

A group of school children in a classroom, with one boy speaking into a microphone. The children are wearing school uniforms, and there are educational materials on the table.

Lengua ngigua: Pertinencia para la
interculturalidad. Reflexiones
desde el sistema educativo en
San Marcos Tlacoyalco

Ngigua: Dunde'e thi ijee.
Thi xranxrauni nthi'i thi
tangixi xan rajna ngigua

Sabino Martínez Juárez



CDI

COMISIÓN NACIONAL
PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Lengua ngigua:
Pertinencia para la interculturalidad.
Reflexiones desde el sistema
educativo en San Marcos Tlacoyalco

Ngigua:
Dunde'e thi ijee. Thi
xranxrauni nthi'i thi tangixi
xan rajna ngigua

Lengua ngigua:
Pertinencia para la interculturalidad.
Reflexiones desde el sistema
educativo en San Marcos Tlacoyalco

Ngigua:
Dunde'e thi ijee. Thi
xranxrauni nth'i thi tangixi
xan rajna ngigua

—

Sabino Martínez Juárez



CDI
COMISIÓN NACIONAL
PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS



CDI
COMISIÓN NACIONAL
PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Este libro se realizó con apoyo del programa de Derechos Indígenas: Comunicadores indígenas para la producción y realización de proyectos de comunicación intercultural, y el impulso de actividades en materia de cultura de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

D.R. © Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
Av. México Coyoacán 343, Colonia Xoco Delegación Benito Juárez. C.P.
03330, México D.F.
www.gob.mx/cdi
C.C.D.I. Tehuacán.
Prolongación Av. Pastor Rouaix 908, Colonia Nicolás Bravo, C.P. 75790,
Tehuacán, Puebla.

D.R. © Sabino Martínez Juárez.

D.R. © Sabino Martínez Juárez & Estela Martínez Juárez por la traducción.

Primera edición: 2015.

ISBN en trámite.

Diseño de portada y contraportada: El Errante Editor / J. Antonio Romero F.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Impreso y encuadernado en México

Ngigua: Dundéè thi ijee. Thi xranxrauni
nthi'i thi tangixi xan rajna ngigua.

Este libro fue publicado con el apoyo del programa Derechos Indígenas 2015, en su modalidad Derechos Culturales y de Comunicación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

El contenido, las opiniones y la edición son responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan la visión de la institución.

“Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el Programa”.

Xron ji'i nichja ixi ngigue'e rajna antu dunda ngajiina ku xrein tsangi xan rajna ixi iijeena. Thi ijee nichja unda rente thi satsuaana ijee chujni ku siinauna. Nthi'i rajna, xron jitha'a kudatse nche rente'a ngai nchia tangixixan xroon, ngigua'ana ku thi kjuaguana nthu dachria'na. Mexinxi duntha ruxranxrauni xrein siinche'eni ixi ngigua'ana anthu renthe ku sunthaana nthue renkji ku nchao suntechunxiina.

—

Este libro aborda la lengua ngigua de San Marcos Tlacoyalco como un elemento importante para el análisis y reflexión en el marco de la interculturalidad y la educación intercultural.

En este espacio, la interculturalidad es entendida como un enfoque de alteridad de conocer al “yo” a través del “otro”, el “diferente”.

Las vivencias aquí abordadas muestran que en las escuelas de esta localidad, tanto la lengua ngigua como los conocimientos y saberes indígenas no han sido valorados ni en el contenido de los programas oficiales ni en las evaluaciones a los niños y niñas indígenas.

La lengua ngigua es una puerta para la generación de nuevos conocimientos en el camino del desarrollo de competencias. Sin embargo, es importante que parta de un diálogo que oriente la educación como una práctica al derecho humano y a la libertad.

**Jikiniinxi thi kjuagu
ntdudachrii ku nundé ana.**

A los abuelos y a la tierra.

Sabino Martínez Juárez nació en el pueblo originario de San Marcos Tlacoyalco, Puebla, cuya lengua originaria es el ngigua (popoloca). Arquitecto, profesor investigador en la Facultad de Arquitectura y profesor en el Colegio de Antropología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en México. Es maestro en Proyecto Urbano por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Martínez Juárez escribe acerca de temas de pueblos originarios relacionados con el territorio, la arquitectura, la lengua y la cosmovisión. Es exbecario de la Ford Foundation International Fellowships Program y es miembro de La Red-Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil (Red-IINPIM, A.C.).

Índice / Nthii stena

11	Agradecimientos / Tusaye'e
13	Introducción / Ja'in ri'i
19	Cuento de los abuelos / Chijnii nthudachrii
21	Lengua ngigua / Ngigua
25	La noción de interculturalidad / Ti iijee
31	La educación indígena como educación intercultural en México / Ti tangi xan rajna xraa xan iijee nthi'i ngai nunthe'e kudatse
37	El sistema educativo en San Marcos Tlacoyalco / Nchia tangixinxan rajna
43	Vivencias desde la educación intercultural bilingüe en San Marcos Tlacoyalco / Ti deechuni ngai nchia iijee nthi'i rajna
	Eustacia Varillas López
44	Acerca de la docencia / Ti tjaaguni
45	Del autoreconocimiento / Datsuuani je'eni
46	Acerca de la educación intercultural / Ti tangiixini thi iijee
	Teresa Damián Jara
49	Acerca de los conocimientos previos / Ti nu'eni
51	El problema del currículum y la evaluación / Naa chijni thi xroon tangixini ku thi datechuaxini
53	Modelando la interculturalidad / Nchexiiani thi ii-jee
57	Reflexiones finales / Ti xranxra'un
61	Bibliografía / Xroon tjse'eni

Agradecimientos / Tusayéè

Tusayéè kain chujni rajna, ixi xra chunta ngiguéè, jaña nchao tjséeni nunde xraa thi iijee, xraa thi jeèni. Nthu dachrii ixi kjuagu ngigua ngaajina ku jaña thena ngai nunthe.

Xraa ji'i nchao baxre ixin Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (CDI), juanju chje. Kunixin xraa ji'i nichja xan ngigua, ku tjaguxan thi rinau jeè ni ngigua ku jaña xi nirua nchao sinkuxa thi rente ngigua ku thi nuè ni rajna ngai nthia icha nchao sintexiinii.

Tusayéè xi thjagu xroon ngai nchia tangixixan ngigua ixi kuekij-nana ngai xraa ji'i, ngai raan jeè xa ji thi nchao tsunchjianxi thi iijee ngai rajna.

—

Agradezco al pueblo originario de San Marcos Tlacoyalco, por ser una comunidad que a pesar de las dificultades ha conservado su lengua, un tesoro invaluable para conocer y relacionarse con el mundo desde lo diferente, desde la identidad. A los abuelos, quienes han heredado de generación en generación, de forma oral, la lengua que nos une a la tierra.

La publicación de este libro no sería posible sin el financiamiento de la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (CDI). Agradezco a esta institución por el apoyo económico desde el Programa de Comunicadores Indígenas, pues es una oportunidad de expresar los sentimientos y la visión de las comunidades indígenas, aportando poco a poco al reconocimiento de nuestros pueblos en un sistema que no ha valorado la lengua, el conocimiento ni los saberes indígenas en el camino del desarrollo.

Agradezco a los docentes de la comunidad, quienes amablemente han dedicado su tiempo de una u otra manera para reflexionar acerca de la importancia de la educación intercultural en San Marcos Tlacoyalco. Su dedicación y esfuerzo en las aulas hará posible que la educación intercultural sea un hecho.

Introducción / Ja'in ri'i

Xroon ji'i tsjée ngigúeé rajna, ixi ruxranxrauni thi iijee. Thi iijee tsinxini xrein tsjéeni chujni iijee. Nthi'a sijixini ku tsinxini ji'i, chunda ku rutsjeeni ixin ngata'a nunde ji'i anthu tsje chujni iijee jii, ku chunda ku sinauni jéé yaa, ruxranxrauni ixi thi yaa kai chunda ngigúe ku xrein deechu ngai ni rajnee.

Ngai xraa ji'i, texinxini tsjeeni thi nichja ngigua, ixi ji'i ne'eni ku thi nichja ni rajna ixi jaña nchao tsenchjiani thi nu'eni. Ngigu'eni dixingiixi inchi daatu ncha'on, ku jame'a, ngigua thi icha rente ngai rajna ixi jaña nchao tsinxini thi nué rajna. Ji'i thi chunxinxinaana ixi ngai jni ji'i ithji kain thi nuen rajnaanana.

Antu rente tsinxini ixi rajna ngigua thinxi thi nué ixi tangixin ngai nunde ku ngajni, ku nthudachri thi tjaagu ngai xeen. Ku ngigua thi dunda datuxi ngai xan ntha the duan, ku kai nthi'i antu rente ixi tangiixini ngai nchia ku ngathaonkji thi thjagu nthu dachrii ngai thi xra chjan.

Ngai xroon jitaxi xrein tangini, jitaxi'an xrein nchao tsangini nthi'i rajna, ku dunda sinchexiani xroon yaa ixi ja'ana thi iijeena. Are ja'an kuangi ngai nchia tangixini xroon nthi rajna, bancherente'ani thi nue ni rajna. Thi icha bakjaguxa xrein runichjani tenajni ku tee xi chaaxra, ixi yaa antu rugunda. Jame'a kayooi tha yaa, antu tangi kuan-gixini ixi thi bakjagu kai ntha jitangui.

Ngai nchia tangixini xroon, nche rente ngigúeé rajnanana, ixi rinau tsangini thi iijee. Ju'u ruxranxrauni, xrein ngigua sigee ngai thi tangixi xan nchinchinchja nthi'i rajna. Ixi thi datechuaxi xi niirua, ju'u datechu'a thi nueni nthii rajna, ichi tenajni ku tee xi chaxra, ku kai xrein teekini. Chunda ixi tsjageeni thi nué ni rajneeni ku jaña nchao tsjini ngui ngata'a nunthe ji'i.

Chunda ixi tsinxini, ixi tsjeni nthi'i nunde, ku ngigúe'eni antu rente. Ku ngigua anthu dunda ku tangixini thi nué nthudachrii ku

ndudeeni, kain thi dinkunxi ngai jinda, nunthe, ku thi xranxraunxini kain chujni rajna. Kunixi teeni, thi nichjani, datsuuani thi bechu rajneeni.

Jai nchaon, antu jii xruxrau tsjeeni, ku tsjachia nichjaxini, ku kai nchao tjauni tsje chujni kunixi tsjachia. Kain yaa, dasengixin thi nueni nthi'i rajna, ku ya taakjan naa chijni ngai xi tjagu xroon, xrein nchao tsenchjiani thi nueni ku thi nichjani. Ngai nchia tangini xroon nthi'i rajna, xra dasengixina xrein tjaaguni kain thi jii rajna, ixi ngai xroon ruan xi rajna kudatse, tinxiianxa ixi nthii rajna dunda iijee xroon tsjaguxini. Ju'u ixi ja'naa tsinxini thi dundee rajna.

Nthia sinchexianxini xrein tsangixan rajna, chunda thi tsexinxini sasengixini xroon tetuan, ku tsinxini ixi xraa icha jie chunda saxrexi nthi rajna. Sinchexiani xroon thi setaxi thi rente kain thi nueni rajna ku ja'naa chjan tsangixan ncherentexan kain yaa thi kuintu'e nthudachrii. Chunda ruxranxrauni xrein ncherenteni ngigua ku chujni the ngai rajna jai, ixi kaina rentena xraju'u.

Antu tsje thi danchangini jai. Chunda sinchexiani tsje xroon ku ja'naa nchao rukjini ku sinchexiani xroon tsinxi xan nthu suan, ku tsangini tsenchjiani xrein nichjani ngigua. Thi tetangini jai, dasengixi xrein nichjani ku xranxrauni, mexinxi sanchangini xrein tsu'en niguana ku thi nu'e rajnana, xrein sincherenteni ngai xroon tangi xan nchinchinchja.

Ngiguana, yaa thi nueni, anthu tsje tjaguana, ku ji'i thi ja'ana nichjana. Taana ji'i nchee ixi nchao xranxrauna iijee ku maski tsjeena ngaata'a nunthe ji'i, xra ja'una nuaana taa ji'i. Tsanxrandana ixi thi tetangina jai, tjsamutja thi kjuaguana nthu dachri'ana, xrein rinauna nunthe ku kain thi jii nthi'i. Ntachru ndudachrii, ixi thi nee nunde nee nunde, ku thi nee ngajni nee ngajni, ku ngigua datudu'u ngai kayuuxi, mexi suntendana. Kunixi thi nuuana nchao sintuxiiana naa nthia thu chjrui ku sundaana kaina. Ichi tjagu xachuana nununde, thi nchao dechunxini, chri'in ixi rinauni nunthe tetaani, xraa jaanee-ni. Ja'naa nchao ruxranxrauni ixi chjan siintenkaa rutsuntaunxan ku tsinxan xrein nichja ku tjagu thi kuintu'e ndudachrii.

Este libro aborda a la lengua ngigua de San Marcos Tlacoyalco como un elemento importante para el análisis y la reflexión en el marco de la “interculturalidad”, entendida como un enfoque de alteridad de conocer al “yo” a través del “otro”, al “diferente”. El camino hacia la interculturalidad se trata no sólo de aceptar que la diversidad cultural es lo que lleva al equilibrio y a la armonía en el proceso de interacción entre los seres humanos, sino de reconocer que es un derecho fundamental que el otro use sus conocimientos locales en su comunidad y que el sujeto aprehenda el mundo bajo su conciencia y su sensibilidad para generar una sostenibilidad a largo plazo.

Es desde el sujeto, como hablante de la lengua ngigua, que se busca reflexionar en este documento, considerando que hablar la lengua es un derecho fundamental como indígenas y que eso nos permite continuar con nuestros conocimientos y saberes. En general, las lenguas originarias se han transformado y adaptado en un largo periodo de grandes cambios. A pesar de ello, la lengua originaria es el medio principal para comprender a una cultura indígena; es el elemento fundamental para entender la cosmovisión como grupo humano. Además, como elemento de identidad, es único, puesto que contiene el ADN de los conocimientos y saberes de la comunidad.

Es esencial comprender que los pueblos originarios basan su cosmovisión en una relación profunda con la naturaleza y los fenómenos astronómicos, y que sus conocimientos y saberes han sido construidos desde la experiencia vivida durante cientos de años. Asimismo, a través de la lengua se transmiten los conocimientos y saberes desde las prácticas culturales, siendo muy importante la relación de convivencia, cara a cara, entre niños y niñas, y los padres y abuelos, en un entorno de prácticas que suceden dentro del territorio y la casa.

En el proceso de “educación”, sin embargo, no se ha comprendido que como pueblo originario somos los “otros”, los “diferentes”, y que, por lo tanto, necesitamos modelos de educación más específicos.

Como reflexión, hace tiempo, como estudiante en el medio indígena, experimenté un modelo de educación donde no se daba el valor a los conocimientos y saberes de la comunidad. Lo que se nos inculcaba era aprender el español (en primaria) y el inglés (en secundaria) como herramientas básicas. Sin embargo, esas lenguas han sido muy complicadas de ser aprehendidas de manera profunda, y existe una deficiencia muy amplia en el trayecto formativo del estudiante indígena.

El modelo educativo indígena, en su proceso, ha ido eliminando la lengua originaria al perseguir otros objetivos. La cuestión se centra en cómo la lengua originaria puede lograr ser agregada a los contenidos y cómo debe considerarse un elemento fundamental en los procesos de evaluaciones en el marco de la interculturalidad. Ya que las evaluaciones, desde el modelo educativo oficial, están dirigidas a conseguir y adoptar conocimientos para un mundo competitivo, para saber hablar y escribir el español, o aprender el inglés; para hacer ejercicios matemáticos, como la suma, la resta, la división y la multiplicación. Sin embargo, no es suficiente. Para un enfoque de competencias se requiere también impulsar los conocimientos y saberes locales para actuar desde lo local y tener posibilidades en lo global.

Debemos partir desde el concepto de la diversidad, donde la lengua originaria cabe como elemento angular para lograr un mundo diverso. Pero más allá de eso, la lengua originaria es un medio para adquirir los conocimientos que nos transmiten nuestros abuelos y padres, y que tienen que ver con el pueblo, con el agua, con la tierra y con la memoria de nuestros ancestros. A través de la palabra conocemos vivencias que ha experimentado la comunidad social, económica y ambientalmente.

Las reglas del juego, en la actualidad, son complejas: domina la tecnología como la televisión, teléfonos celulares, computadoras y el internet. Además de ello, las redes sociales y un sinnúmero de aplicaciones móviles cambian el concepto de vida en el corazón de los pueblos originarios. Eso provoca grandes desafíos para una educa-

ción en comunidades indígenas que buscan conservar su identidad. En el caso de las escuelas indígenas, no ha cambiado el enfoque ni el paradigma educativo para llegar a la profundidad que se requiere. Los contenidos de los programas educativos no han cambiado. No ha existido un compromiso profundo con los pueblos indígenas en México. Esto lleva a cuestionar acerca de qué sucede con las reformas, qué sucede con las políticas públicas a nivel municipal, estatal y federal. Nos podemos dar cuenta de que persisten las políticas educativas verticales, ajenas al contexto indígena.

El camino para la construcción de una educación intercultural debe trabajarse integralmente desde las políticas públicas, pero es un hecho que el mayor trabajo debe salir desde la comunidad indígena. Ocuparse de los contenidos, valorar el aprendizaje desde la práctica, desde el contexto local, para que los niños y niñas conozcan y valoren los conocimientos y saberes que heredan de nuestros padres y abuelos. Es fundamental cuestionarse cómo construir una identidad desde la lengua indígena, dada la diversidad religiosa, política y cultural que existe dentro de nuestras comunidades.

Las cuestiones son muchas. Por la tendencia homogeneizadora que se ha vivido hasta ahora, existe el desafío de construir un sistema de signos para el lenguaje escrito, pues nuestra lengua indígena es de tradición oral. Así, enfrentamos el hecho de construir un lenguaje escrito adoptando un sistema alfabético de otra lengua, incluso llegando a pensar en otra lengua, con una tendencia a olvidar la nuestra originaria. La educación actual transforma nuestra forma de pensar desde el enfoque de enseñanza-aprendizaje. Se debe cuestionar y pensar en qué sucede con los conocimientos indígenas de nuestra comunidad: ¿qué sucede con nuestra lengua indígena? ¿Cómo lograr que tenga un papel importante en el modelo educativo local?

Nuestra lengua, como cualquier otra, tiene una complejidad de signos y significados, y eso le da una razón de ser a quienes la hablamos. La lengua es lo que nos permite pensar diferente y ver el mundo de forma distinta. Sin embargo, el modelo de educación actual nos

empuja a un punto de no retorno, a un límite del olvido de la misma. Sólo con ella podemos describir un mundo diferente, que convive con la naturaleza y asume la responsabilidad ante un mundo global. Dicen los abuelos que lo que es de la tierra es de la tierra, y lo que es del cielo es del cielo, pero la lengua pertenece a la tierra y al cielo, sirve para caminar en las dos dimensiones. Desde nuestros conocimientos podemos ir construyendo un modelo de desarrollo con más equilibrio y armonía. La construcción del buen vivir, como lo plantean los pueblos hermanos de Sudamérica, nace de la cosmovisión y se distingue por aspiraciones más sensibles, más respetuosas con la madre tierra. Es necesario imaginar un escenario donde los niños y niñas del futuro puedan regresar a casa para seguir jugando, para hablar y escuchar a los abuelos y padres conversar en la lengua que nos da identidad.

Cuento de los abuelos / Chijnii nthudachrii

Teki nthudachrii, ixi nunthe dendanaa, ixi kaina bangina kangiinthee nunthe, inchi daathèe ansee nunthe. Kain thi theechu nthii bayee naa ngigùè. Kain rajna nichje chuu ixi chunda ngigùè, jèè ngigua thi tja-go xrein naa rajna. Are naa rajna sinchetjaan ngigùèe ichrua sanchia chrin, nua ku jma.

Rajnaanana xeenga ngai ruthee jna, are chjee chrin tanxrjui jii tsjo ku kaa yua, ku jiria jinda nga tukuyuku. Are xeema, nthatsja, nthaaka, kanda ku kachru tanxrjui dinkuni ngataonnkji. Nthudachri ku nthudeeni, ku xan nchinchinchjan bate'exan chrin, tjuu ku thi da-athe ku ja'naa nunde nchia kain thi danchie'ni. Kain kundua tsjeen-ba ixi baakii chrindu ku baguan tsjo. Ja'naa nguui chjaaga baixingixi ngui thi bagua nua, jma, jma ruthe kununthe ku choo. Thue ku tukuyuku bachrexu jinda chrin ku ja'naa kain ni nthi'i, ku nixi kunuua, kundua, kunthanixra, kulano, kutsijno nchao rugi'ini ku rugi'iba jinda. Nthiakadu'u bakji chujni, bakathaun nkji xra be'e nunthe. Nchia bakunchjianxi kanchee ku nthane'e, ku kai baxenga nchia nganthaan-ji tsaaga, ku nkji. Ja'naa beechu ni nduchriaana kunixi nunthe, kaina banichjexiina ngigu'ana, ngigua yaa jii xraa naa nthaaka nthi'i ku ja'naa baatsuanxina nunthe.

Naa ncha'on, rajna bixingixi, ku biinthutjaana naa thaana, ku tha tjaa'naana naa nthaaka, naa kaa, na kundua, na jna ku ja'naa ichrua banichjeena nunthe. Ichrua baakinxina nunthe, ixi binthutjaana naa thaana, ku thi rente, ku anseana ichrinka'a xraa resa'u. Ku ja'naa ithunuana are tha dithjan naa thaana.

—

Cuentan los abuelos que la madre tierra nos protege, todos crecimos bajo su cobijo y convivimos en armonía, al ritmo del latido del corazón de la madre tierra. Cada ser que habita en la tierra heredó una lengua; la madre tierra lo concedió desde el origen. Los seres humanos, como pueblos, conviven desde sus lenguas maternas. La lengua es parte del ser de cada pueblo. Sin la lengua el pueblo no puede comunicarse con la madre tierra y no puede pedir la lluvia, el maíz o el frijol.

Nuestro pueblo se sembró en los pies de los cerros; donde en temporada de lluvia es adornado con flores silvestres y vegetación grande y verde, y el agua se almacena en huecos naturales. En temporada de sequía, mezquites, pirules, nopales y magueyes dominan los campos de cultivo, reposando, esperando la lluvia. Abuelos y abuelas, padres y madres, niños y niñas danzaban a la lluvia, las nubes y el trueno para que la madre tierra fuera fértil. Los pájaros cantaban para que el viento soplara y brotaran las flores. Los valles se transformaban en los campos donde se cultivaba maíz, frijol, haba y calabaza. Los jagüeyes y balsas se llenaban de agua de lluvia para que hombres y mujeres, abejas, pájaros, coyotes, conejos y ardillas bebieran de él. Las veredas que la gente utilizaba, ondulaban sobre la geografía de la tierra, siguiendo su forma, respetando su trazo. Las casas se construían con palma y quiote, respetando laderas, barrancas y tierras de cultivo; eran parte del paisaje. Allí vivían nuestros antepasados, conviviendo con la naturaleza. Todos nos comunicábamos sólo en nuestra lengua materna. Esa lengua era como cada árbol que existe, que servía para que nuestra madre tierra nos identificara.

Un día, el pueblo se transformó. Perdimos una palabra y de nuestra memoria murió un árbol, una planta, un pájaro, un cerro y así empezamos a perder comunicación con nuestra madre tierra. Cada día dejamos de entenderla, porque perdimos la palabra, perdimos el significado. Y nuestro corazón pierde un latido cada vez que una palabra se desvanece.

Lengua ngigua / Ngigua

Jée ngigua thi icha rente, ixi yaa kuintuè nthudachriinana, ngigua nchexia rajna, ku kai thi beechu rajna.

“Aresa’u ju’u baniichjani ngigua”, nthachru ndudachrii. Ngigua xraa naa xruuan dechunxini, ku thi dechunxi kain chujni. Aresa’u kain xan chinchinchja banichjaxan ngigua, jaa na’a ku janachrii bakjagu. Ku jeena bakjaguna ixi jée nunthe kai naan janaana, ku ngigua baanju-jaan ixi nchao runichjexina jaan.

Kain chujni rajna ju’u ngigua banichjaana, tanchrjui baakiini ngatha nunthe ji’i. Jée tha ngigua bachunxinxini kain nthii, jna, nkji ku rajna, ku kai banichjexini ngajni. Kain yaa bachunxiinxini kain thi bancheeni nthi kain ncha’on.

Ja’na xranchinchinaa unichjana ngiguanana, ja’na nchao bakjau-na janaanana kunixi nthudaanana. Bagatsuuana nthaaunana, thi bajiinena, thi bag’ina ku thi thaana thaana, ja’naa kuexianxina kuangina ngigua. Are bangiina, kuangiina xrein diin kunia, kumichi, kuchia, kunthaxichia, kunthaxijnu, kuluchu, ku kuthentso. Kai kuangina xrein bajiineba. Ja’naa bakangina ncha’on ku ncha’on, inchi kunia jiineba niu ku jiineba kulanu kunixi kutsijnu ngataonkji. Kumichi jineba niu ku kai kunchiixi, kulanda ku kutsaxe. Kuchia ku kunthaxichia, kunthaxijnu ku kunthakuune jineba nua, kutsindu, kutuchje ku xee kuxigu jii nkjiin nchia.

Nthi’i rajna are chujni daxre ngataonkji thingaria kuxigu, inchi kuthentso, kutuchjo ku kuluchu, je’na chunxiina chjaaga ku kain jna ku tsaaga thi duan kanchekunuchja, kathusaon ku kachji ixi kuxiigu antu nchexruxiiba. Kai chunxiina kekaa thinuu the tukuyuucu ku thue deria jinda chrin ku ja’naa kuxigu ku kai je’ni si’ini jinda.

Kain thi nuè ni rajna inchi ketsa tengani nua, jma ku jma ruthe kununthe ngathaonkji, chunda dithikaon xrein itji kunitjao. Ja’naa kai

tjseeni ketsa satseeni kain thi kuengani. Jaña dendani kain tsee jii ku tsengani are sunda. Nueeni ketsa saníaa chrin ku jaña nchao tsengani nkji. Chrin tekijna xrein sinchee xraa kain chujni rajna. Inchi thi danchiiiani chrin, xrein duunini rajna ku nunthe. Are daajuni thue ku tukuyuku ixi jaña nchao siria jinda, ku yaa sundeeni kaiini. Kai thi sikauni ninge kunixi kuxindaa, sankani thu, satsiini ninga ku saajuni nkji ixi tsengani.

Kain thi ncheeni rajna, dundee nichjani ngigua, ixi jaña nchao tsjaaguni thi nuè nthudachrii, naa ku naa tha thi nichjani tjagu kain thi jii nthi'í rajna. Jaña nthi'í tjeeni ixi siitja'an ngigua ixi ju'u jaña nchao satsuanxinana ni iijee. Jaña nchao nichjeexi chjuuni nthi'í kain nchaon, a nthuuyuu, ngusinee nchaon, tsjukji ku thie.

Kai ruxraanxrauni ixi kain thi nuèni rajna jii sexii ngai chrin, nua ku nunde, yaa thi tekijna jiichu ngigua. Antu dunda ixi thi tsjaaguni ngai xanchinchinchja sunda ngigua ixi jaña nchao tsenchjiani kain thi nuèni. Je'a ixi tha sitjaan thi ncheeni nthi, ncherentexini xraa ji'i, ichaa dunda ixi xrein sitjani nthia ncherentexini ngiguè rajna. Thangi jii ixi icheunda'ani ngigua ku jaña tha jiditjaan thi nuè ni rajna ku thi kuinthuè nthudachrii.

—

La lengua es nuestra mayor herencia, la herencia de nuestros abuelos, ella no sólo nos formó como pueblo, sino también nos vincula a la memoria y a la tierra.

“La lengua ngigua era lo único que sabíamos hablar”, dicen nuestros abuelos. Es una medicina para vivir, es parte de lo que somos como seres humanos. Anteriormente, los niños y las niñas, lo primero que escuchaban era el ngigua, ese sonido suave y humilde. Las primeras palabras las escuchaban de la mamá y la abuela. Y no es una casualidad, puesto que quien ha brindado la lengua es la madre tierra para poder comunicarnos con ella.

La gente de la comunidad sólo hablaba la lengua ngigua: armoniosa y estética entre la gente del pueblo y su contexto natural. La lengua ngigua ordenaba no sólo el territorio y la vida colectiva interna de la comunidad, sino que también permitía el entendimiento de la madre tierra y el universo. Y a ello estaban vinculadas, desde un inicio, las prácticas culturales cotidianas.

Como hablantes que somos, desde niños, nuestras primeras palabras en ngigua eran para comunicarnos con nuestras madres y nuestros padres. Conocer nuestro cuerpo y las necesidades básicas como comer, beber y respirar, servía para aprender la lengua. Crecer y vivir la vida cotidiana, nombrar cada animal como los perros, los gatos, las gallinas, los gallos, los guajolotes, los burros, los chivos. Además de saber alimentarlos y conocer cada alimento para cada uno de ellos. Ese es el proceso práctico para aprender la lengua. Los perros comen tortillas en la casa y cazan conejos o ardillas en el campo. Los gatos comen tortillas y también cazan ratones, lagartijas y xintetes. Las gallinas y los gallos, los guajolotes y las totolas comen maíz, gusanos, arañas y abono que encuentran en el patio de la casa.

En cuanto al territorio, cuando la gente sale al campo a cuidar los animales —como los chivos, los borregos y los burros—, conoce los parajes en los campos de cultivo; también en los cerros y barrancas, donde crece el jaramao, el polocote y el pasto, y a los animales les encanta comer todo eso. La gente también conoce los lugares donde hay balsas de agua y jagüeyes en tiempos de lluvia, para que los animales beban agua. Se sabe acerca de las temporadas para comer palmitos, nopalitos, cocopache, texca, tecole, pipicha. Se conocen los lugares donde nacen y las formas de manejo y recolección de cada una de ellas. Sembrar y cuidar los magueyes para obtener aguamiel y elaborar el pulque. Todo ello de procedencia directa de la madre tierra. Eso que nace en los cerros y en el campo del pueblo es la dieta de la gente ngigua.

Algunos conocimientos y saberes tienen relación con el ciclo lunar, como el sembrar maíz, frijol o haba en los campos de cultivo.

Las estaciones de la luna permiten guiar el manejo y la selección de semillas para sembrar, y de eso depende también su cosecha. Se cuidan la variedad de semillas a cultivar y la tierra donde se siembra. Se conoce el inicio y fin de temporada de lluvias para poder sembrar las tierras de cultivo; porque el tiempo de la lluvia también organiza a la comunidad.

Hacer rituales de petición de lluvia y limpieza del pueblo y la tierra; limpiar los jagüeyes y balsas para almacenar agua de lluvia y respetar esos espacios para uso comunitario; llevar la yunta y el arado, trazar los surcos, levantar los bordos, limpiar el campo para sembrar, todo esto pasa por la lengua para llegar al conocimiento y los saberes de los abuelos, y ayudan a conservar y transmitir cada palabra con la que se identifica cada actividad y cada elemento que existe en el pueblo. En este sentido, se busca conservar la lengua como medio de comunicación entre la gente del pueblo, para generar identidad y armonía. Eso que nos relaciona con la gente en cada saludo en las mañanas, durante el día, en las tardes y en las noches; conversar entre familiares y vecinos en lengua ngigua.

Es preciso no olvidar que cada una de las actividades de la comunidad, relacionadas con la lluvia, el maíz y la tierra, es lo que mantiene con vida a la lengua ngigua. Es fundamental reconocer e impulsar la lengua como medio de enseñanza-aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes, para valorar los conocimientos y saberes de la comunidad. Más allá de la preocupación de que se pierdan las actividades relacionadas con los usos, costumbres y la cosmovisión, puesto que allí yacen vinculados la lengua, la memoria y los recuerdos del pueblo, la preocupación está en encontrar el camino para valorar la lengua en tiempos donde se está dejando de utilizar, y se está perdiendo la comprensión de los conocimientos y saberes indígenas.

La noción de interculturalidad / Thi ijee

Nthi'i nichjani xrein tsinxini thi ijee, xrein kaini renteni ju'u ixi chundani naa rajna, naa ngigua ku naa nunde tsexini thi dechuni. Kain yaa antu dunda jai, ixi tje chujni tje xrein nchau sechuni kaini ku sechundaani chijni ku tsjeni xrein sekaauchuuni. Mexinxi, jee tha ijee tje ixi thi deechuni nthi'i antu rente, kai antu dunta ngai rajna ku meexi xannchinchincha tsangixa thi rente kain chujni.

Kain thi kji xinirua nthi'i, jaan dunta, ku chunda ku tsinxina, ixi ja'naa nchau runichjaxina thi rinaauna ja'ana kai. Kain thi ruxranxrauna ixi kexrein sunthechuna, xrein ruxranxrauna, ku xrein runichjana, menchue, tsexinxina ngai ngigua'ana ku kai thi kjuaguana ni juun ku kain nthudachri'ana. Kain thi kuangina kain cha'on baatuna, are kuxinxi bintena ngatha'a nkji the'i. Ja'ana nchau ru'chrana ixi ijeena, ixi kain rajna the ngantaxi'iana ijee tha nichja ku ijee xranxrau.

—

El camino hacia la interculturalidad es comprender y convivir con el “otro”, el “diferente” a nosotros, y permitir su desarrollo desde sus propias capacidades, como un derecho fundamental a la vida. La interculturalidad debe ser vivencial y su centro es la relación-interacción con el otro a partir de lo que uno sabe y vive en el día a día, respetando al otro y sus formas de vida. Se plantea que la interculturalidad debe ser vivencial e interpersonal en un marco de derecho y respeto de los saberes y conocimientos de las diversas comunidades humanas. También se plantea que para un desarrollo sostenible a largo plazo, es fundamental permitir que el desarrollo de las personas suceda desde esos saberes que les han sido heredados, que conocen y viven dentro de su territorio. Es necesario, igual manera, que sean reconocidos

esos conocimientos y saberes en todos los niveles y áreas, de forma horizontal, para que las personas se reconozcan y vivan un proceso de identidad y pertenencia.

La interculturalidad, como enfoque orientador, es útil en un marco de convivencia, respeto y voluntad para construir un mundo mejor desde la diversidad social, lingüística y cultural, así como las relaciones y el diálogo que se genera entre esa diversidad. En América Latina, en específico en México, toma relevancia e impulso desde la discusión asociada con los conflictos producidos entre los pueblos originarios y la tendencia homogeneizadora de la cultura occidental. En 1994, el movimiento zapatista en Chiapas coloca en el ojo del huracán a la discusión sobre la diversidad y el derecho de reconocimiento de los pueblos originarios.

En este contexto, se cuestionan fuertemente los derechos de los habitantes indígenas: ¿Cómo conseguir que los procesos sociales incluyan el reconocimiento y los derechos de las comunidades indígenas en procesos políticos, educativos, sociales, religiosos, económicos y ambientales? Pero también se cuestiona cómo se relacionan las comunidades indígenas en un entorno de modernidad y globalización: ¿Cómo interaccionan las comunidades a escala local, nacional y global?, ¿qué elementos deben ser considerados para un desarrollo integral y digno para las generaciones presentes y futuras?, y ¿cómo vincular los derechos de pueblos originarios con otras comunidades humanas que son tan diversas en México?

Según el doctor en antropología social, Neptalí Ramírez (2015), la interculturalidad “no es un fenómeno, sino una propuesta de actuación, interacción en sociedad y es una respuesta a la insuficiencia del pluralismo”. Dentro de los aspectos fuertes que reconoce la interculturalidad, están: Introducir una perspectiva dinámica; el diálogo es fundamental; el contacto, la interacción y el intercambio son necesarios; gestar un modelo de organización de la vida social donde debe existir el reconocimiento y respeto mutuo; el proceso de aprendizaje-enseñanza debe reconocer bagajes de conocimientos di-

ferentes. En este sentido, la interculturalidad se puede entender de la siguiente manera:

Es una forma de construir la convivencia humana que parte del respeto hacia el otro. Implica la aceptación de las diferencias; voluntad para establecer conexiones que favorezcan el conocimiento y la ilustración mutua; actuar para entender y aprender a enriquecer las construcciones personales y sociales (Ramírez, 2015, p. 19).

De este modo, la convivencia humana debe considerarse como un hecho que las “diferencias” entre los seres humanos es lo que enriquece a las sociedades, es decir, la diversidad cultural. De hecho, la definición más simple de la interculturalidad, según Albó y Galindo (2012), es la relación entre dos culturas distintas donde el sujeto primario de estas relaciones no son tanto las “culturas”, sino las personas o grupos de personas que viven y se han desarrollado en culturas distintas y conviven dentro de un espacio determinado. En este sentido, la interculturalidad es un proceso continuo de intercambio e interacción de saberes dentro de un espacio específico donde las personas conviven en la cotidianidad.

Según Catherine Walsh:

la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto —con identidad, diferencia y agencia— con capacidad de actuar (Walsh, 2009, p. 45).

La interculturalidad, por lo tanto, en el contexto de la disparidad social y cultural busca que el “otro” fortalezca sus capacidades y ha-

bilidades de desarrollarse desde sus saberes y prácticas culturales. Es decir, construir una convivencia humana en respeto mutuo, no sólo reconociendo las diferencias culturales, sino apropiándose de ellas como una forma de vida en un proceso de convivencia. De hecho, la convivencia cotidiana de las personas es lo que permite el diálogo intercultural, donde diversas culturas interactúan en espacio y tiempo específicos. En este sentido, la interculturalidad, según Walsh (2009), es el proceso en el cual se impulsa activamente un intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas, y comunicativas, permita construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, así como lógicas y racionalidades distintas.

La interculturalidad, como paradigma, permite repensar y pasar a un plano de reconocimiento de la diversidad cultural y la complejidad de las relaciones sociales, de la aceptación del “otro” a partir del diálogo, de escuchar entre las “diferencias” y, por supuesto, el diálogo de saberes. López (2013) plantea que la interculturalidad debe promover justamente la riqueza de la diversidad cultural y lingüística, las formas de vidas que conforman las sociedades humanas. El enfoque de interculturalidad aporta elementos para aprender a vivir entre diferentes y permite pensar en el diseño, planificación y construcción de sociedades más justas, diversas, equitativas y democráticas.

La interculturalidad es una perspectiva que ayuda a poner en el ojo del huracán las asimetrías entre las culturas. Genera la oportunidad para la justicia social, pero fundamentalmente, como lo plantea López (2013), se trata de los auténticos “derechos de los otros”; en este caso, de los hablantes de las lenguas indígenas. La interculturalidad es una auténtica ética de la alteridad, porque insiste en la interacción justa entre las culturas, como dice Luis Villoro. López (2013) menciona que la alteridad, como concepto filosófico, es el descubrimiento que el “yo” hace del “otro”, a través de la interacción y el diálogo. Donde el diálogo, es una acción humana fundamental para lograr la interculturalidad. Como establece Paulo Freire “el diálogo es la esencia de la

educación como práctica de la libertad” (Freire, 1970, p. 70) . Del diálogo se revela que la palabra es más que un medio para comunicarse; es un encuentro humano recíproco, donde hombres y mujeres pronuncian su mundo admirable, y al pronunciarlo se atreven a humanizarlo. En este sentido, la ética significa ser capaz de aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y de sus diferencias.

La noción de interculturalidad orienta a generar diálogos en un proceso complejo de intercambio abierto y comprensivo, partiendo de reconocer y comprender las diversas formas de vidas humanas y sus entornos de convivencia, por ejemplo, las disparidades sociales, culturales, económicas, religiosas, políticas y educativas que existen en la realidad y que requieren de atención fina para favorecer espacios respetuosos de convivencia. También se debe considerar que los espacios son lugares de poder, donde los individuos se han desarrollado desde una visión del mundo, llena de subjetividades. El diálogo intercultural debe respetar esa forma de producción del territorio (que es diverso) y, a la vez, promover que se respeten los derechos humanos fundamentales de cada individuo, desde modelos innovadores.

La educación indígena como educación intercultural en México

Thi tangi xan rajna xraa xan iijee nthi'i ngai nunthe'e kudatse

Nthi'i nichjani ku tsjeni xrein tje xroon thiixi ngain tsje nchia thethaa jèe kudatse. Ixi xroon yaa nichja thi rente kaini xru rajna ngigua, ku kain rajna ubinthexuu are bintekii xiinirua ngai nunthe tha'i. Kain xroon the'i tje xrein kain rajna ngigua techunda thi tsangixi ku tsurentexi thee ku kain thi nuè, ixi ja'naa xra nchau sinteni tsjeni rajna dixeejian chuu ku ja'naa nchau sechuu thi jikinixi.

—

Los pueblos originarios han sido asentamientos humanos históricos en lo que hoy se conoce como América Latina, y cuyos derechos no les han sido reconocidos plenamente. En México viven 17 millones de habitantes indígenas, 15.1 % de la población total mexicana (CEPAL, 2015). Los pueblos originarios y comunidades indígenas representan una gran diversidad cultural que puede comprenderse desde su complejidad lingüística y su cosmovisión, heredada desde la llamada Mesoamérica. En México existen 68 agrupaciones lingüísticas a las cuales les corresponden una o más variantes lingüísticas. En total se hablan 364 variantes (Inali, 2015). La lengua originaria ayuda a ubicar geográficamente los asentamientos de estos pueblos, y además identifica las comunidades indígenas que habitan en las ciudades.

En la actualidad, un camino claro para conseguir el fortalecimiento de las culturas originarias y continuar con la diversidad cultural es la educación. Pero se debe pensar en una que considere, en la realidad, el valor de los conocimientos y saberes indígenas del Mé

xico actual; una educación que reflexione el trayecto formativo del sujeto, valorando su cosmovisión, su lengua y sus conocimientos y saberes. Según Guzmán (2015):

la educación intercultural es el proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros, interacciones y correlaciones onto-históricas con la alteridad socio-cultural, a partir de las formas particulares de significación identitaria y el reconocimiento de la legitimidad existencial de los diversos modos de devenir el ser en el mundo. En pocas palabras, el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituye las interrelaciones de diferencia (p. 250).

De esta manera, los conocimientos y saberes, contenidos en la diversidad cultural que caracteriza a México, deben considerarse como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación en México. Pues han tenido, en su origen, un enfoque hegemónico y de homogeneización, donde ni los pueblos originarios ni la lengua indígena han sido un elemento fundamental para los currículums locales. Siguen vigentes ideas y políticas colonizadoras que históricamente han sido destructoras de la diversidad cultural. Esas ideas nacionalistas se reflejan en uno de los discursos de Justo Sierra:

La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria y solo la escuela obligatoria y generalizada en la nación entera puede salvar tamaño escollo [...] llamamos al castellano la lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la sociedad mexicana y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque sólo siendo la lengua escolar, llegará a atrofiar y a destruir los idiomas locales y así la unificación, será un hecho (Sierra, 1919, p. 191, en Soto, 2013).

Es un hecho que en las escuelas indígenas sigue existiendo una gran asimetría debido a la falta de claridad acerca de cómo valorar los

conocimientos y saberes locales a través de las lenguas indígenas, y fortalecer su identidad local. La institucionalidad de la educación indígena no ha dado frutos, según lo establecido en los documentos oficiales. Básicamente, la institucionalidad ha servido para incorporar a los indígenas a un proyecto de nación sin indígenas. Así, se ha impulsado que los estudiantes indígenas aprendan la lengua como el español o el inglés, sin incluir en el programa oficial la enseñanza de la lengua indígena como motor fundamental del desarrollo de las comunidades.

A pesar de ello, el proceso de la educación intercultural, en específico de las comunidades indígenas, se basa en las políticas públicas y el marco jurídico, impulsando que se respete su aplicación con base en los derechos de las comunidades indígenas y en los derechos humanos. Las acciones de los docentes, investigadores y promotores indígenas deben ser a nivel de comunidad, con el objetivo de impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural, basado en los pueblos originarios y sus derechos como seres humanos, plasmados en diversos documentos oficiales.

Un ejemplo es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre pueblos indígenas y Tribales en países independientes, y que fue ratificado por el gobierno mexicano en 1990. Cuya parte VI, Educación y medios de comunicación, artículo 26, dice que deberán adoptarse medidas para garantizar, a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Y en el artículo 28 se establece que deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados, a leer y a escribir en su propia lengua indígena. También se indica que es importante reconocer a los actores (artículo 27), siendo que se debe asegurar la formación de los miembros de estos pueblos y su participación en la formulación de programas de educación. En este contexto, los gobiernos deberán reconocer el derecho que esos pueblos tienen para crear sus propias instituciones y medios de educación.

En 2001, con la reforma al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoció que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas; se garantizó el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la autonomía, para preservar y enriquecer sus lenguas y culturas. Asimismo, se estableció el derecho de los indígenas a ser asistidos por intérpretes y defensores, con conocimiento de sus lenguas, en los juicios y procedimientos en que sean parte.

Uno de los frutos de dicha reforma fue la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP), en 2003, en el diario oficial de la federación. En su artículo 1° establece que tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y el desarrollo de las lenguas indígenas. En su artículo 11° indica que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. En su artículo 14° se dicta la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), que tiene entre sus objetivos promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.

La política y los fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México, que fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública en 2004, plantean la educación intercultural como una dimensión de un proyecto social amplio, “como una vía de transformación individual y colectiva que permita acceder a una vida más armoniosa de mayor respeto hacia los otros, hacia sus derechos, formas de vida y dignidad” (Ahuja et al., p. 29). La educación intercultural

parte de la diversidad cultural con una visión pluralista, democrática e incluyente que busca potenciar el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promuevan, profundamente, el derecho a ser diferentes (Soto, 2013).

En 2011, en el Diario Oficial de la Federación se publicó el Acuerdo número 592, en el cual se establece la Articulación de la Educación Básica, que busca incrementar la calidad educativa en los niveles preescolar, primaria y secundaria, y determina un trayecto formativo que propone, básicamente, garantizar el carácter nacional de la educación básica. Esta Reforma Integral de Educación Básica (Rieb) se centra en un modelo educativo basado en competencias, donde cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía en la cual el conocimiento es la fuente principal para la creación de valor. Se favorece la conciencia de vivir en un entorno global, intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. Y busca fomentar en los alumnos el compromiso de consolidar una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera.

Esta política pública integral pretende orientar un proyecto educativo que responda, con oportunidad y pertinencia, “a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, así como de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva ‘abierta’ durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia el 2030”. Entre los objetivos de la Rieb están: “cumplir con equidad y calidad el mandato de una educación básica[;] [...] favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país[;] [...] transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (2011, s. p.).

Esto último es un nicho de oportunidad, pues la perspectiva de una “educación abierta” puede ser una guía para diseñar, planificar y construir un entorno de aprendizaje adecuado al contexto local, lo que permitirá que en las escuelas se diseñe un currículum local desde y para las comunidades indígenas. En este proceso, la partici-

pación de actores locales, como los profesores indígenas junto con los miembros de las comunidades indígenas, debe ser intensa y clara, asumiendo la responsabilidad de aportar bajo una idea clara de valorar e impulsar la lengua y los conocimientos y saberes indígenas para sostener la diversidad cultural.

El desafío es a nivel local, comprendiendo las necesidades de las comunidades indígenas, pero esto no puede ser si no se consideran la cosmovisión y la lengua como conocimientos francos que pueden solucionar problemas sociales, económicos y ambientales en las comunidades indígenas. Por lo tanto, el sistema educativo local debe incluir en las evaluaciones de los niños y niñas indígenas, indicadores pertinentes para valorar esos conocimientos. El desarrollo sostenible no puede ser un hecho si no se aplica la idea de educación intercultural, de comprender al otro. Si se sigue aplicando la idea de impulsar un sólo tipo de aspiración materialista y de educación occidental, la sociedad actual no tendrá futuro. Se debe dar un paso adelante, comprendiendo que los conocimientos y saberes de comunidades indígenas mejoran la calidad de vida de la nación desde lo local.

El sistema educativo en San Marcos Tlacoyalco

Nchia tangixinxan rajna

Nthi'i tjuguni nchia tangixini xronn ngai rajnaanana, ku danchaangini unda jèa ngai kain nchia tangixini xroon tangini ngigua, ku thi nuè rajnaanana. Mexinxi nthi'i teekini xrein tsjexin xanchinchinchja, xaaxii ku xanchrii thangi xroon. Ku kai danchangini unda jèa kain xi tjagu xroon nichjaja ngigua, rugunda ixi kain nchia tangixini xroon sigee ngigua, ku chundani ruxranxrauni xrein sunda kain thi kuinthuuana ndudachrii nthi'i. Kai ruxranxrauni, xrein xan thedangi chunda ixi tsjaguxan ngai nchia tangixini xroon, mexinxi anthu rente thi tsunuèxan ngigua ku thi kjuagu ni juun.

—

San Marcos Tlacoyalco es un pueblo ngigua, cuya autodenominación es para reconocerse y diferenciarse de los otros pueblos que hablan una variante de esta lengua. El grupo de estos pueblos forma parte de la denominada región Popoloca, al sur del estado de Puebla, cuyo asentamiento se asocia principalmente por la lengua y familias lingüísticas (otomangue). Gámez (2012) ha estudiado esta región y, en especial, ha hecho trabajos antropológicos sobre la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, valorizando su carácter indígena desde la cosmovisión agrícola, la religión y los rituales que dan continuidad a la llamada tradición mesoamericana. La cosmovisión y la lengua dotan de identidad a San Marcos Tlacoyalco, es a través de éstos que existe una comprensión del territorio y un sentido de pertenencia comunitaria.

Desde la estructura de división política-administrativa, San Marcos Tlacoyalco es conocido como junta auxiliar municipal y

pertenece al municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, con una población municipal total de 48 268 habitantes (Inegi, 2010). San Marcos Tlacoyalco tiene una población de 15 012 habitantes, que representa 31.10 % de la población total municipal (Inegi, 2010). Está conformado por 13 localidades que son: San José Buenavista, San Martín Esperilla, San Juan Zacabasco, San Francisco Esperilla, Reforma, Colonia Guadalupe, La Virgen, El Mirador, El Gavilán, Los Cerritos, Piedra Incada de la soledad, Rincón de Zompantle y Palo Verde. Los asentamientos urbanos de estas comunidades son núcleos dispersos emplazados en diferentes puntos del territorio indígena de San Marcos Tlacoyalco.

La localidad ha tenido un crecimiento urbano que ha provocado la conurbación con la Colonia Reforma, Colonia Guadalupe, el Gavilán y el Mirador. En este sentido, este centro urbano es el más grande del municipio. Su población es de 10 627 habitantes (Inegi, 2010), de la cual 5150 habitantes son hombres y 5477 son mujeres, representando 22 % de la población total del municipio. Aproximadamente, 83 % de la población que habita en la comunidad habla la lengua originaria, y quien no la habla, la entiende. Una de las principales debilidades culturales es la pérdida gradual de la lengua en los jóvenes, y con ello los conocimientos y saberes indígenas.

San Marcos Tlacoyalco es influido por la globalización, principalmente por la tecnología y la migración. Por un lado, la tecnología ha cambiado la forma de habitar y percibir el territorio, y por el otro, la alta migración hacia ciudades y países hace que la transformación urbana y cultural de San Marcos Tlacoyalco sea muy acelerada. Por el lado de la tecnología, el acceso a las computadoras, los teléfonos inteligentes y el internet permite que la población tenga una interacción intensiva, lo cual transforma su percepción en lo social, cultural, político, educativo y religioso. La conectividad permite una gran movilidad de las personas dentro y fuera de la comunidad, lo que conlleva que las personas tengan más acceso a empleos y otros recursos. Las redes sociales permiten un contacto intenso con otras culturas

y permite la apropiación cultural sin estar físicamente en ella. Por otro lado, la migración a ciudades turísticas y a los Estados Unidos de Norteamérica provoca el cambio en los modos de vida y, con ello, en los modos de habitar el territorio, con nuevas aspiraciones de calidad de vida. Todo esto genera una gran transformación en el desarrollo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes de la comunidad.

Aquí surge un gran desafío en el sistema de educación en San Marcos Tlacoyalco, ya que como comunidad indígena requiere un tratamiento local en los contenidos de sus programas educativos, así como en las formas de enseñanza-aprendizaje. Se requiere una reflexión profunda y un compromiso de los principales actores, tanto de padres de familia como de docentes de las instituciones educativas de la comunidad. La cuestión es: ¿cómo lograr un consenso bajo una visión que permita la continuidad cultural del pueblo originario de San Marcos Tlacoyalco? Es necesario entrar en un proceso creativo para que la interculturalidad suceda desde lo local. Podemos empezar imaginando un futuro en donde aún persista la lengua y donde se valoren los conocimientos y saberes indígenas como elementos de competencia. En San Marcos Tlacoyalco se ha dado una asimetría en el sistema educativo desde la institucionalidad, por lo que no se ha fortalecido esa condición de pueblo indígena.

Según el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), de la Secretaría de Educación Pública (2015), San Marcos Tlacoyalco cuenta con trece escuelas, donde tiene un total de 3599 alumnos registrados, de los cuales 1752 son mujeres y 1847 son hombres. En este caso no se consideran los estudiantes de primaria, secundaria, medio superior y superior que van a estudiar a escuelas fuera de la comunidad, donde el tema de lo indígena como conocimiento está totalmente bloqueado. Por lo tanto, el único espacio apropiado para abordar el tema indígena es en la comunidad, y se deben considerar los conocimientos y saberes indígenas como la base para la innovación educativa y generación de conocimientos para el desarrollo de las comunidades indígenas.

Las trece escuelas que existen en San Marcos Tlacoyalco se registran de la siguiente manera: del “tipo educativo”, están once como educación básica y dos como Educación Media Superior. Como “nivel educativo” están cuatro preescolares, cinco primarias, dos secundarias y dos bachilleratos. Como “servicio educativo” hay tres preescolares indígenas, un preescolar general, tres primarias indígenas, dos primarias generales, una telesecundaria, una secundaria técnica, y dos bachilleratos generales.

Es decir, de las escuelas preescolares indígenas, se registran: “La Primavera”, con 318 alumnos (156 mujeres y 162 hombres); “México”, con 95 alumnos (46 hombres y 49 mujeres), y “Netzahualcoyotl”, con 154 alumnos (86 hombres y 68 mujeres). Siendo que los preescolares indígenas forman, en promedio, a 567 niños y niñas de la comunidad. Esta formación busca vincular la lengua y los conocimientos y saberes indígenas de la comunidad.

Las primarias indígenas: “Octavio Paz”, con 252 alumnos (11 mujeres y 141 hombres); “Lázaro Cárdenas”, con 324 alumnos (164 mujeres y 160 niños), y “José María Morelos y Pavón”, con 596 alumnos (304 mujeres y 292 hombres). Las primarias indígenas forman a 1172 niños y niñas de la comunidad, bajo el enfoque de enseñar la lengua y los conocimientos y saberes indígenas. Sin embargo, los desafíos institucionales y burocráticos, como las evaluaciones, no permiten enfocar a profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se desvalorizan los conocimientos y saberes en el proceso de considerar las competencias.

Por otro lado, las escuelas que no tienen un enfoque indígena desde sus programas son: “Preescolar general, Yolotsi”, con 54 alumnos (18 mujeres y 36 hombres); “Primaria general, Ignacio Zaragoza”, con 648 (327 mujeres y 321 hombres), y “Escuela de educación primaria”, con 178 alumnos (77 mujeres y 101 hombres). En cuanto a la secundaria, están: “Telesecundaria Lorenzo Philo”, con 413 alumnos (208 mujeres y 205 hombres), y “Secundaria Técnica”, con 341 alumnos (146 mujeres y 195 hombres). Para el bachillerato: “Bachillerato

general San Marcos Tlacoyalco”, con 226 alumnos (109 mujeres y 117 hombres), y el “Bachillerato general, Telebachillerato comunitario número 48”, que funciona en turno vespertino, y cuyos números no están disponibles en el sistema. En este sentido, en la comunidad estudiantil de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) existen 1634 alumnos, y en la educación media superior, 226 alumnos registrados.

Haciendo una comparativa, los alumnos atendidos por preescolares y primarias indígenas son, en total, 1739, y en preescolares y primarias federales: 1634 alumnos. De tal manera que de todo el porcentaje de alumnos en preescolares y primarias, que son 3373 alumnos, 51.55 % estudian en educación indígena y 48.45 % en educación general. Los 980 alumnos que acceden a educación secundaria y media superior asisten a una educación general sin oportunidad de profundizar en los conocimientos locales, debido al poco valor que se le ha dado a estos conocimientos y saberes indígenas.

Finalmente, la estadística indica que de los 3599 (100 %) alumnos que estudian en San Marcos Tlacoyalco, 1860 (51.68 %) alumnos son formados en educación general y 1739 (48.32 %) alumnos son formados en educación indígena. Esta estadística muestra la asimetría en los derechos constitucionales y humanos en el sistema educativo. No existe el respeto al derecho indígena constituido institucionalmente, donde se establece que los niños y niñas deban ser educados desde sus lenguas originarias, en este caso, el ngigua.

Es un hecho que la educación indígena aterrizada en los preescolares indígenas y las tres primarias indígenas es la que aborda frontalmente el tema de la lengua originaria, principalmente por la formación docente de su profesorado en el medio indígena. Es una virtud que los profesores sean hablantes de la lengua originaria ngigua y que vivan en la comunidad. Esto permite la investigación y comprensión de los conocimientos y saberes de la comunidad, de tal manera que influyen en la generación de conocimientos. Sin embargo, a pesar de sus habilidades, enfrentan grandes desafíos en la enseñanza de la

lengua y los conocimientos y saberes indígenas en las escuelas, principalmente por la asimetría en la relación entre el programa oficial y el sistema de evaluación que presenta la institucionalidad.

Finalmente, la lengua no debe ser una limitante, pero sí son necesarios la habilidad, la sensibilidad y el compromiso para conocer y comprender los aportes de la lengua originaria y los conocimientos y saberes indígenas que se encierra en la cosmovisión heredada. Hace falta más trabajo investigativo y colaborativo desde y para la comunidad, con una mirada prospectiva, considerando a la comunidad como cultura y medio de conocimientos y saberes, para fortalecer el sistema educativo de la comunidad. Es necesario discutir a nivel local, en foros, talleres y congresos, el futuro de la lengua y los conocimientos y saberes locales. Pero, además, hace falta que se involucren actores interesados, tanto públicos como privados, y sociedad civil.

Vivencias desde la educación intercultural bilingüe en San Marcos Tlacoyalco

Thi deechuni ngai nchia iijee nthi'i rajna

Nhi'i nichjani xrein ni tsjagu xroon tje kain nchaòn tsangi xanchinchinchja ngigua ku thi nuè ni rajna. Mexinxi tekini xrein kain nchaòn ditjani tsje chijni, ixi xroon thixi ngai nchia tethuan xrein tsangini, kjian ku ncherentèa ngigueè rajna kunixi thi kjuagu ni juun. Mexinxixi kain yaa ncheè ixi tathutangi nchekue'ni xanchinchinchja kain nchaòn, ixi juu ncherenthe xinirua thi nuè ni iijee. Mexinxi kai nthi'i nichjani xrein xranxrauni tha iijee ku xrein nchau sinche'eni ku tsjaguni ngai xanchinchinchjan ngai nchia tangiixini xroon.

—

El enfoque de interculturalidad, en el caso de San Marcos Tlacoyalco, no se aplica en la formación del estudiante indígena. Los contenidos de programas oficiales y las evaluaciones consideran como marginal la lengua, el conocimiento y el saber indígena. Es necesario que a nivel local se discuta y debata el tema para generar una tendencia en donde se busque incluir, en las escuelas, la lengua como un medio de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de la comunidad.

Aquí se abordan dos vivencias específicas de profesoras del medio indígena, quienes en su trayecto formativo han experimentado elementos sensibles que pueden servir de reflexión en el desafío del aterrizaje de la educación intercultural en la comunidad. Cuatro elementos importantes aparecen para el análisis vivencial: el primero es que son habitantes originarias; el segundo, hablan la lengua ngigua

como lengua materna; tercero, imparten clases en escuelas indígenas, y cuarto, han estudiado en programas considerados de alta calidad académica. La formación académica ha permitido experimentar el tema de la interculturalidad como algo vivencial de lo indígena. Las reflexiones vivenciales que resultan de estas entrevistas, en 2015, brindan un panorama de las tendencias y debates para la construcción de una educación intercultural a nivel local.

Eustacia Varillas López

Eustacia Varillas López, ngigua de San Marcos Tlacoyalco, es profesora en la escuela primaria federal bilingüe “José María Morelos y Pavón”, atendiendo quinto y sexto año. Es licenciada en pedagogía con formación en el medio indígena por la Universidad Pedagógica Nacional. Exbecaria de la Ford Foundation Fellowship program, en 2005, y maestra en Investigación y desarrollo de la educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Acerca de la docencia / Thi tjaaguni

“Uno como profesor enfrenta muchos desafíos. Yo, recién ingresada, no sabía nada de cómo enseñar, desconocía el medio docente. En comparación, cuando ingresé como profesora, el único requisito era tener el bachillerato terminado, pero actualmente los profesores de nuevo ingreso requieren formación en pedagogía, ya sea en una licenciatura o en la normal”, comenta Eustacia. Sin embargo, ella dice que con la formación docente o sin ella, la inexperiencia en salón de clases, que se tiene como profesor, es tan grande que se desconoce el campo de trabajo, el contexto, las relaciones diversas, las cuestiones del campo educativo y, sobre todo, la política educativa del país.

Su experiencia docente inicial fue trabajar simultáneamente en el campo educativo con los niños de educación primaria y estudiar la licenciatura. Al respecto, Eustacia comenta:

Eso en cierto modo pudiera ser, por un lado, una desventaja, pero, por el otro lado, una ventaja enorme. Una desventaja en el sentido de que no estás del todo formado, entre comillas, para ejercer un trabajo como tal. Las desventajas en los procesos de enseñanza, por no contar con herramientas y métodos específicos. Pero es una ventaja porque te permite llevar de la mano la práctica y la teoría. Es decir, que tienes la oportunidad de aplicar lo que estás estudiando dentro de las aulas y observar qué y cómo sucede lo que la teoría dice. Por ese lado lo veo positivo (Eustacia, entrevista personal).

Del autoreconocimiento / Datsuuani jèeni

Eustacia reflexiona:

Algo que nos ha ayudado a avanzar en la educación indígena a nivel local es que como docentes no nos hemos quedado estáticos, sino que a través de los años hemos estado en constante actualización. Los diplomados, cursos y talleres que te vinculan con otras personas, ayudan a ampliar la visión docente y sobre todo en valorarte. Con el pasar de los años me fui dando cuenta de que es importante la formación continua en la docencia; capacitarse constantemente ayuda a abrir la mente. Sin esa formación no me daba cuenta de trabajar con la cultura, entender la importancia de la comunidad local, eso ayuda a fortalecer la forma de enseñar a los alumnos (Eustacia, entrevista personal).

Sobre todo en la importancia de comprender que el país es tan diverso, con muchas culturas, muchos pueblos y grupos sociales que se identifican por sus formas de vida. En ese contexto es donde el alumno aprende mejor desde lo que él sabe, desde lo que tiene y vive cotidianamente.

Eustacia comenta:

Reconocerme a mí misma como docente indígena, que existe una identidad en mí, fue lo que ayudó a transformar mi práctica docente. Porque

al inicio dudaba mucho en qué enseñar y cómo enseñarlo, puesto que se generan presiones desde la comunidad al cuestionar qué se está enseñando en las escuelas, siendo que es una comunidad indígena. Es un proceso duro y largo aprender a trabajar con la cultura, pero reconocirme ayudó en ya no sólo trabajar el programa oficial en las aulas, sino también trabajar la cuestión cultural como la cosmovisión, la lengua, las tradiciones y costumbres. Y empecé a sentirme bien con todo eso, porque sabía que estaba valorando mi pueblo, así como los niños y niñas podían entender eso que viven y ven en la comunidad (Eustacia, entrevista personal).

Principalmente por la tendencia a desvalorar la lengua y la cosmovisión de la comunidad, debido al proceso de discriminación que vivieron fuertemente los padres por parte de personas no indígenas. En este sentido, se empezó a valorar más el aprender español y a darle mayor valor, de hecho por eso muchos padres enviaron a sus hijos a las escuelas.

Acerca de la educación intercultural / Thi tangiixini thi ijee

En el proceso hacia una educación intercultural, la institución es clave. Así, es muy importante ir conociendo lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece como enfoque educativo nacional. Al respecto, Eustacia comenta:

el enfoque intercultural plantea trabajar desde la diversidad, desde la multiculturalidad, desde la interculturalidad. Y que en teoría se orienta en cómo convivir, cómo aprender todo de todos, cómo es vivir todos tomados de la mano, cómo compartir lo que uno sabe, y aprender del otro. Sin embargo, tenemos que comprender primero que la sociedad es compleja. En la realidad hay relaciones asimétricas, de discusiones, de poder, de injusticia, de pobreza, en fin, tantas cosas que influyen antes de que la interculturalidad suceda. Entonces, en ese sentido no se aplica, en la realidad no aterriza el enfoque intercultural si lo medimos desde el programa oficial (Eustacia, entrevista personal).

En este sentido, se puede decir que falta mayor autonomía desde las escuelas indígenas para diseñar los contenidos de sus programas educativos y sus instrumentos de evaluación. Principalmente, para dar coherencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación, donde se plantea que deberían evaluarse los conocimientos y saberes locales y la lengua originaria para entrar en una educación intercultural.

En este contexto, para orientarse a la interculturalidad es necesario trabajar con las niñas y los niños desde las aulas, pero no de forma aislada, sino desde la relación con la comunidad, desde los conocimientos locales. En esta relación empiezan a reconocerse las prácticas culturales, y esta situación no está enajenada con el programa de estudios oficial, porque se pueden integrar ambos conocimientos. El programa de estudios oficial está abierto y sí marca esta parte de la diversidad, y de que el centro de la educación es el alumno. Bajo esas premisas, sí se puede aplicar una educación intercultural partiendo del contexto del territorio del estudiante. Sin embargo, Eustacia comenta que no es tan simple:

Como luego muchos teóricos discursan, el aprendizaje se debe de dar desde el contexto y el docente debe conocer el contexto del niño y sus necesidades, su forma de ser y otras cosas más. Pero realmente es difícil lograr un conceso, porque uno como docente, aun estando todo un año con tu grupo, no llegas a conocerlos del todo bien. Principalmente por el cambio constante, tanto ellos como alumnos y tú como docente, es decir, es dinámico, todo el proceso educativo es dinámico. El grupo, el maestro, la institución, todo es dinámico. Entonces en ese dinamismo, es complejo llegar a aterrizar un modelo de enseñanza porque necesitas comprender muchos factores que intervienen constantemente en el proceso de enseñanza (Eustacia, entrevista personal).

En este sentido, es primordial diseñar y planificar un programa con contenidos flexibles y adaptables al medio. Para ello se requiere,

primero, conocer el contexto, así se tiene la posibilidad de entretejer los conocimientos locales y lo que establece el programa oficial. Y en efecto, se pueden integrar ambos conocimientos. Eustacia comenta:

Yo reconozco tres cosas claves para entender esa situación del contexto: primero, la sensibilidad; segundo, el conocimiento del grupo, de la cultura, y tercero, el conocimiento del programa oficial. Esto significa que si tú no tienes esa sensibilidad, difícilmente puedes darte cuenta de que allí donde estás hay necesidades. Porque de lo contrario, sucede que el niño, en su casa, vive una cosa, pero cuando llega a la escuela se rompe eso que está experimentando vivencialmente (Eustacia, entrevista personal).

De hecho, lo que se plantea en la planificación de enseñanza-aprendizaje es que esto que el niño vive en casa, esto que conoce y tiene en casa, tanto ideologías, creencias, costumbres, tradiciones, formas de actuar, formas de ver la vida, sea un factor en el aprendizaje dentro de las aulas. Eustacia dice que:

Uno como docente, es saber observar y reconocer esas piezas que están en el medio y vincularlos con lo que se está trabajando en las aulas. Es importante, como docente, saber reconocer que tienes fortalezas pero que también tienes debilidades. Y allí está la clave, ¿qué ser humano está bien, o qué ser humano es feliz con lo que es y con lo que hace? Entonces de allí partiría. Primero, el docente tiene que estar bien consigo mismo. Independientemente si es ngigua, es náhuatl, si es maya, si es mestizo, o si es de otra cultura, que esté bien consciente de lo que es, y que esté bien consciente de esta diversidad que existe. Ahora, una vez dada esa paz interna, es posible impulsar la interculturalidad (Eustacia, entrevista personal).

Para que la interculturalidad sea una realidad es necesario un trabajo en conjunto, donde participen docentes, estudiantes, padres de familia, empresas privadas, gobernantes, religiones y demás actores. Eustacia dice que:

La interculturalidad para mí es algo fuerte, algo grande, que encierra todo, pero que empieza con uno mismo. Una vez que uno se reconozca desde la identidad, podrá trabajar no sólo con los niños y niñas, sino también con los padres de familia, en los círculos sociales, tu vida familiar y con la vida diaria. Y esto tiene que ver con la educación, siendo que el fin de la educación es que el hombre sea pleno, que el hombre se vaya formando para la vida. La educación no busca que el estudiante termine una carrera o que aprenda a ganar mucho dinero con sus estudios. El fin de la educación es para que el hombre llegue a su plenitud, pero eso ¿qué encierra? Conocimientos, ideas, la parte material, la tecnología, la ciencia (Eustacia, entrevista personal).

Teresa Damián Jara

Teresa Damián Jara es ngigua, originaria de San Marcos Tlacoyalco. Es profesora en la “Primaria Federal Bilingüe Octavio Paz”, donde atiende los grupos de primero y segundo año. Es licenciada en pedagogía, con formación en el medio indígena por la Universidad Pedagógica Nacional. Una de las experiencias académicas más importantes que ha tenido es el diplomado “Fortalecimiento de la educación primaria para niños indígenas de México”, realizado en la Universidad de Arizona, en Tucson, Arizona, Estados Unidos de Norteamérica. Cuya experiencia fue gracias a la beca del Programa Seed (semilla), de julio de 2013 a julio de 2014.

Acerca de los conocimientos previos / Thi nu'eni

Teresa dice que la interculturalidad no sucede en el salón de clases, pues ha sido un reto muy grande que requiere del trabajo colaborativo por parte de la institucionalidad. Ella comenta que el profesor enseña y observa lo que los niños y niñas hacen y dicen en el contexto escolar cotidiano, los niños dicen: “mis papas dicen que así son y se hacen las cosas”. Pero cuando ellos leen los libros se confunden por lo que se plantea en ellos. Existe un problema en los contenidos de

los programas oficiales, debido a que no se consideran explícitamente los marcos conceptuales que incluyan la lengua, conocimientos y saberes locales.

En cuestión del trabajo que se hace en la práctica para incluir lo local, Teresa dice: “En el aula yo empiezo con diagnosticar qué sabe el alumno y respeto eso que saben, esos son los conocimientos previos. Los conocimientos previos son muy importantes en este proceso, ya que se busca fortalecer lo que sabe y conoce el niño, porque es parte de la cultura, porque es lo que vive el día a día” (Entrevista personal). Significa que en este proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante fortalecer el conocimiento local para dar continuidad a las habilidades que tenga el niño o la niña. Por ejemplo, los conocimientos y saberes indígenas son capacidades y habilidades que servirán para enfrentar condiciones locales, donde pasan el mayor tiempo de su vida.

Los padres de familia son actores importantes para que el conocimiento previo suceda. Es decir, el niño está involucrado en actividades cotidianas de la familia y de eso dependen sus conocimientos previos. Sin embargo, es importante considerar las condiciones que experimentan las familias para reconocer fortalezas y debilidades en el proceso de construcción del conocimiento, en este caso, la lengua y la cosmovisión como un tema cultural. Teresa comenta que cuando estuvo en la maestría, sus compañeros le preguntaban: “¿tu papá qué habilidad tiene? Por ejemplo, mi papá sabe tocar un instrumento, ya sea el piano, el saxofón o el violín, ¿y tu papá?”. Ella respondía: “Pues mi papá no sabe tocar ningún instrumento musical, pero sabe sembrar el campo y cosechar el maíz”. Y ellos decían: “Pero eso no es una habilidad” (Entrevista personal). Sin embargo, ella decía que para ella eso era una habilidad, desde su contexto, siendo que son capacidades que se adquieren para vivir cotidianamente y que, sobre todo, atrás de esas habilidades existe un respaldo de conocimientos y saberes enmarcados por la cosmovisión de la comunidad transmitidos de padres a hijos.

El problema del currículum y la evaluación / Naa chijni thi xroon tangixini ku thi datechuaxini

A nivel oficial, es un hecho que sí se reconoce a la educación indígena, siguiendo lo que establecen los documentos oficiales, tanto en la constitución como en los títulos de programas educativos. Sin embargo, en la realidad no es cierto, los contenidos no son simétricos. El contenido de los programas que marca el currículum no ha incluido los conocimientos, saberes y lenguas indígenas. El programa menciona el rescate, pero como un medio para acceder al conocimiento que te está marcando el currículum nacional, no para fortalecer los conocimientos locales. El principal problema es que el tiempo para aplicar el programa es justo, es decir, no alcanza para profundizar en el tema indígena.

Teresa dice que: “el currículum no establece que se reconozcan conocimientos como los procesos de la siembra desde la cosmovisión de su comunidad para fortalecer los conocimientos que el niño sabe. Tampoco el programa oficial no plantea una relación entre el conocimiento local y el conocimiento general” (Entrevista personal). Existe una asimetría en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, pues no se está aplicando el enfoque de interculturalidad.

Los libros son guías que establecen temas que serán evaluados en un examen de medición nacional, como la prueba Enlace. Este es un sistema de evaluación estandarizado que establece lo que el alumno debe saber según la disciplina y el tema preconfigurado. Pero este proceso deja afuera la diversidad cultural y el enfoque cualitativo de la formación humana. Teresa se cuestiona: “¿por qué no se valoran como conocimiento los conocimientos y saberes de mi pueblo? ¿Por qué debemos guiarnos por otros conocimientos, dándole mayor jerarquía, en vez de valorizar los conocimientos locales? Siendo que es allí donde está la habilidad real de la formación del niño y la niña” (Entrevista personal).

El sistema de evaluación estandarizado establece temas de conocimientos generales y, junto con el programa oficial, aborda temas

como la familia, cuidado de la salud, alimentación, entre otros, que serán evaluados. En este sentido, Teresa dice que:

Uno como profesor les dice a los niños que hagan esto o el otro, según el programa oficial. Entonces, en ese proceso, se corta y sesga lo que los niños están aprendiendo y, sobre todo, viviendo en sus casas. Lo que significa que el programa oficial se aleja de las formas de vida locales y no se respeta lo que los niños y niñas saben y aprenden desde sus familias, desde sus casas y su comunidad. De allí sucede la asimetría, que cuando a ti te van a calificar no van a calificar tus habilidades desde tus conocimientos, que se supone tienen el mismo valor que los otros conocimientos en el marco de la interculturalidad. Entonces, con lo que yo vivo, veo y enseño, en realidad puede decirse que no estamos en una educación intercultural, a lo mejor puede ser una educación bicultural, porque es una educación de dos culturas pero no intercultural (Entrevista personal).

El profesor enfrenta grandes desafíos en el proceso de aprendizaje del niño o niña: ¿Por qué limitar lo que ellos saben y piensan, en comparación con lo que dice el documento oficial? Es necesario valorar tanto los conocimientos que marca el currículum como los conocimientos locales, y ponerlos en la balanza para el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño y la niña. En este punto Teresa comenta que: “es necesario utilizar indicadores de aprendizaje, como cuando se valora que las niñas y los niños ya saben leer, multiplicar, cantar el himno nacional, el himno al estado de Puebla, entre otras cosas. Este indicador de medición nos puede decir qué niños y niñas no saben, y los podemos identificar y diagnosticar el porqué ese niño o niña no quiere o no puede aprender lo que uno enseña” (Entrevista personal).

Sin embargo, no solamente ese indicador debe servir para la evaluación del niño o la niña, porque: ¿qué sucede con los conocimientos que ellos tienen? Teresa comenta: “Podemos darnos cuenta que el niño o niña sabe hablar una lengua indígena, ir al campo, sabe cortar zacate, pixcar, sabe moler o cuidar animales”. Esas habilidades son

muy importantes en la realidad local y deben profundizarse, llevarse a un nivel de estudio y que sirva a una generación de conocimiento nuevo. Entonces allí es donde no se cumple la interculturalidad en el esquema de evaluación, porque podemos darnos cuenta de que no se le da el mismo valor al conocimiento local en relación con el conocimiento del currículum que establece el programa oficial, pues no existe una idea clara de cómo evaluar la educación indígena.

Este problema se vuelve multiescalar, siendo que existe un problema muy grande en el modelo de evaluación a los estudiantes indígenas. Sucede que, a pesar de que el profesor indígena valora los conocimientos locales en el proceso de enseñanza y dedica tiempo y esfuerzo para que se profundicen la lengua, conocimientos y saberes indígenas, al final esa enseñanza no es medible en el conocimiento curricular, ni considerada en el trayecto del estudiante según el modelo educativo nacional. En este sentido, se deben considerar dos desventajas que se van construyendo en un modelo de educación intercultural a nivel nacional: La primera es que cuando externos van a evaluar a las escuelas indígenas, consideran parámetros de conocimientos generales, y si el niño no sabe lo que viene en el programa oficial entonces no está en un enfoque intercultural; la segunda es cómo se afecta al estudiante en el trayecto de formación en diferentes niveles educativos. Si el estudiante posee conocimientos y saberes indígenas, cuando llega a la secundaria, bachiller, la universidad, o la maestría no se considera ese factor de trayecto formativo. Cuando se le pregunta qué sabe hacer o qué conocimientos tiene, y el alumno comenta sus conocimientos locales, los profesores cuestionan esos conocimientos y no los valoran para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modelando la interculturalidad / Nhexiiani thi ijee

La pérdida de la lengua originaria es sólo un indicador que nos permite ver que se está perdiendo una cultura, donde la lengua es un medio de enseñanza de esa cultura, pues muchas cuestiones básicas ya no se comprenden por parte de los jóvenes. Teresa dice que cuando

ella pregunta por temas básicos de la comunidad a los jóvenes, como por ejemplo: “¿cómo se realiza la fiesta patronal del pueblo? Y ellos contestan con otra pregunta: ¿cómo? Entonces te das cuenta que no saben del tema. A pesar de que viven allí no se dan cuenta. Porque no hablan la lengua y, por lo tanto, no tienen conocimiento de la cultura y se alejan de la práctica cultural” (Entrevista personal).

Una de las acciones importantes que se están haciendo para fortalecer elementos sensibles de la cultura son los talleres extracurriculares. Teresa reúne a grupo de jóvenes donde se trabajan temas de la cultura, entre ellos el fortalecimiento de la lengua ngigua. Teresa comenta:

Es una iniciativa propia que nace a partir de una materia que se llama pedagogía crítica. Se parte de la idea de que no vas a enseñar hablando, vas a enseñar haciendo, tal como lo plantea Pablo Freire, quien aborda el tema de oprimidos y opresores, y plantea una transformación desde la base local, no desde arriba. Entonces, si la idea es transformar, es importante empezar desde uno mismo, trabajando con la gente que te rodea. En este sentido, es verdad que no se aporta mucho, y me pongo a pensar que a veces sólo estoy perdiendo el tiempo viendo la televisión, pero cuando veo a los jóvenes trabajando, ya sé que están haciendo algo para la gente, algo por su pueblo desde ellos mismos. Entonces veo que los jóvenes empiezan a escribir y ellos mismos están entusiasmados por esta idea de la cultura (Entrevista personal).

Teresa también plantea que: “En el taller se trabaja bajo el enfoque ‘hablar hablando, escribir escribiendo.’ Porque puedes platicarlo y darlo a conocer entre los jóvenes. Para fortalecer la lengua es necesario hablarlo, no se enseña sólo con escribirlo, es hacerlo, es vivirlo” (Entrevista personal). En un artículo que escribió, donde hablaba de: ¿qué es ser ngigua?, se dio cuenta de que no es sólo escribir, porque en nuestro pueblo existen muchos espacios, animales, plantas, todo un medio ambiente con nombre en ngigua, y esto ayuda a generar un

ambiente alfabetizador para los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, el taller que ella imparte con los jóvenes está enfocado a hacer material para jugar con niños, por ejemplo: “ven a jugar con nosotros”, donde se usa la lotería o el memorama en ngigua. Si los niños juegan, van aprendiendo palabras en ngigua y a identificarse con el ngigua. Se nombra, por ejemplo: la araña, ropa, frutas, entre otras cosas. Entonces los niños asocian la imagen con las palabras, y las van pronunciando. Además, si el niño ve colores, un buen diseño, les gusta más porque le llama la atención.

Otra idea que se está trabajando es que, ya que a los niños les encanta la tecnología como las tabletas, los teléfonos celulares, las computadoras, se plantea que se apropien de esa tecnología. Entonces, se propone que los niños aprendan herramientas para que ellos produzcan sus propios juegos o creen sus propios videos. Por ejemplo, en la producción de video se les enseñan las herramientas tecnológicas de edición, como el movie maker o el sony vega, con el objetivo de que combinen su creatividad desde el tema de la lengua ngigua. Se tiene la ambición de que en algún momento se muestre en la computadora el juego en ngigua, para que los niños interactúen con la tecnología. Por ejemplo, se puede plantear que en la casa los niños puedan jugar con la tecnología, pero con juegos que sean producción de los propios niños, porque así puede ser más valorado y se pueden apropiarse de los conocimientos que originan los juegos. Por lo tanto, se pretende orientar a los niños en el uso de la tecnología, para producir nuevos juegos, pero utilizando imágenes locales y el uso de la lengua para apropiación de la cosmovisión y el territorio. Siendo que los videojuegos están inundados por imágenes del mercado global como el hombre araña, Barbie, entre muchas imágenes más, y eso provoca que el ambiente local no se tome en cuenta.

Reflexiones finales / Thi xranxra'un

Thi tjauni je'eni, ixi jii tjse chujni, ni iijee, nchexian nunde theni kaini. Ja'naa thinxinaa ixi kain chujni jikinixi thi sechuuni inchi thjagu rajneeni, thi nu'eni ku thi nche'eni, ixi ja'naa icha chrjuin sechuni ngai rajneeni. Inchi ngigue'e rajna nth'i, chunda runichjani unda rente thi kuajgu ndudachria'na. Chunda ixi xanchinchinchja tsangixan thi kuangi nthudachri, je'a juu ngai rajnaana, ja'naa kai thi kuangina ngai rajna kanxi.

Thi ji'i chunda ixi ruxranxrauni xrein sunda ngai nchia tangini xroon, ku kai ngai nchia thangini xroon nth'i rajna, ku nduja kai chunda sinkuni xrein dechu ni rajna iijee. Mexinxi xaxii ku xanchrii rajna chunda tsjaguxan ngai nchia tangixini xroon, ixi ju'u ja'na nchau tsenchjiani thi nu'e rajnaana, ixi xinirua ju'u tjaguxa thi je'xa nu'xa.

Xranxrauna ngai naa nchia tsangixini xroon, tsexinxi ngai ngigu'ana, ku ja'naa tsangini thi nu'e ni rajnana sa'u, thi kjuagu nthudachria'na, thi kuangi ni icha resau, are kuexina bintena ngata'a nkji the'i, ku nchao sunkuna, ixi kain thi nu'ena, thixi ngai nunthe ku jinche, ngai ngajni kunixi kunutse, ngai nunthe thethaana, ixi nunthe naa janaana kai. Ja'naa sunkuna ixi ngigua tekjinana tunxianxina rajnaana.

Jai sunkuna kai, ixi je'a juu kain thi kjuaguana ndudachria'na rente, kai thi nu'e xi chaaxra ku xi nirua. Kain yaa tsekijnana sechu rajanaana. Juu ja'naa siinthugangina rajnaana ixi jai anthu jii tsjachia ku thi daaxre chujni anthu kjin ku datsuana iijee rajna ku iijee chujni kai. Ja'naa satsuanxina thi rente rajnaana, xrein rentexina ixi chujniiana buanxina ngai rajna.

Kain rajna dixinkinxi, kain ncha'on, inchi daatu ncha'on, ja'naa duan thi nu'ueni. Mexinxi chunda ixi tsunu'eni kain thi nuee ni rajneeni ngai nunde'eni. Inchi kain rajna ngigua, thi nu'eni thiixi ngai nthudachri'ini, ku thi kuangina are kuexi'ina bintena ngathaa nunde

ji'i, xrein thengani nua, ku xrein thanthanii nua, kain andu duntha, ku kai xrein datseni jinda chrin, kain yaa andu duntha jai, inchi dunda tsjachia ku thi dathu ngai xruxrau, kain thi nichjaxini, kai andu dunda. Ju'u tsinxini xrein ku ketsa nchundani nchue, xrein ncherenteni kain thi uchundana jai, kain thi kuinthuana ndu dacrhiãna. Icha jai ixi, kain nchekji xi nirua, ku rajnaana nu'ea xrein ncherente thi nu'e.

—

Las interrelaciones de diferencia, es decir, la existencia del otro, del diferente, es lo que hace posible un mundo intercultural. Entonces, se debe partir de la idea básica del derecho del otro a desarrollarse desde sus capacidades y habilidades para que suceda la interculturalidad. En el caso de la lengua ngigua de San Marcos Tlacoyalco, su continuidad es fundamental para que se hable de interculturalidad a nivel local. Significa que se deben fortalecer los conocimientos y los saberes indígenas de la localidad, en relación con los conocimientos de otras culturas. Esto debe ser incluyente desde los programas educativos y sus contenidos, así como desde el sistema de evaluación. En las escuelas indígenas y no indígenas, que se encuentran emplazadas en San Marcos Tlacoyalco, se debe pensar cómo puede incluirse la lengua en el proceso de enseñanza.

Imaginemos, en las aulas, un sistema educativo impartido en lengua ngigua, que fortalezca los conocimientos y saberes de los abuelos, esa cosmovisión construida desde hace cientos de años y que se basa en la relación comprensible entre la madre tierra y el ser humano; donde la lengua juega un papel importante para la construcción de comunidad e identidad. La pregunta debe enfocarse en cómo generar una mayor interacción entre los alumnos y su contexto social, cultural y ambiental, donde la lengua sea un vehículo que conecte la cosmovisión y el territorio histórico e identitario producido por nuestros abuelos.

Pero eso no sólo es un desafío, sino que, a la vez, debe integrarse el cómo debe ser el estudio de otros conocimientos del llamado mundo occidental y otras culturas, pues es lo que permitirá la comprensión de lo intercultural. La relación entre el conocimiento local y el conocimiento global debe tener el fin último de la generación de saberes nuevos. Aquí se plantea que se debe partir desde un sentido de identidad, es decir, de fortalecer primero la lengua originaria y el conocimiento indígena. Solamente de esa manera se podrá hablar de un diálogo entre culturas, porque se valora la cultura local como igual a las otras, pero es fundamental que realmente sea incluyente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo desde la transformación del diseño y planificación los contenidos de programas de estudio, así como de la operacionalización en las aulas.

Las culturas son dinámicas y se transforman en el tiempo, por ello es necesario la generación de conocimiento nuevo. Sin embargo, es fundamental conocer a profundidad la función del conocimiento en el individuo en relación con su contexto. En el caso de las comunidades indígenas rurales, los conocimientos y saberes del manejo de los recursos naturales desde la cosmovisión, por ejemplo, la siembra y la cosecha del maíz, el uso y manejo de plantas medicinales y el manejo y captación de agua de lluvia, son tan necesarias como el uso de la tecnología (en las ciudades y pueblos), como los teléfonos celulares y las aplicaciones que resuelven diversas necesidades. La cuestión es cómo lograr la alteridad de la lengua, los conocimientos y saberes indígenas en una era en donde el conocimiento es mercantilizado.

Bibliografía / Xroon tjséeni

- Ahuja, R. et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural biligüe en México*. México: Sep-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Albó, X. y Galindo, J. F. (2012). *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia. Pistas conceptuales y metodológicas*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Cuadernos de investigación 75.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gámez, A. (2012). *Cosmovisión y ritualidad agrícola en una comunidad ngiwá (popoloca)*. México: buap-unam.
- Guzmán, F. (2015). Los retos de la educación intercultural en el siglo xxi. En Villaseñor, K. et al., *Pedagogía social: Acción social y desarrollo*. México: buap, pp. 241-253.
- López, J. (2013). *Derechos y políticas públicas en materia de Lenguas indígenas*. Conferencia magistral. Complejidad y planificación lingüística: Derechos de comunidades minorizadas. Quinto simposio de Política del lenguaje. Puebla: buap.
- Ramírez, N. (2015). *El concepto de interculturalidad*. Curso de especialización Interculturalidad y políticas públicas. Puebla: buap-Colegio de Antropología Social.
- Soto, L. (2013). *Educación intercultural*. Conferencia en la materia Temas selectos de Antropología. Puebla: buap-Colegio de Antropología Social.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad andina Simón Bolívar / Ediciones Ebya-Yala.

Institucional

CEPAL (2015). *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Consultado en: www.cepal.org/publicacion.

CDI (2006). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y Tribales en países independientes*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México: Cuadernos de legislación indígena.

DOF 2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.

Inali (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Diario oficial de la federación.

____ (2012). *Ley general de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Inegi (2010). *Censo de población y vivienda*. México: Inegi.

SEP (2015). *Sistema Nacional de información de Escuelas(snies)*.

Consultado en: www.snies.sep.gob.mx/snies/.

____ (2011). *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena*. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. Dirección General de Educación Indígena (DGEI). México: SEP.

**Ngigua: dundèe thi iijee.
Thi xranxrauni nthi'ì thi tangixi xan rajna ngigua**

de Sabino Martínez Juárez, con el apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se terminó de imprimir en diciembre de 2015, en los talleres de El Errante Editor, Privada Emiliano Zapata 5947, colonia San Baltazar Campeche, C.P. 72550, Puebla, México.

El cuidado de la edición es del autor
y la corrección del español de Ruth Rojas.

El tiraje consta de 500 ejemplares

Versión electrónica
Departamento de Medios Digitales
Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
Ciudad de México.

