

INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y PODER EN GUERRERO

José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA VIDA ENTRE LOS AMUZGOS DE GUERRERO: EL CASO DE LA ESCUELA “EL PORVENIR”: XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

Sonia Comboni Salinas

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA “EL PORVENIR”, TURNO VESPERTINO EN XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

Stephanie Castellón Medina

Escuela “El Porvenir” Xochistlahuaca Gro. (pasantía CONACYT)

Teresa Guadalupe Hernández García

Escuela “El Porvenir” Xochistlahuaca Gro. (pasantía CONACYT)

EL PAPEL DE LOS SABERES ORIGINARIOS EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA VIDA COMUNITARIA EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Hilda Nataly Delgado Villegas

Escuela “El Porvenir” Xochistlahuaca Gro. (pasantía CONACYT)

Jaime Romero

Laboratorio de Pedagogía Crítica

Área temática: 16, “Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación”

Línea temática: I603 “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”

Resumen general del simposio: La interculturalidad ha venido a significar un proceso de cambio en la educación de los pueblos originarios, dado que, aunque se reconoce su derecho a recibir educación en su lengua y de acuerdo con sus necesidades y “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos...cultura e identidad” (CPEUM. Art. 2º, fracción A-IV; LGE Art. 7º, frac-IV; LGDLPI, arts. 4,II,I3: fracciones I y -VI. Transitorio 7), sigue siendo problemática su puesta en marcha debido a la incapacidad o falta de voluntad política del estado para permitir a los Pueblos Originarios implementar sus propios proyectos educativos. Por ello es necesario analizar y difundir los proyectos exitosos y las buenas prácticas educativas. En este simposio se analizarían algunas investigaciones en proceso sobre la EIB en la Escuela “El Porvenir”, de Xochistlahuaca, la enseñanza de la lengua, la modalidad didáctico-pedagógica y la formación de sus docentes. Es evidente que la educación rebasa los límites escolares y se produce en diferentes ámbitos de la sociedad, implicando procesos no escolarizados, como es el caso de la Policía Comunitaria en algunos municipios de Guerrero, que inciden en la transformación de las comunidades ocupando el vacío de poder que el Estado ha dejado en su responsabilidad de preservar la seguridad de los habitantes. El objetivo del simposio es el de reflexionar sobre el problema de la enseñanza con enfoque intercultural-bilingüe en un centro escolar biétnico, en donde conviven y co-aprenden niñas y niños amuzgo e hispano- hablantes, en una comunidad que camina hacia el bilingüismo de equilibrio, la descolonización de su cultura y el reconocimiento de sus derechos sociales, político-económicos y cultural-lingüísticos; así mismo, sobre los procesos educativos en las comunidades guerrerenses que cuentan con Policía Comunitaria.

Palabras clave: interculturalidad, educación bilingüe, poder, formación docente, policía comunitaria.

Semblanza de los participantes en el simposio

Juárez Núñez José Manuel

Es Doctor en Sociología Urbana por la Universidad de París III. Ha trabajado con grupos indígenas asesorando sus proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas. Ha publicado más de 120 artículos sobre la problemática de la educación indígena en América Latina; educación superior, desarrollo curricular y política educativa. Cuenta con varios libros sobre la temática y ha coordinado numerosos libros y publicaciones. Ha asesorado diversos proyectos educativos en América del Sur. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Es profesor en el posgrado en educación. Coordinó la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación.

Comboni Salinas Sonia

Doctora en Sociología de la Educación y la Cultura por la Universidad de París III; Es profesora del posgrado en Educación y del posgrado en Desarrollo Rural, donde ha dirigido diversos programas de posgrado. Ha trabajado con grupos indígenas asesorando proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas y no indígenas. Ha publicado más de 130 artículos sobre educación indígena en América Latina; educación superior, desarrollo curricular, política educativa. Ha publicado libros sobre la temática y coordinado numerosas publicaciones. Ha asesorado proyectos educativos Internacionales en México, Centro y Sur América. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III.

Castillón Medina Stephanie

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Actualmente tengo una pasantía de Investigadora por el Consejo Nacional de ciencia y Tecnología (CONACYT) En el desarrollo del proyecto educativo de la Escuela “El Porvenir”, en Xochistlahuaca, Gro. He participado en el proyecto de Educación Intercultural en la escuela El Porvenir en Xochistlahuaca Guerrero a cargo de la Doctora Sonia Comboni y el Doctor José Manuel Juárez Núñez y en el Modelo Educativo para Adolescentes en Conflicto con la Ley (MEACL) bajo el convenio de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y el fondo de la Naciones Unidad (UNICEF).

Hernández García Teresa Guadalupe

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, ayudante de investigador del Sistema Nacional de Investigadores por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), En el desarrollo del proyecto educativo de la Escuela “El Porvenir”, en Xochistlahuaca, Gro. ha colaborado en proyectos de investigación sobre Educación Intercultural Bilingüe en la escuela primaria “El Porvenir” en Xochistlahuaca, Guerrero y en La Implementación piloto de un Modelo Educativo para Adolescentes en Conflicto con la Ley, éste último bajo el convenio con la UAM-X y UNICEF. Líneas de interés: Educación Intercultural bilingüe, Formación docente, Modelos Educativos. Correo electrónico: tere_tg@hotmail.com

Delgado Villegas, Hilda Nataly

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Ayudante de Investigador (SNI), por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), En el desarrollo del proyecto educativo de la Escuela “El Porvenir”, en Xochistlahuaca, Gro. Participó en proyectos de investigación relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe, además de colaborar en la elaboración e implementación piloto de un nuevo Modelo Educativo para Adolescentes en Conflicto con la Ley (MEACL). Y como áreas de interés, se encuentra: Educación Intercultural Bilingüe, Formación Docente, Modelos Educativos y Reformas educativas en América Latina.

Romero Jaime

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesor en universidades campesinas en temas referentes a la formación docente en USA, y Argentina. Egresado del diplomado de creación literaria brindado por CONACULTA. Ganó el primer premio de Literatura en 2018. Fue Posdoctorante por el CONACYT en el programa de posgrado en Educación y ha publicado varios artículos así como libros de literatura. Es fundador y trabajo en el Laboratorio de Pedagogía Crítica.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA VIDA ENTRE LOS AMUZGOS DE GUERRERO: EL CASO DE LA ESCUELA “EL PORVENIR”: XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

Resumen: Este trabajo, forma parte de una investigación más amplia sobre: “la escuela y la diversidad: un debate necesario desde la construcción de proyectos educativos alternativos. El caso de *Suljaa´* Guerrero”, que tiene como base el análisis del Proyecto educativo “una educación para la Vida” bajo la premisa de que los procesos de construcción identitarios de los sujetos sociales, fortalece el diálogo intercultural y, por lo tanto, la construcción de proyectos de autonomía. Se trata de un proyecto educativo construido desde lo local y como producto de los movimientos sociales. Desde ahí analizamos que cuando este movimiento está, ligado a un proceso de construcción de autonomía, la educación escolarizada alternativa puede representar un espacio en el que los integrantes se construyan como sujetos sociales, capaces de valorar la diversidad y actuar para la transformación social. Estos procesos se pueden dar desde la escuela cuando la comunidad se apropia de este espacio, no sólo en términos de control político, sino a través de la construcción de prácticas y contenidos que replanteen la colonialidad del saber y el esquema de valores en el que hoy basamos la educación escolarizada. Esta ponencia toma como eje la discusión sobre la construcción de un proyecto propiamente pedagógico de educación en medio indígena, enfocada en poner al centro de la escuela a las niños y niñas amuzgas buscando el fortalecimiento de su identidad a través de una educación construida a partir de los conocimientos propios y la lengua materna

Palabras clave: Educación, interculturalidad, identidad, pertinencia, conocimientos locales.

Esta ponencia trata sobre la construcción del proyecto propiamente pedagógico, con una formación bilingüe y de recuperación de los saberes propios. En este sentido hemos visto la importancia de pasar del concepto estrecho de escolaridad propiamente dicha, a una concepción mucho más amplia de educación, que implica: el reconocimiento de los pueblos indígenas a definir el tipo de educación que desean y que necesitan. En este sentido, constatamos que la educación está relacionada a otros derechos de los pueblos indígenas, tales como los derechos lingüísticos y culturales, el derecho a un modo de vida específico y el derecho a la autodeterminación. El apego a un territorio es una característica muy especial de estas sociedades, lo cual incorpora mayores riquezas a la enseñanza y al aprendizaje en una escuela con una educación con sentido ampliado.

El origen de la escolaridad en México

Dada la gran heterogeneidad de nuestras sociedades y los procesos de colonización, que llevaron a la incapacidad de reconocer al “otro”, como legítimo otro y en un contexto de racismo y exclusión, se conformó la Nación Mexicana. En este contexto de heterogeneidad, intolerancia y conflicto tuvo su origen el sistema educativo vigente hasta nuestros días. Este surgió en momentos en que el predominio de una visión del mundo, la occidental, era vista como la única vía posible para lograr el progreso, objetivo último de las naciones, por lo que sus planteamientos respondieron a los requerimientos políticos de construcción de las jóvenes naciones latinoamericanas, las cuales dada su gran heterogeneidad hicieron uso de sus estructuras sociales, especialmente del sistema educativo para lograr la homogenización y asimilación de la población al único modelo que fue considerado como válido y que se construyó desde la visión occidental. De esta manera, los gobiernos pusieron en práctica políticas específicas en los campos educativos, culturales, económicos y sociales, destinadas a *integrar* a las poblaciones indígenas a la cultura dominante. Por lo que se delega en la escuela la misión *civilizatoria* con el proyecto claro de asimilación de los indígenas y de los “otros”, cualquiera sean éstos, en el concepto genérico de campesino y con ello paulatinamente en el conjunto nacional, con el claro encargo de desaparecer e ignorar las características culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos originarios.

La escuela, incorporó las visiones dominantes a través de la construcción de un currículum único, organizado y gestionado centralmente, dónde, independientemente de las corrientes pedagógicas en boga y aceptadas oficialmente, se la asume como un instrumento civilizatorio, instructor, constructor de la unidad nacional; de una sola visión del mundo, de esta nueva visión “mestiza”, todo ello a través de la selección e incorporación de contenidos y de métodos que lograrán la deseada asimilación. La escuela permitiría homogeneizar a la población, puesto que, sólo así, se lograrían alcanzar los valores universales y las posibilidades de acceso al progreso como bien y patrimonio de todos.

Frente a las formas de colonización y exclusión, los pueblos indígenas han generado sistemas de resistencia, de adaptación, recreación y de sobrevivencia en la cotidianidad de su vida comunitaria, que tiene su

propia complejidad y su propia dinámica. Es por ello, que es esencial para que la identidad de los pueblos se fortalezca y se desarrolle como tal, la construcción de una escuela “otra”, que surja desde las mismas necesidades de los pueblos, desde sus especificidades y características propias, que exprese su cosmovisión y cultura y se formule en sus códigos lingüísticos y culturales propios, para desde allí construir los puentes con las otras culturas de su entorno y del país. Aunque en algunos casos los pueblos originarios siguen minimizando sus conocimientos frente a los de la cultura occidental dominante. Por lo que no hay que olvidar que desde esta visión preponderante, se asume que los saberes son locales y que sólo son útiles para resolver los problemas de la vida comunitaria, nada más entre nosotros, lo válido, lo universal es lo “otro”. En este sentido, vemos como respuesta fundamental, la necesidad urgente de sistematizar, de una forma u otra los conocimientos locales, heredados del pasado y practicados en la cotidianidad de la vida comunitaria.

Es por ello, que en este trabajo tratamos de recuperar la experiencia que la construcción de conocimientos ha implicado para que los maestros que dan vida a “La escuela para la vida” avancen más allá del dominio puramente cognoscitivo para abarcar el ámbito de lo cultural y lo social desde sus propias perspectivas, buscando un diálogo de saberes que les permita reconocer y valorar más lo propio de su conocimiento, así como las bases de la otredad, transformando las formas culturales y sociales que los contienen. Finalmente, desde una visión crítica de la Educación, plantean la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua, cultura en el aula y en la comunidad, para considerar sus valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales a partir de su lengua materna, como recurso que coadyuve a la transformación sustancial de su práctica pedagógica hacia un enfoque intercultural.

A partir de las contribuciones de Catherine Walsh (2003), entendemos que el papel de la interculturalidad suele tener distintas rutas de explicación. Según ella, la interculturalidad “amerita reconocer que el hombre como especie no es uno sino una parte de la diversidad biológica que requiere abrirse a otras ideologías para enriquecer su pensamiento”. (Walsh, 2009:29)

En México, el concepto de interculturalidad ha sido retomado a partir de los 90`s sólo como un discurso político que sustituye las viejas prácticas del indigenismo institucional. Pero, veamos como reconstruir una interculturalidad re-conceptualizada desde el ser indígena, porque es preciso reconocer que quienes viven el ser indígena pueden explicar desde sus cosmogonías aquello que les favorece en sus relaciones cotidianas.

Con el análisis de Walsh, podemos decir que efectivamente, los pueblos originarios tienen la determinación de resurgir rescatando desde su propia visión ¿qué tipo de educación es adecuada para ellos? y ¿qué sentido tiene hablar de educación intercultural? No se busca únicamente el reconocimiento o la inclusión, es por ello que:

...el concepto de educación intercultural tiene que ser pensado fuera del gobierno y sus instituciones paternalistas ya que cuando se ve desde las instituciones se ve más bien desde la posibilidad de subsumir, invisibilizar, desaparecer lo propiamente indígena.. (Walsh, 2003:23).

En este sentido, Catherine Walsh propone que la interculturalidad no necesariamente tiene que construirse entre lo posicional y hegemónico, sino darse en lo espacial de las relaciones entre sujetos iguales en derechos políticos pero diferentes en características biológicas e ideológicas.

Por lo tanto, hay que ver a la interculturalidad no como un problema que se soluciona con la voluntad personal, sino como un asunto que se sustenta en fuertes relaciones de poder entre indígenas y no indígenas, que viven situaciones de dominación, desigualdad y exclusión; entre una población minorizada y la otra potenciada por sus posibilidades objetivas. Siendo necesario poner las bases de la descolonización del pensamiento. Ya que la única forma de borrar la memoria de los pueblos originarios ha sido engendrando para ellos un pensamiento ajeno, cuya historia se la ve como perteneciente a otro espacio y a un tiempo inexistente, cuestionado y desaparecido, visión promovida por la escuela oficial.

El proyecto “intercultural” en el discurso de los movimientos indígenas está proponiendo una transformación, están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica), que se reconozca la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder, y por cierto, en la educación, la diversidad económica y las diferencias frente a las leyes. Es decir, crear la verdadera filosofía intercultural que dialogue con el pensamiento mestizo-criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afro-caribeño.

En suma, el concepto de “interculturalidad” definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas, da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento. Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno ni universal, sino que está marcado por la diferencia colonial.

El conocimiento y la educación intercultural una construcción desde lo local

A pesar de ello, son múltiples los ejemplos de proyectos escolares surgidos a partir de las iniciativas y propuestas de los mismos pueblos y comunidades indígenas, donde tanto las formas de gestión del currículo como su misma organización pedagógica da cuenta de la incorporación, no sólo de la lengua sino también de los saberes y conocimientos, mundos de vida y cosmogonías propias sistematizadas en programas y propuestas exitosas, que en la mayor parte de los casos no han sido reconocidas ni aceptadas por las autoridades centrales, y que en varios de ellos, siguen funcionando en la clandestinidad o al abrigo de algún subterfugio que maquille los programas de manera a tener su aprobación oficial o en otros casos han sido subsumidos al proyecto hegemónico en el abandono de las posibilidades de una educación de calidad y de un futuro diferente para sus hijos.

A partir de la búsqueda de una educación de calidad, adecuada a las necesidades de los educandos, la reflexión ha avanzado al ámbito del currículum escolar, en busca de mayor pertinencia y relevancia y, por ende, de metodologías, técnicas y procedimientos que aseguren, de un lado, un mejor aprendizaje por parte de los niños y adultos indígenas y, por otro, una educación enraizada en la realidad ecológica, social,

cultural y lingüística, donde se intenta recuperar los conocimientos y saberes propios de las comunidades y pueblos específicos en los que niños y maestros les toca interactuar.

El caso del proyecto educativo “Una escuela para la vida”, en Suljaa´, Gro.

En respuesta a lo inadecuado del modelo educativo oficial, un grupo de profesores amuzgos de Xochistlahuaca, con apoyo de una asesora de la Universidad Pedagógica Nacional, la profesora Jani Jordá, quien apoyó académicamente a los maestros y al director, siendo la responsable de coordinar la construcción del modelo pedagógico, el cual inicia en 2004 como proyecto alternativo bajo el nombre de *Cwii Scwela cantyja 'naan' chiuu waa na Nncwanto' Ts'an: Una Escuela para la Vida*. Estos profesores se plantean la necesidad de reformar las prácticas y el modelo pedagógico oficial para formar a niños capaces de enfrentar los retos que presenta el contexto sociopolítico en Xochistlahuaca con un enfoque intercultural. Victoriano López, quien es el actual director, menciona que:

El proyecto inició en el ciclo escolar 2004-2005. Inicia por las dificultades que tenemos nosotros como docentes. Veíamos que había dificultades para enseñar el español oral, esa era la primera inquietud de los maestros. Veíamos que no había una metodología para enseñar español oral. Esta preocupación nos hizo recurrir a la maestra Jani con la intención de que nos apoyara, de buscar materiales para trabajar con los niños. [Trabajamos con ella] porque ya la habíamos conocido, ha participado en diferentes cursos y talleres que había impartido en la zona escolar. A partir de esta necesidad era importante ver esto, pero ya en la práctica que tuvimos con ella nos hizo ver de que no era nada más la enseñanza del español oral. Necesitábamos ver la práctica docente, qué está pasando. Porque no sabíamos cómo estaba lo de la enseñanza de la primera lengua. Todos trabajábamos de manera tradicional en el sentido de que la lengua amuzga la utilizábamos nada más como medio de instrucción. Analizamos esto. Y también, planeábamos, pero planeamos en el sentido de matizar detalladamente qué es lo que íbamos a hacer. Entonces todo eso nos hizo ver ella, reflexionar y decir, “no, pues, ¿qué vamos a hacer?” Y ya de ahí ya empezó todo... Entrevista a Victoriano López, director de la EPLV. 15 de octubre de 2016. Entrevista #8

La escuela para la vida, se propuso lograr que lo que el niño aprendiera en la escuela le sirviera para la vida, volver la mirada a su propia identidad, valorar la lengua y cultura propias, partiendo de los intereses y el contexto de los niños para impulsar su desarrollo integral. El proyecto tiene ocho elementos principales:

1. talleres de amuzgo y español como primera lengua, para que cada niño aprenda a leer y escribir en su lengua materna;
2. talleres de amuzgo y español como segunda lengua, para que cada niño desarrolle competencias orales en su segunda lengua;
3. organización del contenido en Unidades Didácticas Integradas (UDIs), que eviten la separación

del conocimiento en asignaturas y que estén basadas en la realidad y el entorno significativo para los niños;

4. revaloración de la propia identidad y de la cultura amuzga a partir del contenido y las prácticas pedagógicas;
5. formación docente continua a partir del trabajo colegiado y la reflexión sobre la práctica;
6. producción de material escrito en amuzgo como apoyo para los docentes y niños de esta lengua;
7. involucramiento de la comunidad en los procesos pedagógicos;
8. evaluación constante con demostraciones a madres y padres de familia y con retroalimentación, que abarca tanto el aprendizaje como la práctica docente.

El modelo refleja una noción del mundo acorde con la cosmovisión amuzga, con su sistema de valores y con su concepción de lo deseable. Los maestros del Centro *Nn'ancue Ñomndaa* valoran la interculturalidad más allá de la homogeneidad, el trabajo en equipo por encima del individualismo, la recuperación de saberes diferentes en vez del conocimiento único y el monopolio del conocimiento científico, y la reflexión crítica por encima de la reproducción de normas, esquemas e instrucciones.

La propuesta aún se enmarca en la estructura general del modelo educativo tradicional, y siguen existiendo muchas limitantes, imposiciones y constreñimientos provenientes de las autoridades a nivel estatal y federal. ¿Hasta dónde es posible que, dentro de esta misma estructura, un proyecto educativo escape del carácter homogeneizador del modelo hegemónico? Si la escuela ha sido fundamentalmente una institución ideológica del Estado, ¿puede ser también un espacio donde se revaloren las identidades que permitan a los sujetos sociales cuestionar esta ideología dominante? La escuela como institución, ¿puede promover el fortalecimiento de identidades étnicas que permitan a los integrantes de las culturas indígenas dotar de contenido a sus demandas de interculturalización? ¿La escuela puede convertirse en una herramienta para que individuos y comunidades construyan sus propios proyectos de autonomía, sus propios sueños, y definan por sí mismos lo que quieren para sí?

Según los profesores que lo conforman, el proyecto educativo de la Escuela para la Vida:

surge como una necesidad de los propios maestros indígenas amuzgo de resolver nuestra práctica docente y la problemática de cómo ofrecer una educación intercultural bilingüe a comunidades indígenas. A pesar de más de treinta años de la creación del subsistema de Educación Indígena con la fundación de la DGEI, los retos continúan siendo los mismos: cómo llevar a cabo una educación bilingüe bicultural, hoy intercultural bilingüe, que contribuya a formar sujetos bilingües competentes, libres de prejuicios, seguros de sí mismos, reflexivos, participativos, capaces de tomar decisiones y que aprendan a convivir en sociedad con respeto y tolerancia hacia los diferentes. (Centro *Nn'ancue Ñomndaa*)

Modelo educativo (formulación pedagógica)

El modelo educativo de la EPLV parte de las siguientes premisas:

1. la formación docente es un proceso continuo, que requiere de una reflexión sobre la práctica, de un trabajo en equipo, y de talleres de formación pedagógica;
2. un enfoque globalizador que planifique a partir de Unidades Didácticas Integradas (UDIs), partiendo de la cultura del niño y de sus características lingüísticas para desarrollar las competencias comunicativas oral y escrita en ambas lenguas;
3. evaluación permanente; y
4. participación de los padres de familia a partir de aportar su conocimiento y revalorar su cultura.

En otras palabras “se busca fortalecer la primera lengua para lograr un bilingüismo equilibrado que redunde en un aprendizaje significativo, una alta autoestima e identidad cultural fortalecida.” (Jordá: 2009 y Jordá 2003: 14)

Uno de los elementos esenciales del proyecto es el desarrollo de una metodología para la enseñanza del español y del amuzgo como segunda lengua. Esto permite organizar a los niños en talleres de primera y segunda lengua, de acuerdo a su lengua materna.

En todas las clases y en los talleres, la división del pizarrón, y la impartición de las clases en ambas lenguas por igual, es importante en términos pedagógicos, porque se asegura de que durante la primaria todos los niños aprendan, comprendan y se expresen en ambas lenguas, de forma oral y escrita. La importancia de esto reside en que otorga un lugar equivalente a ambas lenguas y, por lo tanto, a ambas culturas.

Construir esta simetría lingüística y cultural, es parte de lo que se busca a través de la metodología de la EPLV, valorando los saberes y conocimientos de los niños. De ahí que el proceso educativo esté muy vinculado a su entorno inmediato, y que se promueva la participación de los padres de familia no solamente en las faenas y en la toma de decisiones administrativas, sino también para compartir su conocimiento con los niños. Es común que los grupos de la EPLV visiten a los padres o abuelos de los niños en sus casas, milpas o talleres, para aprender sobre el trabajo que realizan y que está vinculado con el tema de la UDI. También se da que los maestros pidan a los padres o abuelos que visiten la escuela para impartir alguna conferencia o taller, y que los niños de varios grados puedan asistir para aprender. Al mismo tiempo, muchas de las tareas y trabajos de los niños tienen que ver con llevar a cabo investigaciones con sus padres, familiares o vecinos, en torno a tradiciones, historia, o conocimientos locales. De esta forma, los conocimientos que provienen de las personas mayores complementan al que se encuentra en los libros de texto y otros materiales.

Otras prácticas pedagógicas no-tradicionales son:

- la disposición de los bancos alrededor del aula o en círculo, favorece la comunicación entre maestros – alumnos y alumnos – alumnos, esto permite la creación de un clima de confianza que favorece el diálogo esencial para la comunicación educativa;
- la utilización no-lineal de los libros de texto (los usan de vez en cuando, no se atienen al contenido ni al orden planteado, y no pretenden cubrir la totalidad de las lecturas, actividades ni temas propuestos);
- la realización de muchas actividades fuera de la escuela en interacción con otros miembros de la comunidad (visitas a abuelos, padres, campesinos, trabajadores, artesanas, Radio *Ñomdaa*), entre otras.
- De igual forma, todos los docentes se reúnen mensualmente en un taller de formación pedagógica y retroalimentación, coordinado por ellos mismos, y durante el mes trabajan en equipo para hacer planeaciones de sus UDIs.

Entre los objetivos y valores explícitos del proyecto de la EPLV están los siguientes:

1. Fortalecer la autoestima y la autoconfianza de los niños, formando alumnos libres de prejuicios que opinan y se expresan aunque sus ideas sean contrarias a las de los demás.
2. Partir de los conocimientos del niño.
3. Que los estudiantes logren desarrollar sus competencias comunicativas en su primera lengua y en la segunda lengua, mediante talleres de primera lengua y de segunda lengua.
4. Fomentar la participación de la familia y miembros de la comunidad en los procesos pedagógicos, aportando sus conocimientos, revalorando su cultura y lenguas originarias.
5. Consolidar el proceso de formación docente y de directivos que propicien la autonomía profesoral [y les permita]
6. ofrecer una educación integral de calidad, con equidad y pertinencia, a partir de la formación continua y reflexión sobre la práctica.

Los Retos

Uno de los retos más evidentes del proyecto es, precisamente, la insuficiente e inadecuada formación que reciben los docentes en el sistema educativo oficial, en particular los maestros indígenas. Ante la pregunta de cuáles son las principales debilidades de la EPLV, el director responde lo siguiente:

Uno es nuestra formación como docentes. No tenemos una institución educativa donde nos enseñaran a ser maestros. Muchos entramos al magisterio con bachillerato, otros con licenciatura pero la licenciatura no te enseña muchas cosas. Y otra es que la propia formación del maestro,

desde su primaria, nunca le enseñaron a trabajar su lengua. Entonces es en la práctica. Esa es la principal debilidad. (Entrevista con Victoriano López, director EPLV. 15 de octubre de 2016, Entrevista #8)

No solamente es una cuestión del acceso a la formación, sino también de la calidad de ésta. El sistema de formación docente en México ha sido incapaz de dotar a los maestros de las herramientas pedagógicas, psicológicas y cognitivas necesarias para desempeñarse en su trabajo.

En el contacto que he tenido con docentes de aquí o que son fueñeos, que han cursado por una normal o por la UPN, la mera verdad, no sé si la currícula o la misma práctica donde los asesores hacen que la formación realmente no exista, pues. Y eso se refleja ya acá en las aulas. Digo, porque me ha tocado ver docentes que vienen de las normales donde se supone que se forman docentes, me he dado cuenta que no, pues, o sea no, en la práctica docente que traen ellos no hay una formación en esos espacios. (Entrevista con maestro Avid Añorve. 6 de octubre 2016 Entrevista #2).

Otra dificultad es la dependencia de los lineamientos y directrices de la SEP. que en muchos casos dificultan el ejercicio de su planteamiento pedagógico, pero que bajo ciertas circunstancias lo pueden desarrollar.

El desafío que tienen estos docentes, es escapar de la impronta colonialista y homogeneizadora del modelo educativo tradicional y generar una revaloración identitaria que pueda dotar de contenido las demandas de interculturalización y fortalecer los proyectos de construcción de autonomía entre los amuzgos. Se trata de generar alternativas que sean mejores que el modelo existente y responder a las a las necesidades y proyectos locales. Este modelo educativo es un intento por fortalecer las capacidades de perseguir los propios sueños.

La EPLV es uno de los resultados de una serie de procesos y elementos surgidos y construidos en Xochistlahuaca. Por un lado, surge en medio de procesos sociales e individuales de construcción de identidades étnicas, y como tal, tiene fuertes vínculos con la cultura amuzga y con las identidades amuzgas. Por otro lado, es parte del proceso de construcción del territorio amuzgo, y por ende tiene implicaciones en el ejercicio de la autonomía por parte de este grupo étnico.

Como otras escuelas en la zona, la EPLV enfrenta carencias materiales que se reflejan en una infraestructura inadecuada para el buen desarrollo de las habilidades en los niños; estas carencias se ven exacerbadas por los problemas políticos que ya se han mencionado. Esto no ha impedido que el proyecto se vaya consolidando y se refleje en distintos aspectos.

Bibliografía

Centroncue Ñomndaa. (s/f) A.C. Proyecto Escolar 'Una Escuela para la Vida'. Documento interno. s/f.

Comboni S y Juárez JM (2017) La interculturalidad como proceso o como proyecto. Un abordaje desde los procesos educativos, en: Cruz, Isabel, Santos H. y Cienfuegos, D. (Coord) Interculturalidad, Conocimiento y Educación: Diálogos desde el Sur, SEG, DEGEI, Coleg., Gro.

Jordá, J. (2003). Ser maestro bilingüe en Suljaa´. Lengua e identidad. UPN, México

Jordá J (2003) Ser maestro bilingüe en Suljãa: Lengua e identidad. México: UPN, Miguel Ángel Porrúa.

Jordá J. (2009) "Cwii Scwela cantyja 'naan' chiuu waa na Nncwanto' Ts'an". Una Escuela para la Vida.

Tubino (2002) "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva," en: Norma Fuller. 2002. Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú, Pp. 51-76.

Valtierra (2010). "Nn'ancue Ñomndaa", en: *Reflexiones desde el ocio*. P. 301.

Walsh C (2003). "¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina. En Catherine Walsh: estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina, Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Ecuador, pp. 11-30.

Walsh C (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y re-vivir", en: Patricia Medina Melgarejo, Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, UPN, CONACYT, PyV.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA “EL PORVENIR”, TURNO VESPERTINO EN XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

Stephanie Castellón Medina y Teresa Guadalupe Hernández García

Resumen: La educación básica dirigida a las comunidades indígenas de México bajo el discurso de equidad e inclusión educativa, solamente ha funcionado como un elemento homogeneizador donde se puedan formar personas que adquieran conocimientos básicos como leer y escribir, con el fin de que sean “alguien en la vida”, el modelo educativo que el Estado propone para las comunidades rurales está basado en una educación asimilacionista, donde enseñar la lengua materna solo sirve como puente para integrarse al mundo occidentalizado; ante este escenario es que nacen proyectos educativos que proponen y llevan a cabo una educación pertinente que responde a las necesidades de la comunidad y que ayudan al reconocimiento de la lengua y la cultura, un claro ejemplo es el de los amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero, en la escuela primaria El Porvenir, turno vespertino, donde sus profesores han implementado un Modelo Educativo “Una escuela para la vida”, tomando un papel importante en la formación de estudiantes de nivel básico. En “El Porvenir” los maestros y alumnos han elaborado sus propios materiales didácticos, con contenidos locales, es decir, integrando su cosmovisión, lengua materna y cultura. Los profesores generan estrategias de enseñanza innovadoras para lograr que el alumno fortalezca su identidad por medio de procesos pedagógicos que han construido dentro de su propio espacio, basándose en una educación intercultural bilingüe, entendiéndose ésta, a partir del reconocimiento y aceptación del otro, y en la que dichos comportamientos se ven reflejados en la familia, en la comunidad y en la escuela.

Palabras clave: Educación intercultural, lengua, educación indígena, identidad.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer la importancia de la enseñanza y del aprendizaje en lengua materna y de la lengua materna como construcción de la identidad de los niños y niñas del Municipio de Xochistlahuaca, Guerrero.

La lengua, entendida como un sistema de símbolos arbitrarios que los seres humanos utilizan para la comunicación (Lastra, 1992) y como expresión y construcción de cosmogonías y cultura, es parte constitutiva y de sentido para todas las sociedades y para los seres humanos en general, y, en este caso para las poblaciones indígenas reviste sentidos fundamentales para su ser y estar en el mundo y su capacidad de comunicarse a través de ella no es más que una parte de lo que todo lo que ésta implica. “se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados (Devalle, 1992), que reside en la identidad de cada pueblo originario, cada familia y cada persona.

La identidad es la construcción del yo, de lo nuestro, en relación con el otro, con la otredad, relación que será construida de diferente manera. Por lo tanto, la identidad es la base de la inter-culturalización y el diálogo intercultural, ya que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino personas y grupos con identidades diferentes. Es decir, las identidades son crisoles complejos como la sociedad misma, son históricas y cambiantes, con elementos más permanentes que funcionan como pilares y que dan estabilidad, y otros que cambian y se adaptan de acuerdo a las realidades que se viven. En tanto el concepto de identidad se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación didáctica y contrastiva entre un “nosotros” y un los “otros” (Jordá, 2003: 68).

Las comunidades indígenas son las que generalmente construyen estrategias para poder seguir transmitiendo sus costumbres ancestrales a las nuevas generaciones quienes son las que están en más contacto con el mundo globalizado, es así como, se crean proyectos donde su principal función es conservar su identidad como pueblos originarios y por lo general se ayudan de la Educación Intercultural creando proyectos educativos que les permitan conocer la realidad, diseñar las perspectivas de futuro y proponer las posibilidades para su realización. De esta manera diseñan un proceso permanente e incesante de hacer, revisar, evaluar y rehacer planes que se concreta en las tareas de la cotidianidad en la práctica. En palabras de Chávez (2004) un proyecto educativo, es un conjunto coherente de operaciones y acciones que permiten modificar una situación educativa inicial determinada en una situación-objetivo caracterizada por un conjunto de factores de orden social que permiten mejorar las condiciones educativas del contexto y de la población en donde se interviene. Por lo tanto, el proyecto educativo “Una Escuela para la vida” que se lleva a cabo en la escuela “El Porvenir” se convierte en la unidad más operativa del proceso de planificación, y es que permite modificar la realidad, busca el mejoramiento de la educación en el espacio particular de los maestros y alumnos. Por lo tanto, la importancia de un proyecto que se basa en la enseñanza-aprendizaje radica en que rompe con el modelo prescriptivo de la planificación tradicional, ya que no se limita a un diagnóstico, sino que incluye la acción colectiva (Torres, 2017). Es por eso que en este caso, la alternativa

fue elaborar un proyecto educativo institucional en respuesta a exigencias normativas, para expresarse como comunidad que se acompaña de un proceso reflexivo, que otorga identidad en la escuela y que se erige en el criterio básico a partir de la acciones.

Sin embargo, construir un proyecto de este nivel no es nada fácil, ya que se trata de un proceso de recreación constante de la cultura escolar a través de la constitución de espacios de comunicación e interacción. En el proceso de creación de un proyecto, es importante mencionar que se desarrollan actividades como los propósitos generales o fines; descripción y análisis del estado de situación, detallando los logros y obstáculos, determinación de los principales problemas y sus causas; establecimiento de las metas específicas del plan que se desarrolle, definición de las acciones, actividades, tiempos, logros y formas de evaluación, así como la identificación de los recursos y los análisis de la variabilidad de los maestros (Torres, 2017).

Por lo tanto, un proyecto de este nivel no va a implicar sólo un documento formal, ya que no tendría sentido sino se implementa en un conjunto de actividades para el logro de metas comunes, ya que es un fruto de la reflexión entre directivos, maestros y alumnos con el compromiso de mejorar a la comunidad.

Los *Nn'anncue*, (amusgos) pertenecen al pueblo originario de Xochistlahuaca que se encuentra entre los límites de Guerrero con Oaxaca, pertenece a la Región de la Costa Chica. En el Municipio de Xochistlahuaca se habla la lengua *Ñomdaa'* y se sabe que en ella hay bastante información que puede referirse al origen y la identidad del pueblo.

Xochistlahuaca significa "llanura de flores" también conocida como *Suljaa'* (llano de flores), no sólo es importante mencionar el significado del municipio, sino también el nombre que se le asigna a la lengua, *Ñomdaa'*, la cual significa "lengua del agua" y *Nnancue* que significa "personas de en medio".

La palabra "*amusgos*", como los conocemos las personas ajenas a la comunidad, tienen su origen en la lengua náhuatl la cual es una palabra compuesta "*Amoztli*", que quiere decir "libros" y "*co*" que es "algo local", por lo que queda de esta forma "*amoxco*" y significa "lugar de libros". El amuzgo es una lengua tonal, que pertenece a la familia otomangue y de acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se distinguen cuatro variantes, la primera es la septentrional (amuzgo del norte de Guerrero o de Xochistlahuaca), la segunda es amuzgo meridional (del sur), el tercero es Alto Amuzgo oriental (Oaxaca o de San Pablo Amuzgo) y el último es Bajo amuzgo Oriental (Amuzgo de Ipalapa).

Para los amuzgos, una forma de definir su identidad es a través de la lengua, ya que es lo que más los caracteriza; en la lengua se encuentra el conocimiento, la esencia, la filosofía y la forma de pensar, lo que los hace diferente de las demás comunidades, se podría decir que la lengua estaría expresando la personalidad de cada uno de los individuos de la comunidad. De ahí la importancia de la lengua, pues por medio de ella se organiza el entendimiento del mundo que los rodea, si se pierde la lengua se pierde una parte importante de la cultura y los saberes.

Para los amuzgos la lengua es uno de los signos más importantes que los identifica como grupo social, los promotores de que ésta no se pierda han sido los profesores de la Escuela Primaria el porvenir, pues le han dado gran importancia a la enseñanza de la lengua materna, por medio de un proyecto llamado “Una escuela para la vida”, generando un contrapoder para el Estado que propone una educación indígena la cual se caracteriza por la supresión del idioma indígena cuya acción extrema ha sido la castellanización y posteriormente ha promovido un bilingüismo aditivo o puente.

La política bilingüe en el discurso ha variado sus posturas, desde el uso de la lengua indígena como “puente” para aprender el español, cuya meta final es el bilingüismo sustractivo, hasta en los últimos tiempos que se proclama el impulso al desarrollo de las lenguas indígenas en una posición equitativa frente al español, es decir una política de bilingüismo aditivo.

El bilingüismo sustractivo entendido como la sustitución de la cultura y lengua propias de un grupo humano por las del grupo dominante; mientras que el bilingüismo aditivo adquiere una nueva lengua sin pérdida alguna de la lengua materna y cultura del propio grupo.

Los profesores de la Escuela Primaria “El Porvenir” han decidido trabajar en comunidad basándose en una Educación Intercultural Bilingüe, con el afán de no perder su lengua la cual enriquece su identidad, creando estrategias innovadoras de impartir clases que les ayuden a realizar una recolección de saberes y al mismo tiempo reconocerse en el otro, respetando la diversidad y enriqueciendo su cultura pues en la lengua se expresa un vínculo respetuoso entre la vida comunitaria y la persona.

A los profesores de la escuela primaria El Porvenir no les parecía pertinente la propuesta curricular del Estado, la cual implica impartir clases meramente tradicionales donde “se considera al educando como un receptáculo de conocimiento. El educador es el que habla, sabe y escoge contenidos” (Freire, 1992:86), lo cual no era efectivo para ellos, los maestros notaban que en la escuela había bastante deserción escolar, inconformidad de los padres de familia, quienes no estaban a gusto con la escuela indígena en general, pues hacían la crítica de que la escuela hacía flojos a los niños y que no querían trabajar la tierra con ellos, tampoco querían vestir como ellos, ni hablar el “ñomndaa”. Por lo que los profesores del “Porvenir” llegaron a la conclusión de que la escuela lejos de ayudarles, desarraigaba a los niños de la familia y del pueblo. La educación tradicional que propone la SEP para estas comunidades está totalmente fuera de su contexto y no respeta su identidad ni su cosmovisión.

Los profesores generan estrategias de enseñanza innovadoras para lograr que el alumno fortalezca su identidad, recuperando sus saberes y adquiriendo los universales, buscando el reconocimiento de la diversidad y la aceptación de la diferencia a partir del reconocimiento y aceptación del otro, de modo que dichos comportamientos se vean reflejados en la familia y en la comunidad.

Desde esta visión los maestros de la escuela primaria “El Porvenir” buscan elaborar sus propios materiales didácticos, con contenidos locales, es decir, integrando su cosmovisión, lengua materna y cultura.

El proyecto “Una escuela para la Vida” surge en el 2005 en la escuela primaria bilingüe “El Porvenir” turno vespertino por el Centro de Investigaciones en Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), éste fue apoyado por la UNESCO, el proyecto se centra en la planeación de un enfoque globalizador, con las Unidades Didácticas Integradas (UDI’s), “que es la acción pedagógica que se centra en el niño, lo que es, siente, sabe, su entorno natural y social, es decir de su cultura” (Jordá,2018:475). Dentro de las UDIS se plantean situaciones de aprendizaje en las que los niños y las niñas son los actores principales, se les permite que expresen sus experiencias, ideas, lo que conocen mediante la palabra hablada y escrita y el dibujo

...en el 2004-2005 empezamos con la enseñanza de una segunda lengua y en el 2005-2006 se elabora un pequeño diagnóstico con ella [...profesora Jani...] para ver las características lingüísticas de los niños, entonces al momento de aplicar el diagnóstico se detectó como primer punto esas deficiencias que había en nosotros como maestros en la forma de enseñar y también el aprendizaje que tenían los niños. [...], es a partir de ahí que se entendió lo importante que eran los talleres de primera lengua, el taller de segunda lengua y también el diseño de la planeación didáctica del niño donde permita conocer su entorno y que este conociera otra forma de vivir, no sólo de su entorno sino también fuera de su entorno y es ahí donde comienza el diseño del proyecto [...], estas planeaciones didácticas que diseñan los compañeros están bajo un enfoque globalizador de manera integral están todas las asignaturas como el español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía y todo va englobado a lo que nosotros le llamamos Unidades Didácticas Integradas bajo cierto tema en común (Victoriano, Director de la escuela “El Porvenir”, 2016).

Con la ayuda de la Maestra Jani Jordá, quien fue asesora de la licenciatura en la UPN Ajusco, asesora de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Para el Medio Indígena en el subcentro de Ometepec, al jubilarse se dedicó a ofrecer su apoyo pedagógico en el aula a los maestros “*ncue*”, juntos realizaron la implementación de talleres de primera y segunda lengua organizando a los niños no por grados, sino por niveles de habilidades lingüísticas, “es decir formaron dos grupos con los alumnos de primero y segundo grados: amuzgohablantes e hispanohablantes, igualmente, 2 grupos (3° y 4°) de amuzgohablantes. En 5° y 6° grados los grupos usan ambas lenguas” (López, 2009: 279).

En los talleres de primera y segunda lengua se aplica el diagnóstico y así se acomodan a los niños en el grupo y de esa forma se va viendo quien va avanzando para facilitar la evaluación hay un formato que diseñó la profesora Jani por medio de ese escrito se diagnostica a los alumnos y así se les califica y pueden pasar de nivel, a se van aplicando las UDIS, por lo tanto en el taller de primera lengua podemos tener niños de tercer, de quinto de sexto... (Profesor Sixto, 2016).

La formación docente de los profesores se lleva a cabo principalmente por medio de un trabajo colegiado el cual enriquece y facilita la identificación de problemas pedagógicos, pero este factor no solo beneficia la práctica pedagógica sino que favorece las formas de vida de la comunidad, reforzando los principios de la vida colectiva

Yo llegué aquí en el último ciclo de la maestra Jani entonces después de que ella se fue, se formó un equipo colegiado ellos nos daban un taller de capacitación y nos los daban después de clases hasta en la noche, así que no teníamos horario de salida a veces comíamos aquí o a veces íbamos a comer y regresábamos, pero este ciclo escolar ya no hemos tenido capacitaciones, el equipo colegiado si sigue pero por ahora solo está haciendo revisión de cómo va funcionando la escuela pero todos los anteriores si teníamos que practicar y platicar de cómo se debían impartir los talleres para realizar un mejor trabajo como docentes porque lo que importa aquí es que los niños se sientan bien en la escuela... (profesor Sixto, 2016).

En este mismo sentido también los profesores refuerzan y reproducen la vida comunitaria, ya que su manera de organización se basa en el trabajo comunitario que se desarrolla dentro de la comunidad amuzga.

El proyecto trabaja entre líneas de acción, primero la enseñanza del *ñomndaa* o del español como primera lengua, la segunda es la enseñanza del español o del *ñomndaa* como segunda lengua y la tercera es la enseñanza de la historia de los *Nn`anncue ñomndaa*. En estas tres líneas de acción, se evalúa mediante la llamada evaluación demostrativa, que se realiza en dos momentos: en el primero a nivel escuela a mediados del ciclo escolar y ante los padres de familia, con el fin de que los alumnos muestren de manera objetiva lo que han aprendido, esto se realiza a través de ejercicios de una guía donde se ponen en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, ante situaciones cotidianas en su lengua y español oral.

El segundo se realiza ante los padres de familia con características similares, pero con instrumentos elaborados desde la supervisión escolar. Logrando varios objetivos, verificar que los maestros estén llevando a cabo la educación intercultural bilingüe. Segundo, que los alumnos se sientan comprometidos en el estudio para poner en evidencia lo aprendido y tercero, lograr que los padres participen y se identifiquen con el trabajo que se realiza en la escuela.

El objetivo central es recuperar la lengua con acciones en la comunidad, en la escuela y dentro del aula; para ello, se incluye un tiempo específico para la enseñanza y contenidos escolares relativos a la cultura, de tal manera que en el Porvenir recuperan los contenidos propios de la comunidad para desarrollar en todos los grupos de la escuela una planeación didáctica con un tema en común, por ejemplo, los juegos tradicionales amuzgos, alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danzas. Es decir, las líneas de trabajo, que consisten en educación artística, desarrollo y recreación física, permacultura, telar de cintura; en el que los padres intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

La enseñanza de la Historia de los *Nn'anncue Ñomndaa*, se desarrolla con el objetivo de fortalecer la identidad amuzga. La Evaluación y rendición de cuentas de los avances de las niñas y los niños a sus padres es a través de actividades en donde ponen en práctica conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas. En la escuela primaria "El Porvenir" turno vespertino, se les enseña a los niños a valorar sus raíces, para que esta estrategia pedagógica se lleve a cabo utilizan objetos de su entorno y saberes recuperados de su tradición, de acuerdo a su contexto social cultural y lingüístico, como lo observamos en el aula.

...los niños primero tuvieron clase en el patio donde estaban aprendiendo las figuras geométricas mediante cosas que había a su alrededor. –Niños que cosas observan a su alrededor que tenga una figura geométrica- preguntó la maestra Elizabeth. –El sol es un círculo- respondieron los niños. –Es correcto niños- respondió la maestra. Y así fueron encontrando los niños objetos que había en el patio y que podían dar de ejemplo para la clase (Observación de clase, 2016).

De esta manera los niños aprenden a valorar y cuidar su medio ambiente y así mismo van aprendiendo etno-matemáticas.

Este modelo educativo ha tenido alcances tangibles pues tanto profesores como padres de familia hacen mención que los niños tienen más seguridad para desenvolverse con sus compañeros y en público, esto se nota cuando los niños pasan a realizar una exposición, o en la participación en el grupo, hay una mejora en su aprovechamiento académico.

Lo que cuenta mucho para algunos padres de familia y profesores es la recuperación de la lengua materna, aunque también hay padres de familia que se les dificulta entender el proyecto y se desesperan de que sus hijos no aprendan rápidamente el español, pues tristemente sigue ese estigma de inferiorizar su cultura y sobre todo su lengua, lo que supone una lucha cotidiana para las maestras, con este y otros tipos de conflictos; por ejemplo, con algunas de las autoridades las cuales no alcanzan a entender la importancia del modelo a pesar de sus buenos resultados.

Lo más importante del proyecto "Una escuela para la vida" es que a través de la educación se fortalece la identidad y se recupera su lengua materna, pues una de las funciones más importantes es la trasmisión de su cultura siendo así la escuela un espacio donde se enseña y se reivindica la misma cultura de los niños y de los mismos docentes.

Por otra parte, con las observaciones y entrevistas que hicimos, se notó una actitud de reivindicar el uso de la lengua al llevar a cabo la elaboración de libros de texto en *ñomndaa'* y la búsqueda de alternativas enseñanza no repitiendo la historia del pasado, de tal manera que el porvenir recupera los contenidos propios de la comunidad para desarrollar en todos los grupos de la escuela una planeación didáctica con un tema en común, por ejemplo, los juegos tradicionales amuzgos, alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danza.

Es así, como en la primaria “El Porvenir”, los amuzgos educan a sus hijos a través del “*ñomndaa*”, quienes aprenden a nombrar, a conocer y comprender su mundo físico y social; a comunicar sus necesidades y experiencias, a expresar sus sentimientos y pensamientos; al mismo tiempo que representa para ellos un símbolo de pertenencia a su grupo social.

Por otra parte, entendemos que la lengua no es en sí misma la que define una determinada identidad social, más bien es el filtro sociocultural más importante que condiciona la percepción y los modos de pensar que tienen los hablantes amuzgos. Es decir, que la percepción que se tiene del mundo natural que rodea a los grupos sociales, está marcada por el tipo de distinciones y generalizaciones que se hacen a través de la lengua, por lo que, los amuzgos, la adaptan a su medio físico y sociocultural.

En este marco cultural, menciona Jordá (2003:161) los amuzgos han nacido con una lengua específica, el *ñomndaa*, el cual pone los cimientos de una identidad étnica, la que puede sufrir cambios -expandirse, contraerse- dependiendo de las situaciones históricas, económicas, sociales y políticas. Es decir, que para los amuzgos, el *ñomndaa* es un signo relevante de identidad, pues como lo confirma Franco (1999) “...el cálculo de la población amuzga se basa en los datos de la población hablante de la misma lengua, [...] por lo que...] este criterio permite definir con mayor exactitud el número de amuzgos en el país, debido principalmente a la fuerte vitalidad que tiene la lengua como rasgo de identidad...”. Es decir, que la identidad de cada sujeto se conforma con un necesario sustrato sociocultural, pero también, a partir de las experiencias personales y lingüísticas de cada uno.

Finalmente, podemos apreciar a partir de lo mencionado, que para los amuzgos la lengua es un componente importante de su identidad cultural, la que se construye de manera central a través de la adquisición de la lengua materna en la socialización primaria. Por otra parte, la lengua materna es el medio de comunicación al interior de la familia y de la escuela, mediante el cual se crean, mantienen y fortalecen relaciones entre sus miembros y con el exterior, ya que como lo apreciamos en las entrevistas realizadas a los alumnos, maestros y padres de familia se reconocen como amuzgos orgullosos de su cultura, identidad y lengua.

Referencias

- Chávez, N. (2004) *Introducción a la Metodología Educativa*. Maracaibo: Talleres de Ars Gráfica.
- Entrevista con Director de la escuela primaria “El Porvenir” en Xochistlahuaca, Guerrero. 2016.
- Entrevista con el Profesor Sixto que imparte clases en la escuela primaria “El porvenir” turno vespertino en Xochistlahuaca, Guerrero.
- Franco Pelltier, Victor, et al. (1999). *Perfiles indígenas. Los amuzgos de Guerrero*, Banco Mundial-CIESAS-INI, México.
- Freire, Pablo. (1992). *La Educación como práctica de la Libertad*, Siglo XX editores. México
- Gigante, Elba. (1991). *Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa*, en Arturo Warman y Arturo Argueta (coords.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas*, UNAM/Miguel Ángel, Porrúa. México.
- INEGI. *Cuéntame de México*. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno> Recuperado el día 5 de marzo de 2019
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Hablantes de lengua indígena en México*. Disponible en <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>. Recuperado el día 10 de marzo de 2019
- Jordá, Jani. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa´*. Lengua e identidad. UPN. México
- López, G. (1999). *Los intentos por construir una educación intercultural bilingüe en Xochistlahuaca, Guerrero*, Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural. Vol. I. Disponible en: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wpcontent/uploads/2012/10/volumen-1.pdf>, recuperado el día 17 de marzo 2018.
- Castillón S. Hernández T. y Delgado H. (2016) *Notas de la observación de aula del proyecto “Una escuela para la Vida”, primer grado de amuzgo hablantes con el maestro Sixto*, en Xochistlahuaca Guerrero, coord.. por Juárez JM, y Comboni S.
- Torres, Alfonso. (2017). *La construcción de proyectos educativos. Apuntes pedagógicos*. En *El Milenio*. México. Disponible en: https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-construccion-de-proyectos-educativos_2

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA EL PAPEL DE LOS SABERES ORIGINARIOS EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA VIDA COMUNITARIA EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Hilda Nataly Delgado Villegas y Jaime Romero

Resumen: Esta ponencia reconoce dos actos educativos, que en cierta forma se encuentran dentro de una línea similar en la construcción de saberes: la formación docente y la capacitación de la policía comunitaria, se encuentran en un proceso de interacción y constituyen un elemento integrador de un proceso de enseñanza- aprendizaje, entre los distintos actores sociales de una comunidad. Los procesos educativos deben abordarse como objetos de practica y reflexión, es decir, como esencia del conocimiento y de la transformación que formarán parte de un contexto social específico y serán medios de transferencia del conocimiento y de la cultura.

Se tiene que reconocer que dentro de estos dos actos educativos la participación comunitaria es importante, ya que se desarrollan a partir de las demandas e inquietudes de las comunidades y que estas contribuyen a reproducir, fortalecer y enriquecer su cultura. Si estos actos se limitan a un acercamiento difícilmente se logrará un desarrollo de apropiación de los saberes locales y no habrá avances significativos para cumplir con sus propósitos internos.

Palabras clave: Construcción de saberes, Formación docente, Reeducación, Interculturalidad.

Introducción

La construcción de saberes en las comunidades indígenas que se adquieren y se transmite tanto en los espacios oficiales, en este caso la escuela y como en los que son creados desde la comunidad, como es el caso de la Policía Comunitaria, son espacios y procesos sociales en los cuales se recuperan los saberes originarios a través de la experiencia y su preservación. El interés de investigar lo que ocurre con estos saberes dentro de estos dos contextos nos permite reconocer que ambos son parte de un proceso de aprendizaje comunitario.

Los profesores forman parte de una institución oficial, llamada escuela, en la que realizan su papel como docentes, y participan en diversas actividades, como el diseño de los planes y programas de estudios, además de su participación en la comunidad en diferentes cargos de sus usos y costumbres, para responder a las necesidades comunitarias y la construcción del tejido socio-cultural, empleando su propio lenguaje y herramientas que son fundamentales para construir una realidad donde participan diferentes actores como: directores, maestros, alumnos y padres de familia.

En el caso de la Policía Comunitaria y su proceso de reeducación, los saberes comunitarios se presentan como parte de la solución ante el terrible problema de la inseguridad desbordada. Con las formas de conocimiento ancestral, por parte del Consejo de ancianos, se conforma la noción del proceso de reeducación, donde se propone educación en lugar de castigo. Dando así, una muestra de la importancia de los valores y principios comunitarios de los que se debería aprender, para la reconstrucción del tejido social tan deteriorado en el que vivimos.

Estudio de caso

El caso de Una Escuela para la Vida

La formación docente y la recuperación de los saberes originarios

Mediante la educación Intercultural, los pueblos originarios pueden recuperar sus saberes y conocimientos en un movimiento tendiente a fortalecer su cultura, su lengua, prácticas sociales, costumbres, tradiciones, creencias y cosmogonías. En la escuela el Porvenir, con el modelo educativo “Una Escuela para la Vida”, a través de las Unidades Didácticas Integradas (UDI’s), retoman los conocimientos y saberes locales para transmitirlos conjuntamente con los nacionales y universales y la enseñanza del español como segunda lengua y el amuzgo como primera lengua, para el fortalecimiento de su identidad. Así pues, los maestros como actores centrales en este modelo, deben buscar de manera individual y colectiva, estrategias de enseñanza que les permitan fomentar y propiciar un aprendizaje significativo que ayude a los niños y niñas a construir conocimientos pertinentes, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y la aceptación del diferente, del otro. Un docente nuevo para una educación alternativa, formados con programas de estudios y pedagogías innovadores como instrumento de conocimiento que respondan a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos.

La recuperación de los conocimientos locales y su incorporación en los procesos educativos, surgen de las luchas de los Pueblos Originarios para transformar las políticas educativas del país y de la necesidad de innovar los procesos de enseñanza y buscar nuevas perspectivas en la formación docente, es decir mejorar las capacidades necesarias para el ejercicio de su actividad. Para lograrlo es fundamental el respeto a la diversidad, el manejo de la lengua y la perdurabilidad de los conocimientos locales y universales. Los docentes adquieren estos saberes a través de su experiencia, de la interrelación con su entorno y de la convivencia con los demás. Lo que se fortalece a través de su proceso de formación académica.

Como menciona Jordá (2002) “la formación docente es un proceso individual y a la vez social, ya que se construye durante la vida profesional, no se reduce a las instituciones formadoras [...] entre ellos se encuentra el trabajo docente cotidiano como un espacio relevante en el que se constituye una identidad propia, una manera de ser y hacer del maestro” (23).

En lo que respecta a la formación de maestros de educación con enfoque intercultural, la generación de conocimientos, la valoración y lograr la apreciación de la diversidad cultural debe tomar en cuenta el contexto en la que se encuentre la escuela, y reformular los contenidos de las asignaturas de manera acorde a su realidad sociocultural y lingüística. Esto se ve reflejado en la escuela El Porvenir, con el modelo educativo, “Una escuela para la vida”, ya que ofrecen una educación que responde a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos, mediante la planeación de un enfoque globalizador, como las Unidades Didácticas Integradas (UDI’s), ya que recuperan los saberes y conocimientos locales para enseñarlos al igual que los contenidos nacionales y universales, y la enseñanza del español como segunda lengua.

La formación de los maestros les ha permitido llevar el trabajo que realizan con los niños y las niñas de la comunidad fortaleciendo su aprendizaje. Al ser parte de la comunidad han logrado realizar una buena integración con la escuela y la comprensión de la problemática intercultural, además de la importancia de trasladar la práctica cotidiana a las aulas, es decir basado en las necesidades y aspiraciones de los educandos como un beneficio para su comunidad.

Los docentes y el proceso de un modelo alternativo

Es un proyecto construido desde lo local, y que es llevado a cabo por los maestros, además del compromiso de los padres de familias que se involucran en el proceso de enseñanza de sus hijos; se trata de una enseñanza semipersonalizada, ya que los maestros, siempre están al pendiente de las dificultades de los alumnos, “al ser docente formador uno de los mediadores del currículo prescrito, él hace sus propias interpretaciones del programa a impartir y toma decisiones sobre la selección de contenidos y las estrategias que considera más apropiadas [...]” (Jani,2002:157).

Pero para lograr que este modelo funcione como hasta ahora, no ha sido una tarea fácil: desde el proceso de formación tradicional de docentes, donde no se le daba valor a la lengua indígena ni a su cultura, al

tomar conciencia que la formación recibida no respondía al contexto social de la escuela y no podían ofrecer una educación adecuada a las características lingüísticas y culturales de los alumnos, se vieron en la necesidad de buscar alternativas para lograr que todos estos saberes no quedaran ajenos a la escuela y los niños entrasen en un proceso de apropiación de los saberes locales logrando ponerlos en práctica, lo cual será fundamental para la construcción su propia cultura. No fue sino hasta 1990, cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece una licenciatura en educación Primaria y la licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, lo que permitió la profesionalización de los maestros en este medio.

Después de este proceso la tarea no fue fácil, lograr que los padres aceptaran que sus hijos aprendieran la lengua ñomndaa, que con el tiempo podría desaparecer y que su uso quedaría eliminado por el español, el reto más importante, era reconciliar a la comunidad con sus costumbres, reconocer el valor de la lengua y todo lo que conlleva, generar un aprendizaje significativo y fortalecer la identidad de los alumnos.

Materiales como apoyo de aprendizaje

Para este proceso los maestros se apoyan de material que han ido trabajando durante cursos anteriores con los alumnos y algunos libros de texto en amuzgo, que, gracias a su trabajo colectivo, son una realidad. Cabe recalcar, que siempre se buscó que estos libros fueran elaborados por maestros y padres de familia de la comunidad y reflejasen contenidos que favoreciesen el aprendizaje significativo. Por otra parte han realizado investigación seria de la gramática para que fuera retomada en los libros de texto, y poder asistir a los alumnos en su aprendizaje de ambas lenguas, tal como lo menciona Vigotsky, en el concepto de zona de desarrollo próximo, “[...] es un intervalo cognitivo entre lo que el sujeto/aprendiz puede hacer por sus propios medios e instrumentos [...] como producto de su desarrollo y lo que este puede conseguir aprender [y crear un] el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver [...] un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky,1979: 133, citado en Hernández, 1999).

Los materiales constituyen un apoyo para que los alumnos aprenden a valorar y cuidar su medio ambiente, además de reconocer que, en su vida diaria, pueden encontrar objetos que son y serán parte de su conocimiento, que no es necesario tener material específico, sí se sabe reconocer y valorar el entorno y así mismo van aprendiendo etnomatemáticas.

El caso del proceso de reeducación en la policía comunitaria

México se encuentra sumido en una grave crisis de inseguridad y violencia. Tan solo en el último sexenio, más de 50,000 personas han sido privadas violentamente de la vida y la CNDH registra más de 7,000 quejas

en contra del Ejército mexicano.¹ Frente a este panorama es frecuente encontrar voces que se preguntan por las alternativas que existen al modelo de seguridad que impulsan las autoridades de los tres niveles de gobierno. Desde las regiones Costa Chica y Montaña de Guerrero, las comunidades Me'phaa y Na'Savi, principalmente, responden esta interrogante cotidianamente fortaleciendo el sistema de procuración de justicia y seguridad que han construido: la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC-PC). Creada hace más de 20 años, sobre el fundamento del derecho de los pueblos indígenas a la autonomía y a la autodeterminación. El sistema de la CRAC-PC es una muestra de que el éxito de cualquier política de seguridad pasa por la proximidad con la población, el cuidado del tejido comunitario y la legitimidad erigida en la honestidad, la rendición de cuentas y el servicio a la comunidad. Aún así la Policía Comunitaria de las comunidades indígenas guerrerenses no ha estado exenta de las consecuencias de la crisis de violencia que México padece. Nuevos retos se advierten en el horizonte para el sistema de justicia y seguridad que abatió los índices de seguridad en la Costa – Montaña de Guerrero.

La Policía Comunitaria propone el llamado proceso de reeducación como una alternativa ante el castigo y el encierro. Dicho proceso consta en trabajo comunitario y pláticas con las personas mayores (consejo de ancianos) para tomar conciencia sobre el delito y reivindicarse por “el buen camino”, de acuerdo a los usos y costumbres de las comunidades.

Error no delito, reeducación no castigo

Las comunidades que cuentan con corporaciones de Policía Comunitaria han discutido en sus consejos cómo enfrentar al delito y como castigar a los delincuentes. Los debates han dejado en claro que el castigo no es el camino para la rehabilitación sino la reeducación. En los siguientes testimonios queremos dar la voz a los miembros de estos consejos como proponen una vía de reparación del daño causado a la comunidad :

“Los errores son del ser humano, eso del delito es para la justicia del gobierno; una justicia alejada del pueblo”.

Y ahí, con esa frase, se desató la primera discusión que nos iba poniendo el corazón junto a la cabeza. La Asamblea estaba totalmente llena. Algunos se oponían a la idea de poner error en vez de delito. Decían:

“El ladrón no roba por equivocación, roba porque es mañoso, porque no le enseñaron a trabajar de niño”. Otro se levantó y dijo: “También se roba por necesidad, disculpen”.

¿Ahí de quién es el error?, me pregunté yo. Entones una señora dijo:

¹<http://mexico.cnn.com/nacional/2010/03/12/la-cndh-y-especialistas-alertan-por-abusos-de-militares-en-guerra-al-narco>

“El delito se castiga y ahí queda, pero el error se corrige; ahí uno aprende, es como dar una segunda oportunidad.” Además, en este sistema político, todos estamos expuestos al error. Nadie se salva. Así como el presidente, como el cacique, como el narcotraficante, si los miramos desde nuestros usos y costumbres, también están en el error de la avaricia y la ambición de poder. Pero si los miramos desde la lógica del gobierno, los delincuentes no son ellos, aunque roben millones y millones de pesos; los delincuentes somos nosotros los que tenemos necesidad. Al final se llegó al acuerdo de considerar error y no delito. Por eso damos reeducación, no castigo.”

Bueno, entonces esa gente que cometieron errores, ¿para dónde los vamos a llevar?, eso era un punto. Lo del presupuesto para mantenerlos, era otro punto. Eso de ¿con qué ley nos vamos a sustentar? eran otro punto. Así era cuestión de discusión larga. Se fue concluyendo que los CERESO, no eran necesarios. Se veía que en la ciudad, donde hay CERESO, pues era una escuela más de delincuentes, más que de formación o buen camino. Los presos que no salían enfermos, salían más agresivos o más pasivos; entonces no:

“Esos CERESO, ahí caben los abogados, los testigos falsos y tenían que llegar a la justicia comprada del gobierno. Entonces lo que se hizo, fue mejor pensar otra manera de hacer justicia. Se dijo, bueno, los que cometieron error o detenidos que se vayan a hacer trabajo a la comunidad; quien trabaje, comerá; quien no quiera trabajar, pues no comerá; esa fue la primera medida.”

¡La escuela de la vida, pues!

El trabajo como medida educativa

Los debates sobre las medidas a tomar para lograr la rehabilitación mediante la reeducación se dieron en este tenor:

“Al término de la jornada de trabajo, que se les lleve a bañar al río, a lavar su ropa y luego, los principales o los ancianos o Consejo de Ancianos, depende como se llame en la comunidad, que se junte para darles consejos, porque si han cometido error esta gente es porque en su casa no les supieron dar consejos, no los supieron educar bien, no les supieron inculcar buenos valores o buenos principios, por eso es que andan haciendo lo que andan haciendo; por lo tanto, que sea el trabajo en la comunidad su forma de reeducarse. La misma comunidad les va a dar de comer, pero que trabajen gratuitamente; y a eso se le llama reeducación. Los detenidos se van a someter a un proceso de reeducación por primera cuenta en sentirse útiles y tenerse valor por sí mismos. El trabajo es saludable para la mente, para el cuerpo y para el corazón. Una persona trabajadora cabe donde sea. Nuestros abuelos, a los reos, por decirles de alguna manera, cuando cometían un delito, los reeducaban con trabajo comunitario. Si alguien se había robado un guajolote, tenía que recorrer las calles con su guajolote y que la banda fuera tocando atrás, por el pueblo, para que le diera pena y de esa forma ya no volvía a robar.

Así nos dejaron la enseñanza los abuelos. Hoy por hoy, el reo, después de que es reeducado, tiene que ir a las escuelas, a los pueblos, a decirle a la gente que no caiga en el delito que él cayó; cualquier delito: de robo, de asesinato. Aquí, aunque seas policía, también se castiga. Quiero tocar un caso, no recuerdo el nombre del policía comunitario. Bueno, este policía había peleado con su cuñado una noche que estaba borracho. Él estaba arrepentido, porque le dejó todos los vidrios rotos de la casa a su hermana. La hermana y el cuñado mismo, fueron con el comisario, para que no encerraran a su hermano. Acá se les explicó a los familiares que no se encierra, sino que se reeduca. Bueno, el policía y su familia estuvieron de acuerdo en pasar por el proceso de reeducación. Cabe decir que también hay otros que se niegan y se ponen muy violentos. Pero el caso de este policía fue como un ejemplo para toda la comunidad. Eso nos fue dando más confianza y legitimidad.”

La reeducación como medio para rehabilitarse y poder resarcir el daño causado a la familia y a la comunidad paso por el trabajo social de concientización a los demás miembros de la comunidad para que no comentan delitos.

El consejo y la toma de conciencia

Los consejos se encargan de darlos los ancianos, los principales. Ellos ya han vivido más tiempo su vida; conocen mucho más del comportamiento humano; saben cómo tienen que orientar y dar consejos. Ellos son los sabios, porque han vivido mucho. Y tienen mucha sabiduría como para orientar a la gente. Los verdaderos maestros. Su palabra, como es verdadera, llega hasta el fondo. Son muy fuertes los sabios. Tienen calidad moral y son respetados. No como un juez del gobierno, que son pura corrupción. ¿Qué le vas a hacer a un tipo que roba y extorsiona y es avaricioso? En cambio un anciano no va a cobrar nada por dar consejo. Lo hacen con gusto. Porque el trabajo por el bien de la comunidad es el bien para todos. La narración del desarrollo del proceso nos muestra un camino para la reeducación:

“Al principio mucha gente llegó muy agresiva; cometieron graves errores, pero no los reconocían, estaban con la mente de que al salir se iban a desquitar o vengar de los comandantes y de los comisarios y de todos, pero los ancianos los hicieron entender. Los ancianos les decían:

“Mira tú, sí cometiste el error, muchos ojos te vieron cuando tú llevabas jalando la res, pero como se le tiene más miedo al mañoso entonces no te dijeron nada, pero te vieron, de que te vieron te vieron, muchos ojos, pero te acompañaba la suerte, o el mismo dios te protegía; pero ahora tu suerte se hizo a un lado, dios te dejó de proteger y ahora estás enfrentando lo que hiciste”.

Y así les decían otros ancianos, dándoles consejo, haciéndolos reflexionar, y cada detenido acababa por reconocer su error. Decían:

“Sí, yo lo hice, efectivamente cometí el error”. Y se ponían algunos a llorar, y ese sentimiento se contagiaba para los demás grupos y todo mundo decía: “Sí, yo también cometí, yo también lo hice”.

Entonces les decían:

“Bueno, entonces ¿quién tiene la culpa de que ustedes estén detenidos?, ¿el comisario?, ¿el comandante?, ¿los ciudadanos? o ¿ustedes?”.

Luego, reconocían su error. Les decían:

“Entonces pórtense bien, si se portan bien se les dará una constancia de buena conducta, y eso va a reducir su estancia en el proceso de reeducación; pero si no se portan bien, se va a multiplicar el tiempo”.

Unos que estaban sentenciados a cinco años, quizá cumpliendo tres años van para fuera. Para eso, la Coordinadora Regional daba a conocer la situación de cada detenido. Entonces decía la Asamblea: “Éste ya no necesitan retenerlo, ya que salga”. Y en una Asamblea de la comunidad se entregaba al detenido. En las comunidades, el ciudadano es hijo del pueblo; el pueblo lo debe proteger.

Delante de todos los vecinos, el que liberaba al detenido, decía:

“Señores vecinos, denle una oportunidad a este señor. Le va a servir, ya que está arrepentido de lo que hizo”.

Entonces los vecinos, decían:

“A ver, que hable él, para ver si se compromete”.

Entonces ya el detenido, decía:

“Sí, me voy a portar bien y no manchar la imagen del pueblo ni de mi familia.”

Entonces se levanta el acta de que se va a portar bien y va a hacer compromisos, tanto de la comunidad para proteger al ciudadano, como del ciudadano de cuidarse para no volver a cometer errores. Eso es reeducación. Entonces se firmaba ese documento y se entregaba al familiar.”

Objetivos de estudio

1. Exponer la práctica de los docentes en el modelo educativo “Una escuela para la vida”, para favorecer el aprendizaje de los alumnos a través de la recuperación de saberes locales.
2. Exponer las experiencias de reeducación y la construcción de saberes originarios en la Policía Comunitaria, para conservar sus usos y costumbres.

Método

Para la construcción de la investigación sobre la formación docente, los métodos utilizados fueron necesarias dos visitas a la comunidad, Xochistlahuaca, Gro., observación de aula para situar a los docentes en su contexto cotidiano. Entrevistas a los profesores para recuperar la situación de aprendizaje que estos proponen.

Con la finalidad de construir las narrativas de sus propias experiencias, se realizaron entrevistas a diferentes actores sociales de los maestros que han participado en la Policía Comunitaria en el Estado de Guerrero.

Resultados

La experiencia “Una escuela para la vida”, responde a las necesidades locales a fin de tener una educación pertinente y significativa de acuerdo a su cultura mediante la elaboración de sus propios materiales didácticos, recuperando saberes locales, cosmovisión y lengua materna, lo que se refleja en la familia y la comunidad.

En el caso de la Policía Comunitaria, las narrativas dan cuenta del papel de los saberes propios en el proceso de reeducación.

Conclusiones

- La propuesta de trabajo de los maestros de “Una Escuela para la Vida”, construyen de manera paulatina el enfoque adecuado para consolidar la EIB, ya que generan conocimientos desde sus saberes, revalorizando su cultura.
- La organización de la enseñanza y de las actividades didácticas fomentan los procesos pedagógicos dinámicos y participativos, que ayudan a la integración de los actores más importantes, los alumnos, además de que promueven la integración de los padres de familia.
- Las adecuaciones que realizan a su propio currículo escolar darán pauta para que se fortalezca el dominio de la lengua materna como también el de la segunda lengua.

- Su trabajo cotidiano los invita, a seguir innovando de manera cotidiana y a construir estrategias que permitan desarrollar nuevas prácticas educativas en el aula, pero sin olvidar que el maestro servirá como guía para los alumnos.
- El quehacer que tienen en su tarea como docentes, es ir construyendo la cotidianidad, e ir incorporando los saberes y tradiciones de la comunidad y que se han ido articulando como una experiencia que puede generar un aprendizaje dentro de aula, pero que sin duda se lleva a cabo de manera externa.
- El saber organizar el trabajo pedagógico y reconocer las diferencias, virtudes y tiempos de aprendizaje de cada alumno, habla del compromiso que tienen los maestros hacia sus alumnos a pesar de la diversidad existente en sus aulas.
- Como parte de su proceso formativo cada maestro participa en la retroalimentación del trabajo académico para seguir construyendo la experiencia.

Bibliografía

COORDINADORA REGIONAL DE AUTORIDADES COMUNITARIAS, COMITÉ EJECUTIVO DE LA POLICÍA COMUNITARIA, PUEBLOS FUNDADORES DEL SISTEMA COMUNITARIO DE SEGURIDAD Y JUSTICIA DE LA COSTA-MOTAÑA DE GUERRERO

<http://territoriocomunitario.weebly.com/>

Hernández, G. (1999), La zona de desarrollo próximo. Comentarios en tomo a su uso en los contextos escolares. Perfiles educativos [en línea], disponible en: <https://www.redalyc.org/html/132/13208604/> recuperado el 09 de abril de 2019.

Jordá, J. (2002), Ser maestro bilingüe en Suljaa' lengua e identidad. UPN-Ajusco

La jornada

<http://www.jornada.unam.mx/2011/11/06/sociedad/033nlsoc>

<http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/016alpol>

<http://www.jornada.unam.mx/2013/03/19/opinion/024a2pol>