi actividad en la Primaria:

“... lo que yo quiero ver es cómo perciben las ciencias naturales; cómo ven la naturaleza, cómo lo enseñan los maestros y ellos cómo se comportan en clase”

La Sra. Mari Cruz es la mamá de Iván, alumno de 6º grado; es una mujer joven (37 años); tiene tres hijos (contando a Iván) y es originaria de Gabriel Leyva. Vive con su familia en una casa de madera ubicada a unos cuantos metros de la Primaria; sus vecinos cercanos son también su familia.

Con lo que respecta a la educación; me comentó su percepción sobre la escuela y si ellos se sienten cómodos con que sus hijos asistan a la escuela:

“Pues nosotros sí, está bien porque algo aprenden...”

En ese sentido, me queda claro que, los padres de familia ven de una forma muy importante el hecho de que sus hijos asistan a la escuela puesto que, es una oportunidad de “salir adelante”. Tal y como me platicó el esposo de la señora Mari Cruz:

“Es lo que queremos pues. Yo por mi parte mis hijos los quiero sacar en adelante, donde podamos... Pues ya ve usted que el dinero no lo tenemos en las manos, hay que luchar para conseguirlo... Ya lo que quiero es que aprendan un poco más, no como nosotros. Yo no me dieron estudio, ahorita ya hay muchas posibilidades. Así como está la secundaria... (sic)” (Sr. José Antonio Santis Jiménez).

A lo que también el Sr. Humberto, coincidió:

“Pues este, lo vemos bien, porque este ahí pue empiezan a estudiar en la primaria los más pequeños, bueno pue. Este, pue estamos pensando pue que si está mejorando pue nuestros hijos (sic); Sí. Lo apoyamos mucho la escuela primaria pues es este, ahí empiezan y ya de ahí empiezan a estudiar ahí”

En ese sentido, creo que ven al estudio como una forma de salir adelante; se ha visto que el estudiar es una manera de “progresar” y de “salir adelante”, de adquirir una posición de mayor “relevancia social”; puesto que se ve con cierto poder a quien ha logrado estudiar y dominar una especialidad, así como expresarse en castellano de manera adecuada. Por lo que al menos de mi parte, existe una preocupación al respecto, pues como menciona García-Leyva (2016: 175): “muchos y muchas indígenas profesionistas actúan a la inversa de las formas comunitarias de organización y se produce una desvinculación hacia sus formas de expresión cultural”

Y si, se ve el interés de que la escuela tenga un buen rendimiento; se preocupan porque los maestros den buenas clases, que cumplan con su trabajo y es por eso ambos han estado en el comité de padres de familia. Tan grande es su interés que, en el caso del Sr. José Antonio, los maestros deseaban que de nueva cuenta pudiera ser parte del comité; pues cuando él era parte de éste, se gestionó la construcción de los cuartos donde duermen los maestros:

“Apoyó la gente pue, para hacer cuartos. Nosotros apoyamos para hacer las divisiones. La gente de aquí, como le dijera yo, no le pone interés para los estudios, ya nosotros fuimos a ver qué necesidad tenían los maestros. Ya los fuimos apoyando... Por eso, ahorita pue a los maestros de la primaria me conocen que si le echo ganas en apoyarlos pue... (sic)” (Sr. José Antonio Santis Jiménez).

Pero, en la primaria tienen un acuerdo; solamente se puede ocupar una vez un cargo en el comité de padres de familia:

“Tiene que ser un año, así es el acuerdo” (Sr. Humberto)

Me parece muy interesante el hecho de que la familia del Sr. José Antonio vea un cambio notorio a lo largo de los años con respecto a la educación; pues, el solamente pudo estudiar la primaria y sabe leer lo básico, también gracias a su padre que fue maestro; y su esposa, la Sra. Mari Cruz, también.

“...Leer, ahí más o menos porque cuando salimos pue, los maestros que pasaban pue antes medio que sabes ya te pasan...Yo no sabía yo leer, cuando salí yo no sabía leer, ya poco a poco fui leyendo. De parte mía ya, de la escuela yo no sabía leer. Ni pasé mi sexto grado, no sabía yo. Ahí fui yo aprendiendo, leyendo los libros, las letras. Poco a poco aprendí. Gracias a Dios. Más o menos, no digamos pue que sé, pero ahí estamos (sic) (Sr. José Antonio Santis).

Con lo que respecta a la lengua; el cree que es mejor que los maestros den su clase en español:

“Pues... Aquí como la gente es algo calladita, pue porque no pueden hablar en español. Pues para mí tá mejor también pue, también los niños se van avivando un poco (sic)”

En ese sentido, creo que esto es parte del problema de haberles dicho y hecho creer desde hace ya muchísimos años que, su lengua pasa a segundo plano y que el español es la lengua que importa. Y gracias a eso, en este caso, los niños de la Primaria Diego Rivera, son

sumamente tímidos y le costaba a la mayoría hablar conmigo; y con eso, tengo que reconocer que para mí fue todo un reto, porque yo solamente se algunas palabras, pero no pude armar si quiera una frase, entonces creo que hubo un poco de dificultad.

Pero me pareció muy bonito que el Sr. Humberto me haya dicho lo siguiente:

“Pues sí, siguen hablando... Es nuestro idioma. Es que el español pue, así como yo que no estudié, pues no puedo hablar el español... Si nos debemos de querer todos. Somos la misma... (sic)”

Al final creo que reconoce que si tenemos diferencias pero que todos nos debemos de querer y respetar.

También pude platicar con la Sra. Elvira, que es familiar de la pareja anteriormente citada. Ella es una mujer más grande (a diferencia de la Sra. Mari Cruz); y no tiene hijos inscritos en la Primaria, pero me parecía relevante saber un poco más acerca de las actividades que tiene una mujer en su diario vivir; en ese sentido, aproveché para preguntarle a qué hora se despierta, qué es lo primero que hace en las mañanas, en el resto del día, qué cocina, etc.

“... Pues lo que hacemos en la mañana es levantarnos a veces a las 05:00 a preparar el café, o sea té si no hay café; ir al molino, ya del molino venimos de allá que vamos pasando por masa torteamos y a veces hacemos lonche que van a trabajar nuestro esposo (sic)”

Por otro lado, en la plática, me siguió comentando el resto de sus actividades:

“Sí. Es lo que hacemos nosotros. Y de ahí si hay... (no se entiende el audio) ... hago vestiditos, hago gorrito, hago morralitos, de esas bolsitas... Lo sé tejer... Lo que ponen los que hablamos en tojolabal. La difunta mi mamá ponía su nahua que tenía encaje, y yo le costuraba. Y ponía su blusa que lleva encaje. Para componerlo con la blusa, yo si no lo sé pegar, pero de costurar, de tejer todo lo de aquí si (señalándose el pecho).

Me enseñó la difunta mi mamá, pero no me quedó ya... porque ahí nomás me junté con mi esposo. Y ya. De 14 años me casé pue yo maestra... (sic)”

Con respecto a esas vivencias pues se podría decir que, el hecho de haberse “juntado” con su esposo a los 14 años, es algo que se repite constantemente, al menos en esa comunidad en la cual estuve viviendo dos semanas, y no solamente en mujeres, sino también hombres; tal fue el caso del Sr. Humberto Jiménez Jiménez:

“...Casé muy joven. De 13 años. Bien joven (sic)”

A lo cual yo pregunté:

“Y su esposa ¿Cuántos años tenía?”

El señor Humberto contestó:

“Tiene como sus 11 años y medios”

Me queda claro que esto tiene que ver con un asunto cultural que se da en la mayoría de las familias; una gran mayoría no continúa con sus estudios, se quedan con la primaria concluida y por necesidad, los hombres empiezan a trabajar la tierra o migran a la ciudad para obtener mayores ingresos. Y en el caso de las mujeres, establecen relaciones con los hombres, son madres jóvenes y se dedican al hogar. Tal cual me contaron las mujeres entrevistadas.

Por otro lado, con lo que respecta a la dieta que llevan. El maíz y el frijol es parte esencial de las comidas; pero si se trata de carne, ya sea de res o pollo, es cada determinado tiempo:

“...La tortilla; de vez en cuando frijol, o pollo, lo que haya... verdura. No estamos pues cerca del pueblo” (Sra. Mari Cruz).

“Pozol. Si, nos acostumbramos al pozol” (Sra. Elvira).

“Pues. Casi la que nos hace falta es un poco de comida más buena pue. Lo que muy cosechamos nosotros es el frijol, maíz... la tortilla. Hay veces que compramos un kilito de carne, los pollitos, huevos... pues sí. A veces cada quince días, cada... si hay, cada diez días. Comemos un pollito de rancho o a veces que llegan a vender también pollos de granja, pero es así nada más” (Sr. Humberto Jiménez).



Foto 15. Caldo de gallina con verduras que preparó la esposa del tesorero de la comunidad/Archivo Arlen Ocampo Saravia

Escuela “Benito Juárez García”

Pude platicar con Rosa María Vázquez López, quien trabajaba haciendo el aseo de los baños. Me comentó que es originaria de una comunidad que se llama La Laguna, que pertenece al municipio de Yajalón; y llegó a Comitán porque su esposo consiguió un trabajo de panadero; ellos pagan renta en una casa. Habla Tzeltal y considera que hablar su lengua es importante; tuvo la oportunidad de estudiar hasta el tele bachillerato, aunque a ella le habría gustado seguir estudiando, pero, ahora resulta complicado:

“Ya no puedo, por mi hijo. Cada mañana sueño que estoy estudiando...”

Con lo que respecta a su formación, recuerda que los exámenes, los libros eran en español; se le dificultaba aprender ciencias naturales:

“Por ejemplo en la secundaria me dificultaba mucho hacer el examen porque venía así preguntas pue, que no les entendía yo... por ejemplo, no me acuerdo ya... que, si es sodio, esas preguntas de química... eso no lo entiendo (sic)”

Solamente recuerda que en la primaria si vio en alguna ocasión un libro en su lengua. En ese sentido, volvemos a la discusión que tiene que ver con la descontextualización de los planes y programas, aunado a que no están enfocados a las lenguas y a las cosmovisiones de cada pueblo originario.

4.4 La observación en las aulas

Escuela “Diego Rivera”

Comencé la observación desde el primer día de clases del ciclo escolar; acordé con los profesores lo siguiente:

Cuadro 2. Días acordados para la observación en la primaria “Diego Rivera”.

Grupo	Días de observación participante				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°	X				
2°		X			
3° y 4°			X		
5° y 6°				X	



Foto 16. En el aula de 2º grado en la Primaria “Diego Rivera” /Archivo Arlen Ocampo

Los niños se mostraron extraños al ver mi presencia, puesto que nunca me habían visto y eso seguramente les causaba curiosidad y también pena. Fue complicado puesto que, el estudio que estoy realizando (la observación participante dentro del aula), a pesar de no querer interactuar directamente con los niños y los maestros, no pude no hacerlo. Realmente sentí que fui participe de las actividades, porque conversaba con ellos, me pedían ayuda con sus actividades en clase; y también algunas veces ayudé a los profesores con el control del grupo (porque ellos me lo pedían).

Considero que al intervenir en este proceso tiene ventajas y desventajas; la mayor desventaja es que los sujetos no se comporten de una manera natural; tal fue el caso del profesor Gustavo, pues el primer día en el cual yo estuve presente en su grupo (3º y 4º), se notó que preparó exclusivamente su clase para mí; en primera, no utilizó el libro de texto; rápidamente sacó el tema de la clasificación de la basura, dio ejemplo a los alumnos y al final, indicó una actividad de enlistar 10 ejemplos de cada tipo de basura.

También habló acerca de la contaminación, y citó el ejemplo del humo de los camiones “troceros” (que llevan los trozos de madera a los aserraderos de la región), e hizo hincapié en que es importante transmitir lo que aprenden en la escuela a sus familias para que haya un bien en la comunidad.



Foto 17. Trozo de madera listos para colocarlos en el “Troceros” /Archivo Arlen Ocampo

La clase en todo momento fue en español; pero cuando los niños tenían dudas, las expresaban en tojolabal y el profesor, les contestaba también en su idioma materno. Lo anterior, se desarrolló durante las dos primeras horas antes del recreo; al regresar, el profesor apuntó en el pizarrón la tarea para casa, la cual consistió en que los niños tenían que responder una serie de preguntas (que tenían que ver con las ciencias naturales):

1. ¿Qué enfermedades nos puede ocasionar cuándo hay mucha contaminación en el lugar donde vivimos?
2. ¿Cómo cuidar el espacio dónde vivimos?
3. ¿Qué hacer con la basura que se junta en la casa?
4. ¿Cuáles son los dos tipos de basura?

Después, el profesor Gustavo me dijo que hasta ahí terminaba la parte de ciencias naturales, a lo que asumí que ya no se sentía cómodo con mi presencia el resto del horario. Me retiré. Con lo que respecta a la actividad propuesta por el profesor; considero que, en efecto, los niños relacionaron todo lo que encuentran a su alrededor para poder hacer la lista que se les pidió; por ejemplo, en la lista de la basura orgánica, anotaron: *cascara de guineo* (plátano), olote de maíz, etc. En ese sentido, concuerdo con Majchrzak (2011: 55) en que “el niño aprende no solamente de aquello que encuentra en los libros o que le enseña al maestro. Todo a su alrededor actúa como un mensaje”.

Escuela “Benito Juárez García”

Al igual que en la Primaria “Diego Rivera”, con lo que respecta a la observación participante, las niñas y los niños al principio se mostraron asombrados y hasta cierto punto desconfiados, pero a medida pasaron las horas del primer día, fueron tomando confianza y soltura. La observación se realizó en el período del 16 de abril al 09 de mayo del presente año.

Aunado a lo anterior, también realicé actividades de aporte a las clases de Ciencias Naturales y Geografía, apoyándome en todo momento de los libros de texto oficiales de 5º grado, y seguí el programa establecido por el profesor. En ningún momento me desvié de los temas propuestos por él. Se realizaron algunos cambios con respecto a los horarios puesto que, únicamente llevan la asignatura de Ciencias Naturales los días martes por tres horas consecutivas y la asignatura de Geografía la llevan los días viernes y solamente una hora. Por lo tanto, todos los días en los que estuve presente vimos ambas materias en clase.



Foto 18. Observación participante; alumnos “Primaria Benito Juárez García” /Archivo Arlen Ocampo

4.5 Las actividades realizadas

Escuela “Diego Rivera”

Únicamente se realizó la observación participante en todos los grupos durante dos semanas.



Foto 19. Observación participante en 3ero y 4to grado. Primaria “Diego Rivera” /Archivo Arlen Ocampo

A continuación, presento una sistematización de las actividades realizadas en el aula de 5º grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Benito Juárez García” y anexo fotografías que tienen

que ver con las actividades lúdicas (Cuadro 3). Decidí que era importante realizar actividades lúdicas, para que los niños interactuaran conmigo (que representaba un tipo de autoridad y para ellos era algo novedoso). Ese tipo de interacción, tuvo una función de comunicación y luego una función individual; pues comienza a ser utilizada como instrumento de organización y de control del comportamiento individual (Ivici, 1994: 776). Es decir, los mantenía ocupados realizando las actividades.

Cuadro 3. Actividades realizadas en el trabajo de campo. Primaria Benito Juárez García.

SEMANA	ACTIVIDADES
1. 16 al 20 de abril	<p>lunes: Presentación con las niñas y los niños del grupo; entrevista al director del plantel.</p> <p>martes: Observación participante.</p> <p>miércoles: Observación participante.</p> <p>jueves: Observación participante.</p> <p>viernes: Actividad lúdica (dibujos sobre el lugar en donde viven).</p> <p>Tema 1 del Bloque V del libro de C.N: ¿Cómo conocemos?</p> <p>Actividad: Contestar preguntas acerca del texto.</p> <p>Tarea en casa: Modelo del sistema solar.</p>
2. 23 al 27 de abril	<p>lunes: 5° grado rindió honores a la Bandera. Al entrar al salón, se hizo la recapitulación del tema que se vio el día viernes 20.</p> <p>Exposición del modelo del sistema solar.</p> <p>Relacioné el tema con uno del libro de texto de Geografía: La importancia de los movimientos de la tierra.</p>

	<p>martes: Se vio en clase los elementos necesarios para la vida; y aunado a estos, los elementos que determinan el clima.</p> <p>Actividad: Los niños dibujaron la vegetación que hay en casa de sus abuelos, y comentaron que tipo de clima hay. Se vio en clase los componentes naturales de la Tierra (planeta): el relieve. Y la tarea para casa fue que investigaran con respecto a Comitán, una serie de preguntas.</p> <p>miércoles: Examen bimestral.</p> <p>Jueves: Experimento: modelo de un volcán.</p> <p>viernes: Se vio en clase el tema del bloque II: ¿Cómo somos los seres vivos?, la Biodiversidad.</p> <p>Observación participante de las actividades del profesor.</p>
3. 30 de abril al 4 de mayo	<p>lunes: Celebración del día de la niña y del niño.</p> <p>martes: Paro laboral.</p> <p>miércoles: Paro laboral.</p> <p>jueves: Ecosistemas y su aprovechamiento; las especies endémicas.</p> <p>Tarea: Investigaron ¿Qué especies de animales y plantas conocen de la región?</p> <p>viernes: De acuerdo al tema visto un día antes, complementaron con el tema del libro de texto de Geografía: Los diferentes climas del mundo y los tesoros naturales del planeta.</p>

4. 7 al 9 de mayo	<p>lunes: Se reforzó el tema del Bloque I del libro de C.N; que tiene que ver con el ser humano, la salud, la adolescencia.</p> <p>Tarea: Elaborar un cartel que difunda un mensaje para promover la salud y prevenir enfermedades (para entregar el día miércoles).</p> <p>martes: Aunado al tema visto el lunes, se retomó el tema del Bloque V: Cuidemos el mundo. Se habló acerca de los países y sus condiciones de vida; y se enlazó al tema de problemas de salud, del ambiente y se dió prioridad al tema de los riesgos cuando no se previenen.</p> <p>miércoles: Observación participante.</p>
-------------------	---

Actividad lúdica (dibujos sobre el lugar en donde viven).

Esta actividad la realicé con el fin de ver cómo los niños dimensionan el contexto dónde viven; y aunado a que, Anne Cambier (2014: 9), propone examinar los dibujos desde un ángulo genético y también cultural. En ese sentido, lo genético tiene que ver con lo que se refiere al desarrollo del dibujo con la edad; por lo que cuando los niños son más grandes, predomina la importancia del tema, llámese un árbol, un personaje, una casa, animales, etc. Por otro lado, en la parte cultural, varios autores como Widlöcher (1965) y Rioux (1951) en Wallon *et al.*, (2014: 9), coinciden con que las imágenes occidentales se han difundido tanto y de manera rápida que es difícil poder evitarlas; y en ese sentido, tendríamos un problema de falta de creatividad. Por lo que, al realizar la actividad con los niños, compruebo que los principales elementos en los dibujos son casas construidas de “material”; es decir, de ladrillos, block y cemento, que son elementos muy occidentales; y en ese sentido, me parece relevante mencionarlo puesto que son muy diferentes a las casas de las niñas y niños de los

alumnos de la Primaria “Diego Rivera”, pues éstas son de madera, los techos son de lámina; no cuentan con una estufa de gas y no tienen baños sino letrinas.

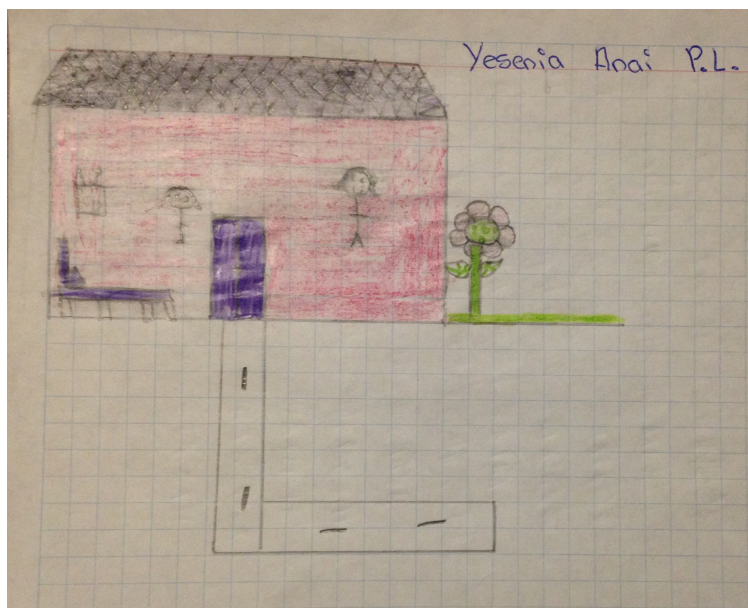


Foto 20. “El lugar en donde vivo” por Yesenia/Archivo Arlen Ocampo

Para poder analizar un dibujo, también es importante tomar en cuenta al objeto; es decir, el garabatear, dibujar, hacer líneas, tiene que ver con cómo explicar lo que a veces resulta difícil decir con palabras; pues, el dibujo es un soporte donde se mezclan y entrecruzan los valores del objeto y los valores de persona Wallon *et al.*, (2014: 15). En ese sentido, Yesenia plasmó una casa rosa con una puerta morada (a lo que supongo que son sus colores favoritos); se puede ver que, adentro de la casa hay una cama, y hay dos personas. También dibujó muy bien un camino que llega a la puerta de la casa y en el patio, plasmó una flor y un área verde, por lo que yo creo que a ella le gustan las flores (Foto 20). Por otro lado; recuerdo que Javier en clase; en la presentación para romper el hielo el primer día, me dijo que el de grande quiere ser arquitecto y en su dibujo (Foto 21), plasmó prácticamente un plano y especificó los espacios que hay en su casa: un baño grande, en la cocina dibujó una estufa y una mesa, en la sala también dibujó una mesa y en los dos cuartos, no dibujo ningún elemento; en el patio, plasmó dos árboles.



Foto 21. “El lugar en donde vivo” por Javier/Archivo Arlen Ocampo

Cuando yo caminaba rumbo a la escuela; justo pasaba frente a su casa y tuve la oportunidad de comprobar que el dibujo de Javier correspondía a la realidad que había plasmado en su dibujo. Quizá no me lo contó directamente, pero su objeto en el dibujo fue muy claro.

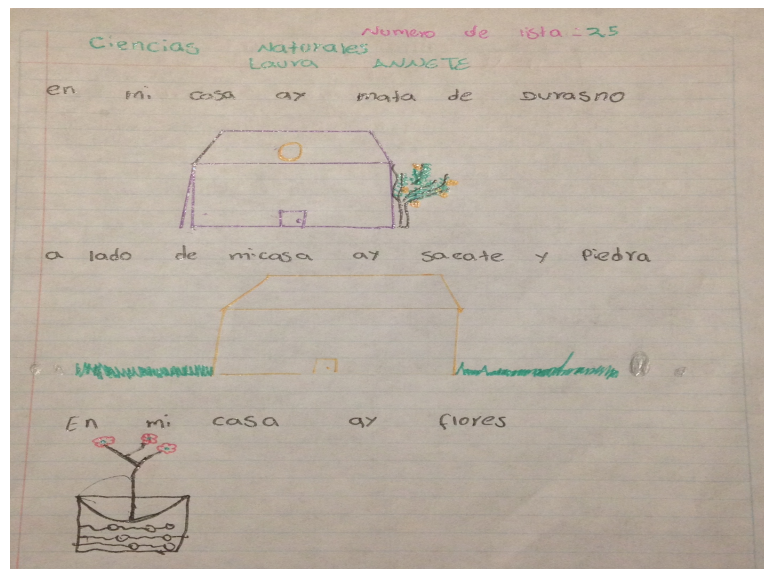


Foto 22. “El lugar en donde vivo” por Laura/Archivo Arlen Ocampo

Laura dibujó una casa pequeña; de ambas vistas (adelante y atrás), hace hincapié en que en su casa hay una mata de durazno y que, a lado, hay zacate (monte) y piedras. También destacó

que, hay flores. En ese sentido, y con respecto a los elementos que contiene el dibujo, me da la impresión de que a Laura le gusta también la naturaleza; aunado a que, también es muy creativa y dedicada; pues, el dibujo es muy bonito y tiene muchos colores (Foto 22). Por lo que, a pesar de estar influenciada por la modernidad, tiene elementos culturales muy marcados que se reflejan en su dibujo.

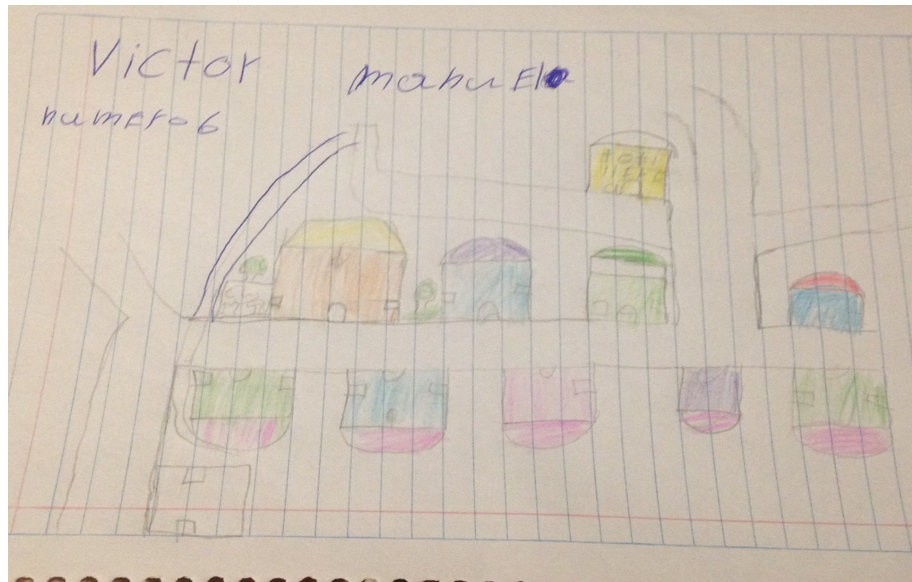


Foto 23. “El lugar en donde vivo” por Víctor/Archivo Arlen Ocampo

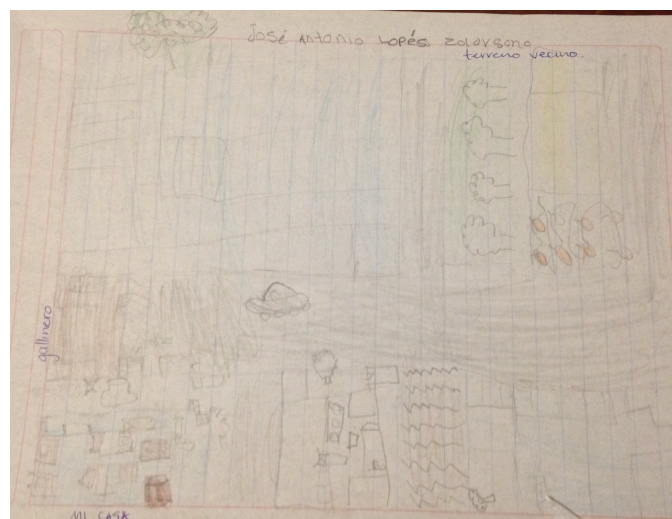


Foto 24. “El lugar en donde vivo” por José Antonio/Archivo Arlen Ocampo

Víctor, el niño hondureño del que hablé con anterioridad, llegó a Comitán hace algunos meses, y por su dibujo, me da la impresión de que vive en una casa de interés social. Puesto que las casas que se aprecian son iguales en dimensión y de diferentes colores (Foto 23); aparte, el trazo de las calles es muy parecido a la que usan los fraccionamientos. El no hizo alusión a otro elemento como plantas o animales, solamente a las casas.

José Antonio, hizo un dibujo muy lindo, porque prácticamente elaboró un croquis del lugar en donde vive y hasta se tomó la molestia de describir con qué lugares limita su casa (Foto 24); su casa es pequeña, y a las afueras se ve que hay un fogón que se encuentra a un lado del gallinero que está enmallado para que las gallinas no se salgan. A lado de su casa, hay dibujada otra casa con más o menos los mismos elementos que plasmó en su casa; al parecer esta casa es la de otros familiares. Me da la impresión de que es un terreno grande y viven varios familiares en ese espacio. En la parte de enfrente, plasmó un terreno en el cual se ven muchos árboles.

La vegetación en casa de sus abuelos

Debido a que la mayoría de los niños son hijos de migrantes de comunidades de Las Margaritas, decidí que era importante que las niñas y los niños plasmaran en un dibujo cómo es la vegetación del lugar donde viven sus abuelos, y así relacionar esos dibujos con el tema de los tipos de vegetación que vienen como referencia en el libro.

Del dibujo de Yesenia (Foto 25), me llamó la atención el fogón plasmado; lo que quiere decir que en casa de los abuelos aún conservan esa costumbre de cocinar con leña aunado a la economía, puesto que, en esa comunidad no se precisa del gas. También el pozo que dibujó Yesenia me resulta importante porque se presta a pensar que en su comunidad no hace falta el agua, tal y como pasa en la ciudad. Con lo que respecta al tipo de vegetación; dibujó pinos y lo acompaña una lluvia. Ella comprendió que el tipo de vegetación que plasmó, lleva por nombre Pino-Encino.



Foto 25. “La vegetación en casa de los abuelos” por Yesenia/Archivo Arlen Ocampo



Foto 26. “La vegetación en casa de los abuelos” por Diana/Archivo Arlen Ocampo

Diana es una niña muy tranquila y cuando se le pide que realice una actividad lo hace de inmediato; no se distrae fácilmente. Me llama mucho la atención la manera en que plasma sus ideas porque, me da la impresión de que es “soñadora” y que tiene mucha imaginación. Siento que sus dibujos son “exagerados” hasta en los colores que usa al plasmar sus recuerdos, en este caso, la de la casa de los abuelos; para Diana, el sol ardiente, significa calor (Foto 26) y que a pesar de que haya tanto sol, en casa de sus abuelos hay un árbol de manzanas. También se ve que hay un cultivo de tomates.

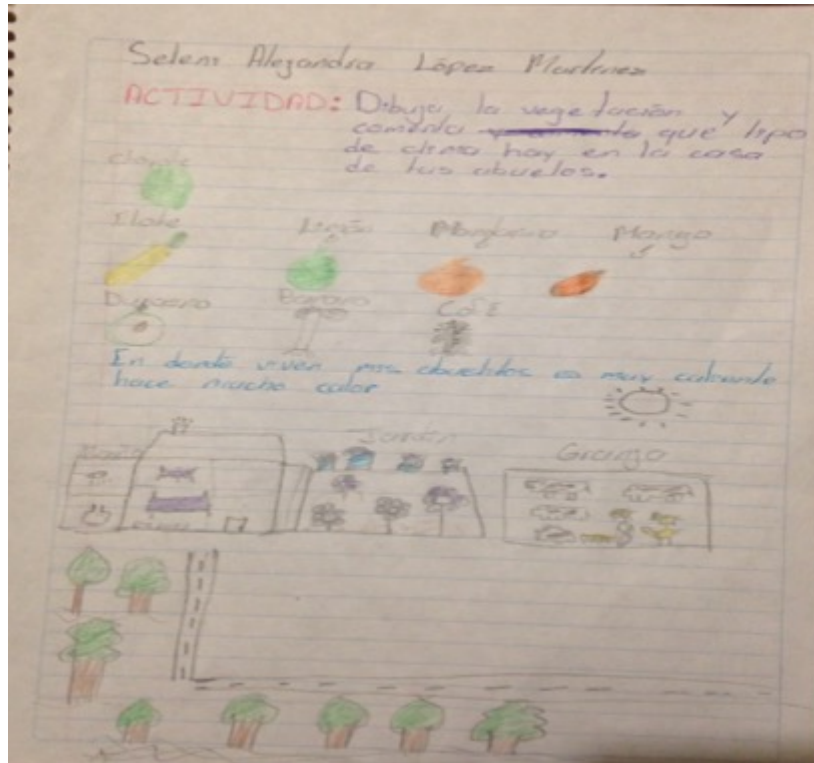


Foto 27. “La vegetación en casa de los abuelos” por Seleni/Archivo Arlen Ocampo

Por su parte Seleni, se dio a la tarea de desglosar en una lista con dibujos lo que se cultiva en casa de los abuelos: chayote, elote, limón, mandarina, durazno, café, banana (Foto 27); en este cultivo hago una pausa, por como nombra esta fruta; puesto que ella, como ya había mencionado en un apartado anterior, es originaria de Guatemala; y hasta donde sé, y por experiencia, están muy influenciados por la cultura norteamericana y la gente que alguna vez vivió en Estados Unidos y regresa de nueva cuenta a Guatemala, ya traen otros aprendizajes y en ese sentido, hay una apropiación también del vocabulario; en Chiapas llamamos guineo al plátano y los niños de la escuela en su mayoría, así lo llaman.

En el dibujo, también se observa que en la casa de los abuelos de Seleni, tienen una pequeña granja y un jardín. Y comenta que hay mucho calor.

Tipos de ecosistemas

Esta actividad me resultó pertinente debido a que la región que compete a la investigación, es diversa y tiene muchos recursos naturales; aunado a que, como ya había mencionado anteriormente, los tojolabales tienen una relación muy cercana y especial con la naturaleza. En ese sentido, las niñas y los niños reflejaron en sus dibujos, elementos que han visto en la realidad y también, lo que han visto en libros, en la televisión, en las revistas. Esto porque los y las niñas que dibujaron ecosistemas marinos y también desérticos; no todos han tenido la oportunidad de conocer al menos, el mar; y me atrevo a decirlo porque la mayoría me lo externó.

En ese sentido, Laura plasmó un bosque de coníferas (Foto 28), y me da la impresión de que más que ser un venado, dibujó un alce; puesto que, los alces tienen astas (cuernos) muy grandes, tal y como se aprecia en el dibujo. Por su parte, la vegetación, la colocó a los lados y enfocó su atención en el animal.

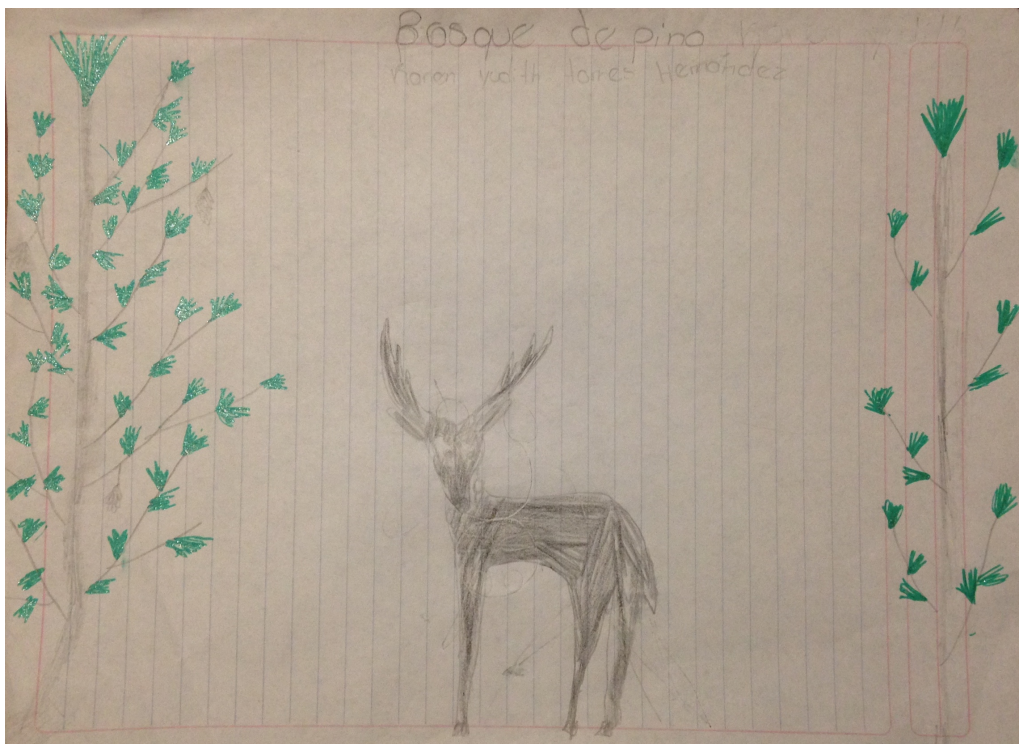


Foto 28. “Tipos de ecosistemas” por Laura/Archivo Arlen Ocampo

Por otro lado, Marvin (Foto 29), dibujó una selva tropical. Y hasta donde tengo entendido, en ciertas comunidades tojolabales, pasando la montaña desde Gabriel Leyva, por ejemplo; comienza el descenso y tanto el clima como la vegetación comienzan a cambiar. Es decir, las plantas se vuelven distintas, ya se puede observar plantaciones de “guineo” (plátano), más ríos y hace calor. Con base en lo anterior, y tomando en cuenta que Marvin me contó en alguna ocasión que tuvo que ir por aquellos rumbos, ya que un familiar suyo había fallecido; tenía bastante claras y muy frescas, las características que posee el ecosistema que había visto días atrás.



Foto 29. “Tipos de ecosistemas” por Marvin/Archivo Arlen Ocampo

Elizabeth no se fue muy lejos; ella plasmó un ecosistema que tiene que ver con una vegetación de bosque pino-encino, tal y como lo es en Comitán. Se ven unas montañas, y en la parte de abajo se observan cipreses, algunas flores (Foto 30). Y en el cielo despejado se puede observar un sol brillante, no se ven nubes, supongo que es porque en Comitán siempre hay mucho viento y se las lleva con él.



Foto 30. “Tipos de ecosistemas” por Elizabeth/Archivo Arlen Ocampo

Regresando al tema de que, no todos han tenido la oportunidad de conocer ciertos lugares, y, por ende, ciertos ecosistemas; me parece relevante este dibujo hecho por Luis (Foto 31), ya que plasmó un desierto. En éste, los elementos que se aprecian son los cactus y una víbora. Yo le pregunté por qué había decidido hacer un dibujo de ese tipo de ecosistema, y me mencionó que fue debido a que, le llama la atención y que le gustaría conocer; y, tomó de ejemplo, la fotografía que viene en el libro de texto.

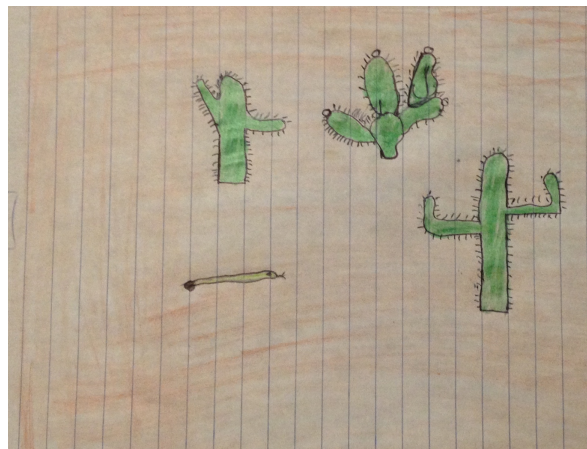


Foto 31. “Tipos de ecosistemas” por Luis/Archivo Arlen Ocampo

En realidad, la actividad fue planteada con el fin de ver si las niñas y los niños tienen claro y entienden qué es un ecosistema y si tienen la dimensión de los elementos que lo componen. Aunado a que, me parecía importante que ellos plasmaran lo que han visto en su realidad, en su contexto. Considero que esta actividad fue muy enriquecedora en el sentido de cómo los niños tienen diversas percepciones, ideas, y creatividad; y que, a pesar de desvincular, en este caso, los ecosistemas, y que plantearan otros que son ajenos a la realidad en la que viven, están aprendiendo, y me dio mucho gusto.

Por otro lado, con lo que respecta a la actividad misma de dibujar, coincido con Cambier (2014: 21); en eso de que el dibujo se puede explicar cómo una apasionante y extraordinaria aventura; y que puede convertirse en signo del objeto y, contar a su manera, otro aspecto de la realidad. En ese sentido, podemos comprender en qué grado el aprendizaje del dibujo es a la vez otro tipo de aprendizaje, llámese motor y también perceptivo; por lo que es de suma importancia tomar en cuenta esto, debido a que, algunos aprendizajes escolares limitan el repertorio de los dibujantes (las niñas y los niños), a dibujar de manera rígida, convencional y bastante estereotipada (Cambier, 2014: 22). En ese sentido, al ser niños de 5º grado, tienen un nivel de dibujo que tiene que ver con que, entre los 11 y los 13 años (que es la edad promedio en este grupo), “el resultado final de la creación artística adquiere cada vez más importancia; pues ya aparece una distinción clara en las reacciones sensoriales de los niños ante su reproducción gráfica” (Cambier, 2014: 35); en ese sentido, algunos niños reaccionan más a estímulos visuales como la luz o el color; y se inclinan por la representación del espacio; lo cual, me hace sentido en todas las actividades propuestas; aunado a qué, los 10 años son el final de la infancia según Cambier (2014: 47); pues ya se mezcla la imaginación y la representación de un objeto; así como también el reconocimiento social de la función del dibujo. En ese sentido, los niños desarrollan la destreza individual y la relacionan con un dominio de conocimiento colectivo y que tiene que ver con la cultura; es por eso que los dibujos se ven más elaborados, reflexivos; pero también en muchos casos, se puede observar conformidad que tiende a disminuir en un futuro próximo la actividad creadora de los niños.

Proyecto: Sistema Solar

Con lo que respecta a esta actividad que consistió en realizar un modelo del sistema solar; se me ocurrió relacionar este tema con uno del libro de texto de Geografía: La importancia de los movimientos de la tierra; puesto que, resulta relevante que los niños aprendan a conocer los fenómenos naturales que surgen en el planeta que habitan. Al proponerles esta actividad se mostraron muy emocionados por realizarla; ellos mismos fueron de la idea de reunirse en equipos para llevarla a cabo el fin de semana.

El día lunes 23 de abril expusieron sus trabajos; algunos niños no la realizaron y otras niñas hasta investigaron en otras fuentes para poder leérselos a sus compañeros; con esto yo me di cuenta quienes son más curiosos y tienen mayor interés por aprender más de los temas que se proponen en clase.



Foto 32. “El Sistema Solar 1” en equipo/Archivo Arlen Ocampo Saravia

En realidad, comprendí que a las y los niños les encanta realizar este tipo de actividades porque como mencioné en el apartado que tiene que ver con los dibujos; se sienten cómodos y lo mejor de todo es que echan a volar su imaginación a la par de que aprenden. Como

mencioné anteriormente; fueron sumamente creativos aunado a que sus padres tienen mejores ingresos en este caso, pudieron comprar materiales para realizar el proyecto (Foto 32 y 33).

Para el caso de la Primaria Diego Rivera, considero que, si yo hubiera propuesto la realización de esta actividad, seguramente habría habido barreras o quizá las niñas y los niños habrían resultado más creativos aún. Pero en realidad, esa propuesta habría estado de más porque, como ya lo he mencionado, los tojolabales plantean cosas distintas en su cosmovisión.



Foto 33. “El Sistema Solar 2” en equipo/Archivo Arlen Ocampo Saravia

Proyecto: Erupción de un volcán

Este otro proyecto, también tiene que ver un poco con los temas anteriores, porque es parte de cómo gracias a los movimientos de la tierra, el calentamiento, y los terremotos; dan lugar al surgimiento de los volcanes y aunado a ellos, las erupciones. Y en ese sentido, la actividad consistió en simular las erupciones volcánicas; por lo cual, los niños llevaron a la escuela los instrumentos necesarios para poder hacer su modelo.

Fue realmente divertido para todos el realizarlo porque en verdad causaba emoción ver que la erupción resultaba al agregar vinagre al bicarbonato de sodio (Foto 34). Lamento mucho no poder anexar videos, ya que en mis evidencias existen, y se puede ver la emoción e inocencia de las niñas y los niños realizando su experimento.



Foto 34. “Realizando maqueta de un volcán 1”
/Archivo Arlen Ocampo



Foto 35. “Realizando maqueta de un volcán 2”
/Archivo Arlen Ocampo

4.6 El libro de Ciencias Naturales empleado

No existen materiales que consideren la diversidad cultural; y la mayoría de los materiales a los que tienen acceso los maestros y alumnos, hacen énfasis en el conocimiento occidental sobre el conocimiento indígena de los mismos, lo cual, genera resultados de extrañeza y alienación que muchas veces terminan en la deserción de los estudiantes del salón de clases y de la escuela (Aikenhead, 1996 en García-Franco, 2015: 13). Es el caso de los libros de Ciencias Naturales y Geografía, hablando particularmente del que está propuesto para 5° grado de primaria.

Para un análisis crítico de contenido, es necesaria la capacidad de descubrir ciertos patrones en un contexto; y se debe comprender estructuras de sentido porque pueden dar relevancia a ciertas singularidades y dar peso incluso a lo no dicho; en ese sentido, siempre estará presente la subjetividad del investigador; en este caso, mi subjetividad (Weiss, S.A: 11, 14).

Para empezar con el libro de Ciencias Naturales está compuesto por cinco bloques y cada uno de ellos, a excepción del quinto, tiene tres temas, un proyecto, una evaluación, y una autoevaluación. Cada bloque tiene por nombres cuestionamientos; es decir, son preguntas.



Fig. 7. Libro de texto Ciencias Naturales/Archivo Arlen Ocampo

6		7	
Índice			
Presentación			3
Conoce tu libro			4
BLOQUE I ¿Cómo mantener la salud?			9
Ámbitos: El ambiente y la salud; La vida; El conocimiento científico			
TEMA 1 Coordinación y defensa del cuerpo humano			11
TEMA 2 Etapas del desarrollo humano: la reproducción			30
TEMA 3 Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia			36
PROYECTO Nuestra sexualidad			44
EVALUACIÓN			48
AUTOEVALUACIÓN			49
BLOQUE II ¿Cómo somos los seres vivos?			51
Ámbitos: La vida; El ambiente y la salud			
TEMA 1 Cambios en los seres vivos y procesos de extinción			53
TEMA 2 Importancia de las interacciones entre los componentes del ambiente			66
TEMA 3 Relación de la contaminación del aire con el calentamiento global y el cambio climático			72
PROYECTO Mejoremos nuestro ambiente			78
EVALUACIÓN			80
AUTOEVALUACIÓN			81
BLOQUE III ¿Cómo transformamos la naturaleza?			83
Ámbitos: Los materiales; La tecnología			
TEMA 1 Relación entre las propiedades de los materiales y su consumo responsable			84
TEMA 2 Importancia de las transformaciones temporales y permanentes de los materiales			93
TEMA 3 Aprovechamiento e identificación del funcionamiento de las máquinas simples			100
PROYECTO Funcionamiento de un dispositivo			98
EVALUACIÓN			100
AUTOEVALUACIÓN			101
BLOQUE IV ¿Qué efectos produce la interacción de las cosas?			102
Ámbitos: El cambio y las interacciones; El ambiente y la salud; El conocimiento científico; La tecnología			
TEMA 1 La propagación del sonido y la audición			104
TEMA 2 El funcionamiento del circuito eléctrico y su aprovechamiento			112
TEMA 3 La conducción del calor y su aprovechamiento			118
PROYECTO Dispositivos de uso práctico			124
EVALUACIÓN			126
AUTOEVALUACIÓN			127
BLOQUE V ¿Cómo conocemos?			128
Ámbitos: El ambiente y la salud; El cambio y las interacciones; La tecnología; El conocimiento científico			
TEMA 1 Descripción del sistema solar			130
PROYECTO Caminos para la convivencia y la reflexión			148
EVALUACIÓN			152
AUTOEVALUACIÓN			153
Bibliografía			154
Créditos iconográficos			155

Fig. 8. Índice del libro de texto Ciencias Naturales

El primer bloque tiene por título: “¿Cómo mantener la salud?” y tiene que ver con el ambiente y la salud, la vida y el conocimiento científico. El primer tema es acerca de la dieta correcta y su importancia para la salud; por lo que, va la primera crítica al respecto; para los niños que viven en un contexto urbano y que tienen otro estilo de vida quizá tenga sentido este tema; pero para los niños que viven en comunidades rurales y que no tienen las mismas condiciones económicas que las que plantea el libro, no tiene ningún sentido que les “enseñen” cómo deben comer, aunado a que tienen otra formación y una relación con su contexto y lo que ellos producen: en el campo y en su casa. En ese sentido; para que podamos comprender algo, debemos conocer ese algo, debemos de estar situados en un mismo mundo, en una misma tradición de vida (Weiss, S.A: 9). Por otro lado, se plantea en el tema dos: “situaciones de riesgo en la adolescencia” que va de la mano con el tema tres: “funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular”; y vuelvo a lo mismo, no se puede transmitir estos

temas de una manera como lo propone la SEP puesto que, en las comunidades indígenas, y muy particular en las comunidades tojolabales, tienen una relación distinta con el cuerpo; es decir, se relaciona íntimamente con la naturaleza. En ese sentido, el cuerpo es una estructura con funciones específicas, pero también es visto como una estructura simbólica; es decir, se puede encontrar muchas interpretaciones simbólicas del cuerpo y sus vínculos con formas de atención a la salud y a la enfermedad (Nájera-Castellanos, 2013: 227). Con base en ello, también se relacionan las plantas medicinales que hay en sus tierras, los saberes de personas mayores que tienen que ver con la cura a ciertas enfermedades. El libro de texto, en las páginas 36 y 37, muestran un esquema del cuerpo de mujer y uno de hombre; y en ellos, están referenciados los órganos y las glándulas que tienen que ver con los caracteres sexuales; yo creo que sí, es pertinente que todas y todos los niños vean con completa naturalidad al cuerpo y los cambios que tiene en cierta etapa de la vida; pero al tratarse de alumnos indígenas, se les debería de compartir estos temas de acuerdo a su cosmovisión y algo muy importante, su lengua. Y voy a citar un ejemplo del autor Nájera-Castellanos (2013: 229):

“En relación a la nomenclatura de las partes del cuerpo y los conocimientos que está implícitos, el uso de la lengua es fundamental para tal acción de nombrar las diversas partes que componen el cuerpo. La nomenclatura se da en la mayoría de los casos por la forma que tiene el órgano y en otras por la función que pueda ejercer. Por ejemplo; el pene es nombrado como *sni' b'ak'* cuya traducción quiere decir: *la nariz de la semilla*, pues viene de *ni'*: *nariz* y *b'ak'*: *semilla*”

En ese sentido, no hay como tal una traducción exacta al español y es por eso fundamental que se respete íntegramente la lengua y la cosmovisión; y no tratar de imponer términos tan “científicos”; y no porque ellos no puedan entenderlos, sino porque simple y sencillamente, tendríamos que respetar sus formas.

En relación a las escuelas en las que estuve presente realizando la observación participante; creo que a pesar de que ambas tengan el mismo “enfoque”, si hay diferencias notorias. Las niñas y los niños de la Primaria en Comitán, son más “desinhibidos” y toman de manera morbosa el hablar sobre esos temas; es decir, les cuesta mucho llamar a los órganos sexuales

por su nombre correcto. Y a diferencia de la escuela en el ejido, resulta más complicado abordar los temas, puesto que los genitales resultan ser “privados”, aunado a que, los maestros no llevan como tal un orden en los temas; y en las dos semanas que estuve presente, no se revisó el tema con el maestro Absalón.

Por otro lado, con lo que respecta a las situaciones de riesgo; sí, se sabe que la modernidad ha traído consigo muchas cosas que resultan ser perjudiciales, tales como las enfermedades que tienen que ver con el consumo de sustancias tóxicas como el alcohol y el tabaco (que son las que se venden en todos lados), el refresco embotellado y la comida chatarra. El libro de texto en la página 28, plantea situaciones hipotéticas que ponen en riesgo la vida, tales como “correr en la calle sin cuidado, especialmente en lugares abierto al tránsito de automóviles; jugar en la cocina mientras se preparan alimentos; hacer mal uso de herramientas como cuchillos o tijeras; etc.” Y me resulta muy intrigante que se atrevan a citar esos ejemplos y plantearlos en los libros de texto que llegan a las comunidades indígenas. En el Ejido Gabriel Leyva, no hay un tránsito constante de carros, por ejemplo; las niñas y los niños juegan en los patios de sus casas, en el camino del bosque que los lleva a la escuela. Los niños a tempranas edades aprenden a usar herramientas para trabajar las tierras, para trabajar en lugares cercanos donde contraten peones; las niñas por otro lado, siguen el rol de su madre; y evidentemente, saben usar los utensilios de cocina de una manera común.

Con lo que respecta al consumo de sustancias tóxicas; las drogas, el alcohol y el tabaco llegan hasta los lugares más recónditos. Todos los sabemos. En muchas comunidades tojolabales está prohibida la venta de bebidas alcohólicas, tal es el caso de Gabriel Leyva. Pero, muchos hombres que han migrado a los Estados Unidos de América o bien, a ciudades cercanas: Las Margaritas y Comitán, se vuelven alcohólicos y si regresan, lo hacen borrachos y llevan esas sustancias a casa. En ese sentido, los alumnos de la Primaria en Comitán, están de alguna manera más relacionados con esos temas; y justamente en mi estancia, realizaron un proyecto de investigación que tenía que ver con éstos; por lo que, en este caso, ellos si aprovechan el tema planteado.

El segundo bloque lleva por título “¿Cómo son los seres vivos?” y tiene que ver con ámbitos de la vida, el ambiente y la salud; así como el conocimiento científico. El cual me parece muy interesante porque plantea la diversidad de los seres vivos y cómo interactúan entre su

vez, cuáles son las características de los ecosistemas y cómo se aprovechan. Pero la realidad es que también me parece que es poco relevante plantear de una manera descontextualizada estos temas, de entrada, porque los Tojolabales tiene una relación con la diversidad biológica y cultural; y esta es tan profunda, que tienen un vínculo también con la lengua y la diversidad biológica; esto gracias a las condiciones físicas, biológicas y ecológicas, y tienen relación también con condiciones económicas, sociales y culturales (Boege, 2008 en Nájera-Castellanos, 2013: 224).

Por lo tanto, la fauna y la flora entre los tojolabales forma parte de su matriz cultural; es decir, tienen ciertas funciones como lo son, la alimentaria, algunos son medicinales, religiosos, etc.; e insisto, está muy lindo conocer los animales que habitan otros lugares, los climas que prefieren y para qué son aprovechados; pero en realidad sabemos que las oportunidades que tienen estos niños, no son las mismas que tienen los niños que estudian en la ciudad; porque de alguna manera están mayormente relacionados con la televisión, el internet o burdamente, con los circos que hacen shows con animales (elefantes, jirafas, cebras, leones, etc.) que han estado de paso en Comitán y en Las Margaritas. Son pocos los niños y niñas que pueden salir de la comunidad para ver estos “atractivos”. Entonces, si en verdad se propusiera un libro de texto con todos los factores que compete al contexto tojolabal, los niños aprovecharían de mejor forma este conocimiento, y ese sentido, nos compartirían gustosamente sus saberes.

El tercer bloque, se titula “¿Cómo son los materiales y sus interacciones?” y este tiene que ver con conceptos y temas más complejos y científicos; tales como, la importancia del agua como disolvente, las mezclas y cómo se separan, y también con la gravedad. Es decir, se empiezan a ver temas de química inorgánica y física. Por lo que, sigo insistiendo; no creo que se deba empezar por ahí, sino más bien tener en cuenta los elementos con los que se cuentan en la comunidad, o para no irnos muy lejos; los elementos que se tienen en casa, que evidentemente no son los mismos que tienen los niños de la ciudad. A mí, por ejemplo, se me ocurre que, para poder relacionar el tema de las soluciones, podríamos hacerlo con el café que toman todas las mañanas; el agua al ser mezclada con café y con azúcar (que es

ampliamente consumida), da como resultado una mezcla, y que ésta, ya no se puede separar. Y en ese sentido, entender que el agua es un excelente disolvente. Pero plantearlo desde ejemplos que ellos tengan al alcance; no irse a los ejemplos que no van a relacionar rápidamente.

El cuarto y último bloque se titula “¿Cómo conocemos?” y tiene que ver con el ambiente y la salud; con las interacciones, la tecnología y el conocimiento científico. Se desarrolla el tema que habla acerca del sistema solar; y en relación a éste, considero que, para los niños que viven en la ciudad fue más relevante debido al mismo argumento que tiene que ver con que están más “cerca” de acceder a oportunidades tecnológicas como el internet, la televisión y que algunos más que otros, cuentan con sistema de televisión de paga, y afortunadamente han visto películas o videos que tienen que ver con estos temas (lo menciono porque me lo contaron las niñas y niños de la Primaria de Comitán). Hasta se realizó de tarea un modelo del sistema solar y lo expusieron; fueron muy participativos.

Con lo que respecta a la Primaria del Ejido; considero que este tema es complicado puesto que, como tienen más arraigadas sus costumbres y tradiciones, y que sabemos que para los tojolabales el universo es visto como un todo integrado; es decir, cuando hablan del universo no solamente se refieren a los planetas, a las estrellas y los satélites; sino de un todo que tiene que ver con el espacio que mira (cielo), el espacio de tierra y el espacio oscuro (el inframundo); y en ese sentido, los tres espacios se relacionan entre sí para que exista un equilibrio (Nájera-Castellanos, 2013: 218). Con lo que respecta a las barreras que tiene el libro de texto, y aunado a que no se cuentan con los recursos para poder, por ejemplo, pedirles a los niños que elaboren un modelo del sistema solar tal y como lo hicieron las niñas y los niños en Comitán; o que investiguen en internet más sobre el tema.

Con base en lo anterior, coincido con Weiss (S.A:15) en que los textos son “mundos abiertos”, y cuyos significados no son plenamente determinados por los que los enuncian; es decir, por los que los seleccionan. Y su audiencia inmediata; en este caso, los niños y maestros, necesariamente realizan la interpretación de distintas maneras. Y en ese sentido, tenemos ya grandes problemas. No basta solamente con el sentido común. Es por eso que,

difirió completamente con el contenido que maneja la SEP en su libro de texto de Ciencias Naturales; en este caso, el de quinto grado. Está completamente descontextualizado de la realidad que viven las y los niños del Ejido Gabriel Leyva Velázquez y para los de Comitán, creo que no está mal; quizá proponer que se le hagan ciertos cambios debido a que es una escuela bilingüe indígena en un contexto urbano. Para terminar; la bibliografía que plantean es muy reducida y poco actualizada, puesto que, tienen referencias de hace más de diez años; y verdaderamente, es una pena que no estén comprometidos en el ámbito científico, a pesar de plantear competencias. Es decir, resulta contradictorio totalmente todo su argumento que tiene que ver con “educación de calidad”.

Conclusiones

Mi objetivo en este trabajo de investigación fue que en las Primarias Bilingües Indígenas con las que trabajé, las niñas y los niños me hablaran de sí mismos; que me enseñaran también su espacio en la escuela, sus juegos, la manera en que se organizan, la manera en que dibujan para ver de qué manera se percibe el medio que los rodea. Todo esto, se logró gracias a un recorrido visual; es decir, la observación participante. Pude acercarme a la construcción de un conocimiento que tiene que ver con el encuentro con las otras y los otros, a partir de las distintas miradas: la de las niñas, los niños, las madres y padres de familia, los profesores, y personas de la tercera edad, todo ello en un contexto tojolabal.

Como he mencionado, la escuela, y en este caso a nivel básico, como la primaria, es el espacio ideal para poder acercarnos e involucrarnos en la actividad de los pueblos. Es decir, la escuela, tal y como menciona Da Costa-Maciel (2015:279): “cobra el entendimiento de los espacios familiares, como la casa y el pueblo”; y, en ese sentido, las actividades que realicé para poder entender estos procesos, resultaron pertinentes; porque, de no haber realizado etnografía en las aulas, actividades lúdicas, visitas a los hogares de las madres y padres de familia, y entrevistarlos, no habría podido tener tal acercamiento que resultó fundamental para cambiarme la mirada. Y me atrevo a decirlo porque antes de estar en campo tenía otros puntos de vista, otras críticas, y fue bastante gratificante pensar y analizar de otra manera.

Me resultó necesario ver de qué forma las niñas y los niños tojolabales aprenden, y cómo los profesores enseñan ciencias naturales, porque considero importante la contribución de este análisis para la reivindicación de los vínculos desde su matriz cultural, con las matrices externas; debido a que estos pueblos ya tienen una relación muy importante con la naturaleza y entienden los procesos de acuerdo a sus saberes locales; es ahí donde surge la crítica al modelo propuesto por la Secretaría de Educación Pública, porque es claro que no se ha ocupado, y no ha mostrado interés, de conocer y entender las diferencias de los pueblos originarios. El estado ha tenido y sigue teniendo la capacidad de invisibilizar y lo que se sigue viendo es que aún no se ha podido hacer de lado a la educación colonizadora, para dar paso a una educación significativa en los diferentes contextos. En ese sentido, las políticas públicas

educativas deben de retroalimentar la cultura, la identidad entre los distintos actores; con base en lo anterior, creo que es pertinente construir interculturalidad; es decir, que exista una dinámica de saberes, porque es parte fundamental, tanto en el diseño como en el proceso y la implementación.

Las niñas y los niños, alumnos de la Primaria Diego Rivera se mostraron asombrados cuando me vieron en su escuela, también mostraron curiosidad de ver a una persona desconocida, diferente en cuanto a mi manera de hablar, de vestir y hasta de interactuar; pues yo como he argumentado, llegué como la bióloga occidental queriendo ver cosas deseadas de acuerdo a mi imaginario; pero al convivir con ellos, pude comprender que el estar en campo resultó muy importante para cambiarme la mirada; pues, yo imaginaba que en general todas y todos los habitantes de Gabriel Leyva Velázquez tenían muchas necesidades y que por ello, no estaban contentos; pero pude ver que a pesar de que si tienen necesidades económicas, de servicios básicos, de mejor educación, son personas felices, son solidarios y como se dice normalmente, “donde come una persona, comen todos”; qué quiero decir con eso; que en las casas a las que fui de visita para pedir entrevistas, siempre me iba con el corazón contento y dichoso, pues me daban la mejor de las atenciones, sus alimentos, de su riquísimo café de olla y sus pláticas tan interesantes.

Por su parte, las niñas y los niños son valientes, son solidarios y muy humildes. No hubo algún día que yo no tomara pozol de maíz, pues ellos me obsequiaban a diario porque sus madres me lo enviaban. A pesar de ser una completa extraña, me recibieron con los brazos abiertos.

Su contexto con lo que respecta al medio natural, para mi fortuna no ha cambiado mucho; lo digo así porque al tener una visión conservacionista, me alegra ver una comunidad verde y que hasta cierto punto ha sido beneficiada por programas de reforestación. En ese sentido, gracias a la vegetación, se sigue conservando el clima y la fauna. Con base en lo anterior, las niñas y los niños al realizar actividades lúdicas en clases, tomaban elementos de su contexto natural; siempre dibujaban árboles, ardillas, arroyos, aves, sapitos; y también, elementos que tienen en sus casas, corrales, gallinas, flores, etc. Pero con lo que respecta a sus diversos testimonios, las niñas y los niños en su mayoría tienen televisiones en casa, y con ellas han

podido conocer un poco más los alrededores, aunque sean lejanos, y se han permeado de elementos que son ajenos a su comunidad. Por ejemplo, tengo muy presente lo que me contó Iván, alumno de sexto grado, que de grande quiere ser explorador porque tuvo la oportunidad de conocer a los elefantes al asistir al circo en la ciudad de Comitán; pero, por otro lado en el caso de las niñas, noté que ellas no hablan acerca de sus deseos a futuro. Sé que puede resultar aventurado mencionar que, con base a mi observación en las dinámicas de los hogares visitados, las mujeres adolescentes tienen un rol asignado de ayudar en las tareas domésticas. A pesar de que en estos tiempos varias ya asisten al tele bachillerato, muy pocas son las que migran de la comunidad para trabajar en las ciudades para mejorar su condición económica.

Sigo sosteniendo que, el diálogo entre saberes es una pieza fundamental para poder construir una educación intercultural; es decir, que no se le dé más importancia a uno u otro saber, sino que los dos aporten, para poder construir conocimiento. En ese sentido, y atendiendo a mi formación de bióloga, confirmé que, la interdisciplina tiene que ver con este argumento pues, en el caso de las ciencias naturales y cómo se enseñan en un contexto indígena, resulta relevante pensar en la etnociencia, la cual implica una relación entre los seres vivos y su entorno; aunado a que dan sentido amplio para poder entender que la educación occidental no es la mejor opción para enseñar a las niñas y a los niños de las comunidades indígenas. En ese sentido, me parece de suma importancia aprender y entender que el conocimiento de cada comunidad es único y propio, y lo que lo distingue de otros es la existencia de una relación específica que ya he mencionado con anterioridad: la que tienen con el medio natural, porque creo que la naturaleza es parte de su memoria histórica. Retomando el ejemplo de Iván, me cuestioné mucho el hecho de mi argumento de la necesidad de interculturalidad en el sentido de por qué las niñas, los niños, las y los habitantes de Gabriel Leyva, si pueden pensar y entender la interculturalidad. Ellos respetan los otros saberes, las cosas que una como investigadora les dice con respecto a la naturaleza, a la conservación; y por otro lado, por qué las y los otros no respetamos su matriz cultural. Creo que el haberme planteado esta interrogante habla del ejercicio de reflexión que surgió con base a la experiencia vivida en campo, y me pareció de suma importancia porque, como ya había

mencionado, mi mirada es distinta. Sigo teniendo muchas ganas de seguir aprendiendo de estas personas y también de compartirles lo que yo pueda aportar.

Me parece relevante mencionar, de manera específica, lo relativo a las Primarias Bilingües Indígenas analizadas pues, a pesar de tener la misma línea, existen muchas diferencias entre ellas. El tema de las representaciones sociales, tal y como lo mencionó Da Costa-Maciel (2015:155), en cuanto a sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los seres humanos los medios para orientarse en la vida social, material y simbólica, son del orden cotidiano, en el que se desarrollan las comunicaciones verbales y no verbales; en ese sentido, las niñas y los niños de la Primaria Diego Rivera, son diferentes a los de la Primaria Benito Juárez, porque viven en una comunidad (en un medio rural), porque hablan más la lengua materna, porque aprenden de los maestros indígenas tojolabales que, no son normalistas, ni licenciados en educación; porque tienen al alcance de la mano mayores recursos naturales, porque aprenden a trabajar la tierra, los cultivos, a conseguir leña y a hacer tortillas. Por su parte, las niñas y los niños que viven en Comitán, son distintos porque son “más despiertos”, según el profesor de quinto grado; hablan solamente el español y algunos apenas entienden tojolabal, sus padres trabajan largas horas para poder llevar recursos y alimentos a sus casas; también son distintos porque aprenden del maestro que aunque tiene una formación como licenciado en educación indígena no habla tojolabal sino otra lengua, que argumenta que la tecnología es lo que se necesita para tener una educación de calidad; porque están permeados totalmente de la modernidad, y en ese sentido me parece pertinente mencionar que también la memoria histórica sirve para replantearnos esa lucha constante entre la tradición y la modernidad, y ver que las representaciones sociales muchas veces fundamenta contextos de dominación, de privilegios, o de lo contrario, pueden constituir fundamento para la transformación del mundo (Da Costa-Maciel, 2015:158), que ha sido evidente en la formación de las niñas y los niños con los que tuve la oportunidad de trabajar.

Con lo que respecta al reconocimiento en la matriz cultural tojolabal en la enseñanza de las ciencias naturales; resalto el hecho de que en la Primaria Diego Rivera aún hacen uso de los recursos naturales que los rodean para poder explicar mejor los temas que el maestro considera pertinente abordar, a diferencia de la Primaria Benito Juárez, pues ahí el programa

de enseñanza se sigue al pie de la letra; es decir que, con lo que respecta a las diferencias, creo que el hecho de que el libro de texto plantee escenarios que las niñas y los niños de las comunidades no tienen en su imaginario, no tienen mayor relevancia a diferencia de lo que esperan las niñas y niños de la zona urbana, pues ellos de alguna manera tienen al alcance los medios con que poder corroborar y conocer lo que se les enseña en las aulas.

Con base en lo anterior, es claro que a pesar de que se ha querido homogenizar la educación con el hecho de seguir manejando el mismo plan y programa para enseñar ciencias naturales en todos los contextos, aún sigue pesando más la identidad, las costumbres y tradiciones; y en ese sentido, se puede pensar en la reivindicación de los pueblos y por su parte, la educación bilingüe indígena.

Me queda claro que, el hecho de que sean diferentes, no significa que este mal; pero tiene que ver con cómo el modelo educativo, maneja un discurso que no necesariamente se refleja en la práctica. No se trata de buscar culpables; más bien, se trata de que a estas alturas podamos construir una educación para la vida, una educación solidaria, en donde los conocimientos se compartan y no solamente se reproduzcan. En ese sentido, este trabajo de investigación resulta ser para mí, un punto de partida para poder plantear una propuesta que tenga que ver con la adecuación del plan y programa de estudio de ciencias naturales, por parte de las pobladoras y los pobladores de los pueblos originarios, en el particular caso de las comunidades tojolabales.

BIBLIOGRAFÍA

- Adúriz, A; Gómez, A. A; Rodríguez, D. P; López, D. M; Jiménez, M. del P; Izquierdo, M; Sanmartí, N. 2011. Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. Serie teórica y práctica curricular de la educación básica. SEP. ISBN: 978-607-467-055-4.
- Aikenhead, G. S. 1996. *Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science. Studies in Science Education. 27. Pp. 1-52*; en García-Franco, A. 2015. La enseñanza de las ciencias en escuelas indígenas en México: caminos en la sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad. Vol. 4. N° 1. Pp. 11-18.*
- Albertani, C. 2016. Notas en torno al mito y la utopía en la historia de México. En libro *Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder el medio rural mexicano. 1ª edición. UAM unidad Xochimilco. Pág. 87-112.*
- Aróstegui, J. 2004. Memoria, memoria histórica e historiografía. precisión conceptual y uso por el historiador. *Pasado y memoria. Revista de historia contemporánea, 3(3): 15-36.*
<http://dx.doi.org/10.14198/pAsAdO2004.3.02>
- Bartolomé, M. A. Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina. 1ª edición. Siglo XXI editores. México. 368 Pág.
- Bertely Busquets, M. (coord). 2007. Conflicto intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas, CIESAS y RIDEI. Fondo Editorial-CIESAS, México. (2008) Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 3, Universidad de la Rioja, España. Pág. 39-51.*
- Bolaños-Martínez, R. 2011. Orígenes de la educación pública en México. En el libro *Historia de la educación en México. Capítulo 2. 11-40 Pp.*
- Bonfil-Batalla, G. 1990. México Profundo. Una civilización negada. Editorial Grijalbo, S. A. México. 247 págs.

- Bourdieu, P y Loic J.D, Wacquant. 1995. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo. México. Pág. 161-197.
- Candela, A; Carvajal, E; Sánchez, A; Alvarado, C. 2012. La investigación en las aulas de ciencias y la formación docente; en Flores-Camacho, F. 2012. La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. 1ª edición. Otros textos de evaluación. INEE. 183 pp.
- Cienfuegos, D y H, Santos. 2016. Introducción en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 5-10 Pp.
- Comboni-Salinas, S y Juárez-Núñez, J. M. 2016. La interculturalidad como proceso o como proyecto: Un abordaje desde los Procesos educativos en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 51-90 Pp.
- Comboni, S y J.J, Juárez. 2016. La interculturalidad como instrumento pedagógico: por una pedagogía de y para la diversidad. En libro *Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder el medio rural mexicano*. 1ª edición. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 71- 105 Pp.
- Cuadriello, H y R, Megchún. 2006. Tojolabales, pueblos indígenas de México Contemporáneo. Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. México. 48 pp.
- Da Costa-Maciel, L. 2015. Tosepan Kalnemachtilyan: Tomaseualkopa Uan in Tosepan Ipipiluan (“La escuela de todos”: Nuestra manera indígena y los infantes de Tosepan”. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Rural. UAM Xochimilco. México. 331 pág.
- De la Cruz-Pastor, I; Santos-Bautista, H; Cienfuegos-Salgado, D. 2016. 1ª edición. *Interculturalidad, Conocimiento y Educación: Diálogos desde el sur*. Ediciones Trinchera. Chilpancingo, Guerrero. 311 pp.
- DGEI, 2017. Catálogo editorial de educación Indígena y Migrante. Ciclo escolar 2017-2018. 1ª. Edición. México.
- Dietz, G. 2012. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica. 279 pp.

- Escalante-Gonzalbo, P. 2010. La etapa indígena. En: "La educación en México". 1ª edición. Coordinadora Dorothy Tanck de Estrada. El Colegio de México. Seminario de la Educación en México. Pág. 31-35.
- Flores-Camacho, F. 2012. La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. 1ª edición. Otros textos de evaluación. INEE. 183 pp.
- Freire, P. 1972. *Sobre la Acción Cultural*. Santiago de Chile. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Gamio, M. 1922. La población del valle de Teotihuacán. El medio en que se ha desarrollado, su evolución étnica y social, iniciativas para procurar su mejoramiento. México: Dirección de Antropología y Dirección de Talleres Gráficos Dependiente de la Secretaría de Educación Pública.
- García-Franco, A. 2015. La enseñanza de las ciencias en escuelas indígenas en México: caminos en la sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*. Vol. 4. N° 1. Pp. 11-18.
- García-Leyva, J. 2016. Indígenas, educación e interculturalidad en la Montaña de Guerrero en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 159-177 Pp.
- Giménez, G. 1995. Modernización, cultura e identidad social. *Espiral 1, estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. 1. N° 2. 35-56 Pp.
- Giménez, G. 1997. Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9. Núm. 18. 20 pp.
- Giménez, G. 2012. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Ponencia en el Instituto de investigaciones sociales UNAM. México. 27 pp.
- Girón-López, J. A; Kreisel, M; Viveros, J. F. 2011. Hacia la Construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos. Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. México. 40 pp.
- Gonzalbo-Aizpuru, P. 2010. El Virreinato y el Nuevo Orden. En: "La educación en México". 1ª edición. Coordinadora Dorothy Tanck de Estrada. El Colegio de México. Seminario de la Educación en México. Pág. 36-45.

- Greaves, C. 2010. La búsqueda de la Modernidad. En: "La educación en México". 1ª edición. Coordinadora Dorothy Tanck de Estrada. El Colegio de México. Seminario de la Educación en México. Pág. 210-211
- Gutiérrez-Martínez, D. 2016. Por una epistemología de lo intercultural en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. 13-50 Pp.
- Iñiguez, L. 2008. Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. *Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad de Guadalajara. Pág. 1.
- Iturriaga, J. 2011. La creación de la Secretaría de Educación Pública. En *Historia de la educación en México*. 157-182 Pp.
- Jiménez-Roldan, J. E y D, Rosas-Moreno. 2007. Educación estatal: Construcción del imaginario social indígena en Los Altos de Chiapas. Tesina para obtener la Licenciatura. UAM Xochimilco, Ciudad de México. 78 pp.
- Lenkersdorf, C. 2002. Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. Instituto de Investigaciones Científicas, UNAM. México. *Reencuentro, núm. 33*. Pág. 66-74.
- Lenkersdorf, C. 2005. Filosofar en clave tojolabal. 1ª edición. Editorial Miguel Ángel Porrúa. México. 273 pp.
- Llorent-García, V. J. S.A. La Identidad Cultural Indígena. La educación ante la diversidad social mexicana. *Universidad de Sevilla*. 104-118.
- López-Rivera, Z. C. 2015. La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI en educación básica-media. *Revista Científica*, 22: 75-84.
- Loyo, E. 2010. La educación del Pueblo. En: "La educación en México". 1ª edición. Coordinadora Dorothy Tanck de Estrada. El Colegio de México. Seminario de la Educación en México. Pág. 159-167
- Majchrzak, I. 2011. Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación indígena. 2ª. Edición. Secretaría de Educación Pública. México. 138 pp.
- Maldonado, B. 2000. Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México: Centro INAH Oaxaca; en García-Franco, A. 2015. La enseñanza de las ciencias en escuelas indígenas en México: caminos en la sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*. Vol. 4. N° 1. Pp. 11-18.

- Martínez-Buenabad, E. 2011. La Educación Indígena e Intercultural en México y sus implicaciones en la Construcción de Ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 12. Multiculturalismo y Educación/Ponencia. 9 pp.*
- Medina, A. 2016. La política indigenista del siglo XX. En libro *Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder el medio rural mexicano*. 1ª edición. UAM unidad Xochimilco. Pág.113-132.
- Melucci, Alberto. 1982. *L'invenzione del presente*, Bolonia (Italia), Il Mulino. “*Identità e azione collettiva*”, en L. Balbo *et al.*, *Complessità sociale e identità*, Milán (Italia), Franco, Angeli. 1985. pp. 150-163.
- Mijangos, E y López, A. 2011. El problema del indigenismo en el debate intelectual posrevolucionario. *Signos Históricos, núm. 25. 42-67.*
- Modiano, N. 1974. La educación indígena en Los Altos de Chiapas. Instituto Nacional Indigenista y SEP. México. 276 pp.
- Murillo, F. J y C, Martínez-Garrido. 2010. *Investigación Etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, España. 15 págs.
- Nájera-Castellanos, A. 2013. *Ja jlekilaltik: una aproximación a la proyección histórico-utópica de los tojolabales*. *Argumentos, UAM Xochimilco. México. N° 73: 95-106.*
- Nájera-Castellanos, A. 2015. *Conocimientos culturales y aproximación al concepto de buena vida de los tojolabales*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Rural. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D.F. 338 Pág.
- Olvera-Rosas, A. X; Huerta-Sánchez, J; Osojnik, T. 2015. 1ª edición. Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la Población migrante. Fascículo I, fundamentación normativa e historia de la educación Primaria Indígena. Secretaria de Educación Pública. México. 124 pp.
- Paoli-Bolio, A. 2003. *Educación, autonomía y lekil kulejal*. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales. UAM Xochimilco. México.
- Pérez-Monfort, 2011. Las invenciones del México Indio. Nacionalismo y cultura en México 1920-1940. *Agenda Intercultural*. 20 Nov. III Encuentro sobre Antroposemiótica de la Muerte y el Morir: dialogismo(s) transdisciplinar(es). 7 pp.

- Reynoso-Jaimes, 2013. Manuel Gamio y las bases de la Política Indigenista en México. *Andamios. Vol. 10. Núm. 22. Pp. 333-355.*
- Ruz, M.H. 1982. Los legítimos hombres: aproximación antropológica al grupo Tojolabal. Universidad Nacional Autónoma de México, 1982. *ISBN 968-5805-03-2*
- Ruiz-Beltrán, A y F, Limón-Aguirre. 2017. Presencia Tojolabal en las fiestas patronales de Comitán, Chiapas, México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Vol. 28. N° 55. 136-161 pp.*
- Sánchez Álvarez, Miguel. 2012. Introducción a las bases conceptuales del *lekil kuxlejal* o buen vivir. En Nájera-Castellanos, A. 2015. Conocimientos culturales y aproximación al concepto de buena vida de los tojolabales. Tesis para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Rural. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D.F. 338 Pág.
- Sandoval-Cervantes, E. 2016. Presentación en: *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur.* 1ª edición. Ediciones Trinchera. Guerrero, México. Pág. 1.
- Serrano-González, R; Guerrero-Martínez, F; Serrano-Velázquez, R. 2011. Animales medicinales agoreros entre tzotziles y tojolabales. *Estudios Mesoamericanos. Nueva época. 21-41 pp.*
- Solís, P. 2017. Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. CNPD. México. 123 pp.
- Tanck de Estrada, 2010. El siglo de las luces. En: “La educación en México”. 1ª edición. Coordinadora Dorothy Tanck de Estrada. El Colegio de México. Seminario de la Educación en México. Pág. 72.
- Villoro, L. 1998. Estado plural, pluralidad de culturas. Editorial Paidós. México. 109-133 Pág.
- Villoro, L. 1984. Los grandes momentos del indigenismo en México. 2ª edición. Ediciones de La Casa Chata. México. 169-223 Pág.
- Wallon, P; Cambier, A; Engelhart, D. 2014. El dibujo del niño. 1ª edición. Siglo XXI editores. México. 198 pág.
- Walsh, C. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. Pág. 1-18.

- Walsh, C. 2010. Interculturalidad crítica y pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de el In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. 29 pp.
- Weiss, E. S.A. Hermenéutica crítica. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. En Las Representaciones sociales: una perspectiva de la investigación educativa. Editorial José Báez Zacarías. 73 pp.
- Zúñiga, D. I; Dimas, F. J; Rodríguez, A; Rendón, J. A. 2014. Relevancia y problemática de enseñanza de la ciencia en educación básica. *Revista académica de Investigación EUMED.NET ISSN: 1989-9300*.

Fuentes electrónicas

- Map data, 2017. Google, INEGI (CONSULTA: 25/03/17).
- La Jornada/Ojarasca. 2010. Suplemento mensual. N° 164.
Carlos Lenkersdorf (1926-2010) y los tojolabales (CONSULTA: 06/11/17)
- <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria> (CONSULTA: 19/11/16).
- <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/chiapas.pdf> (CONSULTA: 06/12/16).
- http://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=41 (CONSULTA: 09/11/17)
- <http://culturatojolabal.blogspot.mx/2015/04/cultura-tojolabal.html> (CONSULTA: 18/12/17)
- INEGI (2010)
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=07&mun=052&loc=0040&refn=070520040> (CONSULTA: 26/11/16).
- Animal Político. 2018. Por no comprender el español y conservar su lengua indígena, 50 mil jóvenes no acceden a la universidad.
<http://www.animalpolitico.com/2018/01/indigenas-sin-acceso-universidad/>(CONSULTA: 29/01/18).
- INEGI (2015)
<http://www.beta.inegi.org.mx/temas/lengua/default.html> (CONSULTA: 29/01/18).
- CONAPO (2015)

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf (CONSULTA: 29/01/18).

- http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569 (CONSULTA: 31/01/18).
- <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial.html> (CONSULTA: 22/02/18)
- http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular (CONSULTA 28/02/18)
- http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf (CONSULTA: 28/02/18)
- <https://www.google.com/maps/search/mapa+urbano+de+comitan+de+dominguez+chiapas/@16.2327166,-92.1653784,13z/data=!3m1!4b1> (CONSULTA: 19/05/18)
- http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2016-2017/cs_2016_2017.pdf (CONSULTA 26/06/18).