



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**La milpa, saberes y lenguaje en las prácticas educativas
de niños y docentes tsotsiles de la zona 010 de Chenalhó,
Chiapas, México.**

Tesis para optar al grado de
Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad
Educativa

Tesista
Josefa Vázquez Pérez

Director de Tesis
Dr. Manuel Silva Águila

Santiago de Chile, 2017

AGRADECIMIENTOS

A todas las niñas y niños indígenas y a las comunidades de los Altos de Chiapas que me han enseñado toda la riqueza que hay en esos corazones grandiosos y llenos sabiduría.

Al Consejo de Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en coordinación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) a través del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), por otorgarme la beca y brindarme la confianza para el aporte en la docencia para el medio indígena

A la Universidad de Chile, por ser parte de esta institución y permitirme crecer como persona y como profesional de la educación

Al Dr. Pablo López Alfaro, coordinador del Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad educativa, a la Dra. Mónica Llaña Mena, Al Dr. Manuel Silva Águila, director del departamento de Educación y director de esta tesis, por el apoyo, dedicación y confianza depositados en mí.

Al Dr. Elías Pérez Pérez, por las sugerencias y aportes desde su experiencia empírica y profesional en educación indígena

A mis amistades chilenas, por permitirme conocer más de su país, cultura y sus tradiciones, por el apoyo moral durante mi estancia y por aprender mucho de ustedes.

A todas mis amistades y familiares que desde lejos siempre estuvieron al pendiente de mí, dándome motivación y fuerza.

A mis hermanos mexicanos en este país, quienes al igual que yo, nos aventuramos en esta experiencia y siempre fuimos la comunidad mexicana, a Gloria, Monserrat, Saín, David y Norma.

A mi Mamá, Claudia, Isaac y David, por ser la motivación más grande para concluir este proceso, por aprender que la distancia no cambia nada y que por el contrario fortalece nuestro amor.

A Dios, por permanecer conmigo en todo momento y por su amor sobrenatural.

Kolabalik a kotolik
Gracias a todos

ÍNDICE

ÍNDICE	3
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES Y EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHIAPAS.	9
1.1 Estado de Chiapas	9
1.1.1 Región Altos	11
1.1.2 El pueblo tsotsil.....	12
1.1.3 San Pedro Chenalhó.....	13
1.2 Contexto histórico de la educación indígena en México.	14
1.2.1 Legislación educativa de las poblaciones indígenas en México	16
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
2.1 Pregunta de investigación	28
2.2 Objetivo General	28
2.3 Objetivos específicos.....	29
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN. 30	
3.1 Antecedentes Empíricos.....	30
3.1.1 Sistema milpa componente esencial de la Cultura Maya Tsotsil	30
3.1.2. Siembra de la milpa en los pueblos tsotsiles	32
3.1.3 Nueva pedagogía a través de la actividad de la milpa	34
3.1.4 Modelos educativos alternos desde lo territorial y cultural.....	35
3.2 Antecedentes Teóricos.....	37
3.2.1 La educación intercultural en el México multicultural.....	37
3.2.2 Lengua y Cultura, aspectos irremplazables en educación indígena	39
3.2.3 Los saberes indígenas y la forma de acceder al conocimiento.....	41
3.2.4 Los niños y sus relaciones interpersonales	42

3.2.5 La pedagogía en las comunidades indígenas	43
3.2.6 El interaccionismo simbólico en el espacio escolar	45
3.2.7 La violencia simbólica representada en la educación indígena	47
3.2.8 El Paradigma Indígena de Investigación en la comprensión del mundo sociocultural.....	48
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	51
4.1 Diseño metodológico.....	51
4.2 Tipo de estudio: Estudio de casos.....	51
4.3 Criterios de selección para la muestra.....	52
4.3.1 Contextualización geográfica	52
4.3.2 Sujetos de investigación	53
4.3.3 Criterios de selección, informante clave: Docentes	53
4.3.4 Criterios de selección, informante clave: Niños y niñas tsotsiles	55
4.4 Técnicas de investigación	56
4.4.1 Grupo focal	56
4.4.2 Entrevistas en profundidad	59
4.5 Exploración previa.....	60
4.6 Credibilidad	62
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	63
5.1 Resultados: Categorías construidas de los discursos de los docentes	64
5.1.1 La desvalorización de la labor docente indígena, desde la representación de las comunidades adscritas al municipio de Chenalho, y la influencia en la autopercepción del su rol desde la perspectiva de los docentes.....	67
5.1.2 La representación de la experiencia de los docentes respecto a la no participación en la milpa	71
5.1.3 Propuestas para generar prácticas pedagógicas con pertinencia y valoración sociocultural desde la representación del docente indígena	76
5.1.4 El valor pedagógico, social y cultural de la milpa en los espacios áulicos y extra áulicos desde la representación del docente indígena.....	81
5.2 Resultados: Categorías construidas de los discursos de los niños tsotsiles de las comunidades indígenas del municipio de Chenalhó.....	86
5.2.1 La asignación de roles por género en las actividades socioculturales y de la milpa desde la representación de los niños/as tsotsiles.....	88

5.2.2 Saberes locales adquiridos en torno a la milpa, desde la representación de los niños/as tsotsiles	91
5.2.3 Caracterización de los docentes indígena de la zona 010, desde la representación de los niños/as.	96
5.2.4 La representación de los niños tsotsiles sobre las formas de acceder al aprendizaje en actividades comunitarias.....	99
CONCLUSIONES	101
PROPUESTAS A DESARROLLAR DESDE UNA PEDAGOGÍA TSOTSIL DESDE LA MILPA.	106
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS	113

RESUMEN

La presente investigación da conocer los significados que los docentes del nivel de educación primaria indígena de la Zona Escolar 010, del municipio de Chenalho, Chiapas, México, atribuyen a su práctica pedagógica con niños tsotsiles desde el trabajo de la milpa.

A través de la milpa y otras actividades los niños y niñas tsotsiles construyen sus conocimientos desde la vida social, cultural y productiva, reivindicando que este pueblo tiene una pedagogía específica desde la cual construyen sus saberes y lenguaje, al mismo tiempo que se identificaron como estos saberes son retomados por el docente en la vinculación con los conocimientos disciplinares.

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma de base cualitativo, con enfoque interpretativo-comprensivo, por lo tanto, para comprender en profundidad dicho fenómeno, se optó por el método de estudio de caso, utilizando técnicas como los grupos focales y entrevistas en profundidad dirigidos a docentes y niños con un previo criterio de selección, para otorgar la credibilidad de los hallazgos se realizó una triangulación teórica anclada en los datos.

PALABRAS CLAVE: La milpa, actividades socioculturales, pedagogía, saberes, lenguaje, e interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

En los años veinte del siglo pasado inició la educación escolarizada en regiones rurales de México de forma sistemática. Sin embargo, no se trató de una educación diferencialmente orientada para los pueblos indígenas, sino dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas en un enfoque de la marginalidad, y en varios casos se materializó a través de proyectos experimentales de escasa duración.

Por lo anterior la Educación Intercultural Bilingüe en México, sigue siendo aún, un tema del cual invita a reflexionar a todos los participantes del fenómeno educativo, sobre todo de los sujetos que desarrollan su práctica en los espacios indígenas. Son en estos espacios, donde se deja en duda la función, objetivos y al grupo cultural al que está dirigido la Educación Intercultural.

En la actualidad se han diseñado programas para abatir las inconsistencias del subsistema educativo para el medio indígena, sin embargo, estas propuestas no han impactado significativamente en las escuelas del medio indígena, cuestionándose así, la pertinencia y la aplicabilidad de estas.

Pese a que la educación en el contexto de los pueblos originarios, es un derecho que jurídicamente se debe basar en el conjunto de saberes, lenguaje y de conocimientos ancestrales, estas aún no se le ha permitido florecer y resplandecer como tal, estas falencias en el sistema educativo mexicano obedece a múltiples factores.

En este sentido, en la presente investigación se propone reflexionar sobre las formas en que el docente significa su práctica pedagógica, con base a una actividad sociocultural como lo es la milpa, observando que de ella se desprenden

saberes y lenguaje, que son necesarios llevarlos al aula para su vinculación con los conocimientos disciplinares.

La siguiente investigación fue construida a partir de cinco capítulos. En el Capítulo uno se describe las características geográficas, socioculturales y de legislación educativa de los pueblos indígenas en el contexto mexicano y chiapaneco. En el Capítulo dos, se aborda la problemática de estudio, así mismo se delimita el objetivo general y los específicos que guiaron la investigación. En el Capítulo tres se exponen los antecedentes empíricos y teóricos con la cual se apoya la investigación. En el Capítulo cuatro se enmarca el proceso metodológico que se requirió para llegar a los significados que otorgan los docentes y niños con respecto a los saberes y lenguaje sobre la milpa. En el capítulo cinco, se describen y analizan los resultados obtenidos a través de las categorías que se construyeron de las entrevistas y grupos focales dirigidos a docentes y alumnos.

Finalmente, se realizan conclusiones obtenidas de los discursos y se presentan líneas de acción que pueden incidir en la mejora educativa en los contextos de educación indígena de este Estado.

CAPITULO I: CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES Y EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHIAPAS.

1.1 Estado de Chiapas

La palabra Chiapas proviene de la lengua Náhuatl que significa “Lugar de la Chía”, esta es una semilla que era usada en bebidas refrescantes, Chiapas es una de las 32 entidades federativas que conforman a México, este estado se ubica al sur del país, colinda al norte con el estado de Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala.

Chiapas, cuenta con una superficie territorial de 70 mil kilómetros cuadrados, actualmente se encuentra dividida políticamente en 122 municipios oficiales, que a la vez están organizados en siete regiones fisiográficas, Llanura costera del Pacífico, Sierra Madre de Chiapas, Depresión Central, Bloque Central, Montañas del Norte, Montañas del Oriente y Llanuras aluviales del Norte.

Las actividades primarias que se realizan en Chiapas, son la agricultura de maíz, cacao, café y azúcar, el ganado bovino, la pesca y la fruticultura. En las actividades secundarias, encontramos a la industria pequeña, como pequeños pozos de petróleo y las presas hidroeléctricas, que son explotadas por las empresas extranjeras y finalmente para la actividad terciaria se desarrolla en muy buena manera el turismo y los comercios controlados por los mestizos y una parte por los indígenas en los mercados locales.

Este es uno de los estados que tiene mayor población indígena en México, algunas lenguas habladas de la familia lingüística maya son: Chol, Tojolabal, Tseltal, Tsotsil, Quiché, Mam, Lacandon, Chuj y K'anjob'al. Aproximadamente el 30% de la población habla alguna lengua originaria, por ello en el censo del 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se obtuvo la cantidad de hablantes de las lenguas originarias con mayor predominancia,

estando distribuida de la siguiente manera, Tseltal: 461.236, Tsotsil: 417.462, Chol: 191.947 y Zoque: 53.839.

Mapa de la República Mexicana



Fuente: <http://www.sre.gob.mx/mexico/general/mapamex1.htm>

En materia educativa (INEGI: 2010) el grado promedio de escolaridad de la población chiapaneca arroja que el 57.2% de la población solo cursó la educación básica que comprenden preescolar, primaria y secundaria, dentro de estos datos, el 15% de la población mayor a 15 años no saben leer ni escribir, mostrando así, una porcentaje considerable de analfabetismo.

Los pueblos originarios en Chiapas se encuentran asentados principalmente en cuatro regiones: Norte, Centro, Selva y Altos. Los Altos y parte de la Norte constituyen el hábitat tradicional, de donde se han dado los movimientos migratorios más importantes a otras zonas del estado, formando nuevos asentamientos, como es el caso de la Selva Lacandona, el Soconusco y la región Frailesca.

En Chiapas se desarrolló parte de lo que se conoce como la cultura Maya, perteneciente a la civilización mesoamericana. Esta se extendió también por los actuales estados mexicanos de Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Tabasco; así como por los países centroamericanos: Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador.

A pesar de que la conquista española impuso nuevas formas de gobierno, religión, idioma, producción, el pueblo maya contemporáneo se caracteriza por una cierta homogeneidad cultural y una diversidad de expresiones lingüísticas. Por ello, Chiapas, guarda todavía un cierto grado de sincretismo cultural y religioso muy importante que se ven reflejados en los usos y costumbres de cada pueblo indígena.

1.1.1 Región Altos

La región, está formada por 17 municipios, entre la que encontramos: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Huixtán, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán (INEGI: 2010)

Los dos grupos étnicos que predominan son los tsotsiles y tseltales, además cohabitan mestizos y algunos extranjeros. La capital cultural y comercial regional de Los Altos de Chiapas es la ciudad de San Cristóbal de las Casas, que muchos antropólogos consideran una metrópoli, por su alta influencia de población indígena. Los tsotsiles y tseltales forman parte de la antigua cultura maya y siguen conservando sus costumbres y tradiciones, mismas que dan sustento a su vida cultura e identidad.

La región Altos tiene una extensión territorial de 3,717.08 Km² y es predominantemente indígena. Su economía se basa en la agricultura, ganadería y el turismo. Presenta alturas que llegan hasta los 3000 msnm y también es una de

las regiones con mayor número de marginación de los servicios básicos como la electrificación, agua potable, drenaje y considerado como el de pobreza extrema por la poca circulación del dinero en la mano de los indígenas.

1.1.2 El pueblo tsotsil

El grupo étnico tsotsil habita en el centro norte de los Altos en el Estado de Chiapas, en el sureste mexicano. Los municipios tsotsiles pertenecientes a la Región Altos se conforman por: Amatlán, Huitiupán, Chalchihuitán, Pantelhó, Soyahó, Bochil, Chenalhó, San Andrés Larrainzar, Chamula, Zinacantán, Ixtapa, Acala, Huixtán, San Lucas y San Cristóbal de las Casas.

El hábitat de La etnia tsotsil no es homogénea en cuanto a su clima y cultura, ya que puede percibirse una primera gran división dada su extensión geográfica: la región tsotsil de los Altos de Chiapas, con clima frío y geografía montañosa; y la región tsotsil de la zona baja, con clima tropical y geografía menos accidentada. Hay una fuerte correlación entre la capacidad para hablar idioma tsotsil y la pertenencia a esta etnia. Sin embargo, esta lengua se ve en muchas zonas amenazada ante la influencia de la lengua nacional que es el español.

Los municipios del grupo étnico tsotsil se autodenominan los “bats’i viniketik” (hombres verdaderos), al igual que otras etnias se organiza con base a usos y costumbres, lo que equivale a decir que existen normas de convivencia, de socialización, de servicio comunitario, existen también roles y estatus, es decir, existe una forma cosmogónica de concebir al mundo natural, social y espiritual.

1.1.3 San Pedro Chenalhó

Dentro de este escenario plurilingüe y multicultural del Estado localizamos a San Pedro Chenalhó, pueblo mayoritariamente indígena, la expresión Chenalhó literalmente se escribe en la lengua tsotsil “*Ch’enaivo*”, significa “agua de la caverna”. Esto nos hace retomar, el texto de Ramos (1991), “Nombre, santo y seña”, en donde la tesis central se fundamenta que los municipios indígenas, hacen patente la relación que guarda la comunidad, con un ente celestial, y con su entorno natural, y que han sido mantenidos por largo tiempo.

Chenalhó está localizado en los límites del Altiplano central y las montañas del norte y administrativamente ubicado en la Región Altos del estado de Chiapas, asentado en una de las regiones geográficas más accidentadas del estado. Vecino de Chalchihuitán al norte, Mitontic al sur, Pantelhó, San Juan Cancuc y Tenejapa al este y Larrainzar, Chamula y el Bosque al oeste, con una variedad de flora y faunas diversas y propias de un clima templado-húmedo.



Ilustración

1<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM07chiapas/municipios/07026a.html>

San Pedro Chenalhó, cuenta con una población de 36,111 habitantes y su extensión territorial es 245.94 km² que representa el 2.98 % de la superficie de la región Altos y el 0.15% de la superficie estatal. La superficie del municipio está constituida en un 90% por terrenos accidentados, encontrándose únicamente zonas planas en la cabecera municipal.

En 2010, el municipio contaba con 72 escuelas preescolares (1% del total estatal), 75 primarias (0.9% del total) y 18 secundarias (0.9%). Además, el municipio contaba con un bachillerato (0.1%) y ninguna escuela de formación para el trabajo. El municipio también contaba con 62 primarias indígenas (2%). (CONEVAL: 2010)

En este municipio, existen ocho zonas escolares de educación indígena, una de éstas es la zona 010. Esta zona actualmente da servicio en educación primaria y preescolar en 19 comunidades indígenas del municipio. En el ámbito de educación primaria para el medio indígena, actualmente existen 19 escuelas de educación primaria, con un total de 70 docentes, 117 grupos y una población estudiantil de 1002 niños y de 994 niñas, en lo que corresponde al ciclo escolar 20016-2017.

1.2 Contexto histórico de la educación indígena en México.

El desarrollo histórico de la educación indígena de México ha pasado en cuatro grandes momentos:

A) Se remonta desde la revolución mexicana en 1910, se buscaba mexicanizar al indio, castellanizarlo y civilizarlo para incorporarlo a la vida nacional, dentro de este mismo periodo se crea el proyecto *Casa del Estudiante Indígena* el objetivo era reclutar a jóvenes indígenas para alfabetizarlos y dotarlos de herramientas con la finalidad de que ellos retornaran a sus comunidades de origen y fueran agentes de cambio en sus propias localidades, sin embargo, este proyecto fracasó, porque

los estudiantes ya no quisieron regresar a sus pueblos quedándose en las ciudades a trabajar.

B) El papel que jugó el Instituto Nacional Indigenista (INI) con la creación en su interior el departamento de educación para atender a la población indígena tseltal-tsotsil con sede en la ciudad San Cristóbal de las Casas, Chiapas que tenía como objeto la promoción de la lengua y cultura indígena. El INI se utilizó como base para la enseñanza del español y la cultura mestiza, conociéndola como una política asimilacionista.

Durante varias décadas se hizo presente esta política asimilacionista porque se pretendía integrar a los pueblos indígenas a la vida nacional enseñando la lengua española y la cultura de la ciudad en las escuelas.

C) La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, se establece en respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües manifestaban en contra de esta política asimilacionista, como la imposición cultural lingüística que ejercían las escuelas, por ello la DGEI, diseñó un programa educativo para la población indígena basada en el “modelo educativo bilingüe bicultural”. Con la creación de la DGEI podemos mencionar que han existido cambios sustanciales, redefiniendo el eslogan de la educación indígena, así como el cambio de nombramiento de los docentes de promotor cultural a profesor para el medio indígena.

En 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Cuyo objetivo educativo “Promueve el estudio y desarrollo de la lengua indígena y del español en forma coordinada, para propiciar un bilingüismo funcional entre los educandos, es bicultural porque se consideran los contenidos de la cultura del educando, así como los que corresponden a las culturales nacional y universal” (SEP-DGEI, 1998, p. 10) se desarrollaron manuales para el

fortalecimiento de la educación bilingüe-bicultural, pero la edición de estos materiales fueron escasos y no hubo recursos económicos para generar la capacitación de los maestros en servicios. Así mismo, en 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero a su vez el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares.

D) Se instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y más tarde se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). En el cual busca *“Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad”*. (CGEIB: 2015, p. 21).

1.2.1 Legislación educativa de las poblaciones indígenas en México

Desde el año de 1992, El Estado Mexicano reconoce en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a los pueblos indígenas que viven en diferentes estados de la república mexicana, de los 68 pueblos y la composición pluricultural y plurilingüe de la Nación (DGEI-UNACH: S/A p.12) . Por ello el sistema educativo mexicano ratifica el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas en el plan y programas de estudios y en la ley general de educación, se vean reflejadas en los lineamientos generales en materia educativa.

El sustento legal a nivel internacional que fundamenta la participación de los indígenas (que posteriormente se desprenderán otros) es el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que en ellos se incluyen básicamente acciones que van encaminadas al respeto y la participación de los

pueblos indígenas, estos son derechos que fueron exigidos por los mismos pueblos indígenas.

La diversidad lingüística y cultural los encontramos expresados claramente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 2, que a la letra dice “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica”, así mismo, el Artículo 3 hace mención que “Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; estas y las medias superiores serán obligatorias”. Por otra parte, la Ley General de Educación en su artículo 7 menciona que “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformada el 29 de enero de 2016).

Estas nuevas políticas incluyentes y de equidad, tienen un proceso histórico en México, ya que estos sustentos legales se han modificado “tratando” en la medida de lo posible resarcir muchas de las arbitrariedad a las que fueron sometidos los pueblos indígenas, así como también integrar acuerdos como “Los de San Andrés sobre Derechos y cultura Indígena”¹ En cuanto al tema educativo se observan los siguientes acuerdos en educación indígena bilingüe intercultural.

¹Los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, es un documento que el gobierno de México firmo con el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 16 de febrero de 1996, a partir de movimiento armado de 1994, para comprometerse a modificar la Constitución Nacional para otorgar

“El reconocimiento de la composición pluricultural del estado de Chiapas, así como del derecho de los pueblos indígenas a que se respeten, promuevan y difundan los elementos significativos que constituyen su cultura, plantea la necesidad de que en la Constitución Local se incorpore, por un lado, el derecho de los chiapanecos a recibir una educación conforme a la letra y espíritu del artículo 3° constitucional federal y su reglamentaria de la Ley General de Educación; por otro lado, en el marco de las reformas que se plantean a la Constitución Federal, es necesario que la reforma local considere lo siguiente:

a) Que la educación que reciban todos los chiapanecos, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y todos aquellos valores componentes de nuestra raíz cultural e identidad nacional.

b) La educación indígena debe ser bilingüe e intercultural.

c) El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.

d) Respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural.

e) Que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio tengan participación prioritaria los pueblos indígenas, en lo que se refiere a contenidos regionales y sobre diversidad cultural. Estas modificaciones implican la reforma del artículo 4 de la Constitución de Chiapas.

A más de veinte años de estos acuerdos, en el que el objetivo era participación y representación política en todos sus niveles, así como el asegurar la educación de acuerdo a las manifestaciones culturales, este nunca tuvo más importancia para el estado, porque no se han generado propuestas educativas desde las

derechos, incluyendo la autonomía a los Pueblos Indígenas de México y atender las demandas en materia de justicia e igualdad.

comunidades, que solventen las carencias educativas, que validen la forma de aprendizaje y sobre todo que legitimen sus estilos de aprendizaje. Estos acuerdos no han sido llevados a la práctica en su totalidad. Aun cuando en el estado de Chiapas, contamos con la Ley general de derechos y cultura indígena del estado de Chiapas, que manifiesta sobre la educación indígena, el cual será intercultural, bilingüe, con presencia de las lenguas vernáculas y del español, incorporando la historia y tradiciones de los pueblos indígenas (Arts.: 44,45 y 46).

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La historia educativa de México en el medio indígena, atravesó por diversos procesos, desde aquellas políticas que separaron al indígena del estado nación hasta aquellas que permitieron la incorporación de los indígenas a la vida nacional con sus respectivas características, estas modificaciones a las políticas fueron determinándola como hoy se plantea en la constitución mexicana, como una educación pública, laica, gratuita y obligatoria, además de conocerla actualmente bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe².

La Educación Intercultural Bilingüe, se sustentó en la composición multicultural y plurilingüe del estado Mexicano, por lo que el interés fundamental era brindar atención especializada a la diversidad de etnias y lenguas en México.

Para esto, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), son los encargados de crear y validar las normas, decretos, lineamientos y programas educativos, además de velar que la educación sea un derecho fundamental para todos, a través de las diferentes modalidades de educación básica, media y superior, en su modalidad, federal, indígena y comunitaria.

En este sentido, la SEP en el discurso político de garantizar la educación para todos en México, reconocido como diverso, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Desde entonces es el organismo encargado de normar,

²La educación Intercultural Bilingüe se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna. La educación intercultural bilingüe es para poblaciones indígenas nacionales. En el año 2000 destaca el Plan de Desarrollo 2001-2006 que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB)

supervisar y evaluar el subsistema educativo bilingüe bicultural (DGEI, 1990: 7) y modificado en 1990 como Educación Intercultural Bilingüe.

Actualmente la DGEI es el organismo que tiene por objeto dentro de sus estatutos “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial” (DGEI, 2008).

Este organismo de la DGEI, es la encargada de garantizar y generar una Educación Intercultural Bilingüe en las regiones indígenas, visibilizando la “valoración” de los derechos lingüísticos y culturales, a través de materiales curriculares y programas de capacitación docente, con la finalidad de responder a la atención de los niños y niñas indígenas.

En la práctica la DGEI, no goza de una autonomía en la toma de decisiones políticas y administrativas, por esto es impensable que exista una *autonomía curricular y pedagógica*; provocado que no se desarrollen modelos curriculares desde la pedagogía de los pueblos indígenas, que también existan muy pocos espacios de formación y capacitación para el profesional indígena y por ende, que su participación no se vea retomada en la construcción de modelos curriculares y metodologías de trabajo, pese a que la experticia y el conocimiento lo posicionan como un agente importante de cambio para el modelo educativo indígena.

Los intentos por reivindicar la educación con pertinencia, distan mucho de las realidades de los pueblos originarios, puesto que la metodología de construcción de estos materiales están creados desde una lógica occidental, por lo cual, la Educación Intercultural Bilingüe como tal, es un tema mal comprendido y aplicado en el contexto mexicano.

En estos intentos de atención a la diversidad, se han proporcionado a los centros escolares de educación básica indígena marcos³ y parámetros⁴ curriculares en donde se pone de manifiesto las necesidades de “enseñanza” de acuerdo a la “composición sociocultural” y a la lengua materna como objeto de estudio, bajo el enfoque de “las prácticas sociales del lenguaje”, que consiste en desarrollar un dialogo dentro del salón (alumno-maestro) conociendo la composición gramatical para revitalizar la lengua materna, se ha pensado que esta actividad asegura la “revaloración lingüística”; sin embargo no están siendo valoradas como tal, ya que la oralidad en las comunidades se desarrolla con fines específicos y prácticos.

En este sentido, se puede pensar que las políticas educativas y los modelos educativos han otorgado un acceso equitativo y de pertinencia, pero estas políticas mal planificadas e implantadas en la educación indígena, abren una gran brecha hacia un conocimiento que deslegitima el saber cultural, por lo que el indígena deja de valorar su episteme, que deja de ser en cuanto se “integra” a la sociedad nacional y occidental, y de alguna manera renuncia a su cultura para convertirse en miembro de una nación genérica, homogénea donde ya no reclaman la individualidad y mucho menos identidad.

Por esta razón, la educación para el medio indígena nos invita a reflexionar que siempre ha sido proyectada desde fuera, desde la subjetividad del grupo culturalmente dominante, en otras palabras, los conocimientos y saberes de los

³ La diversidad y el multilingüismo obligaron al sistema educativo mexicano a crear Marcos Curriculares y, con la finalidad de que los contenidos en el Plan y Programa de estudio se vincularan con los propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. Dichos marcos pretenden dar muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio (PPE: 2011)

⁴ Los parámetros curriculares, fueron creados para establecer un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. (PPE:2011)

pueblos originarios se han considerado como insignificantes e inoperantes para el progreso de la nación, provocando un sutil alejamiento de la cultura materna de los niños, promoviendo así, una anulación de los conocimientos culturales.

Por esto Fernández de la Rota (2009) argumenta: "(...) la propia cultura es un elemento impulsor de diversidad, tensión y estrategia, así entendida podemos afirmar que la cultura es el espacio semántico en que los seres humanos se construyen y representan a sí mismos y a los otros y por tanto a sus sociedades y a sus historias", por lo tanto si la cultura es una representación, cabría preguntarse ¿Qué se está representado en la escuela al imponer una cultura, una lengua, al imponer planes y metodologías de enseñanza ajenas a una pedagogía cultural? En todo este entramado cultural y lingüístico, se trató de silenciar e invisibilizar estos procesos.

Esta desvalorización o negación del otro México, está inserta en un concepto más amplio y que Bourdieu lo expresa como violencia simbólica, esta se ve reflejada explícitamente en la imposición de conocimientos, saberes y de lenguaje, provocando una negación y auto negación del ser cultural y del ser diverso.

Esta violencia simbólica, marcada en el espacio escolar, pretende la dominación y el control de grupos minoritarios, ya que a través de esta estructura legitimada como es la escuela, normaliza y homogeniza las características de todos, esta normalización es presentada de forma cortés mediante un currículum prescrito que establece modos, mas no sugerencias, de enseñar, que en definitiva rompen con las formas culturales de transmisión y acceso a los saberes culturales.

En la escuela, se desarrollan muchos procesos de control, donde el docente es el principal reproductor de estas violencias, y esta se manifiesta al instrumentar los materiales educativos, los contenidos curriculares, la metodología de trabajo, entre otras, se observa que arbitrariamente se deslegitima la forma y metodología

de aprendizaje natural de los niños y niñas, dado que la forma de aprendizaje de un niño indígena es vivencial.

Por lo anterior, resulta importante reflexionar el papel que juega el docente sobre el reconocimiento de una pedagogía específica de cada pueblo originario basado en el conocimiento cultural, por tal efecto es menester cuestionar el modelo educativo dominante que se ha impuesto en nuestras escuelas versus el modelo educativo desde los pueblos originarios.

Para contrarrestar la violencia simbólica que ejercen las escuelas en el área tsotsil de Chiapas, es necesario pensar en nuevos escenarios, nuevas prácticas educativas y en nuevas metodologías de enseñanza. El conocer y trabajar desde las actividades socioculturales, posibilita que se establezca un dialogo intercultural, una visibilidad de la cultura y sobre todo, permite reconocer saberes implícitos que son importantes explicitarlos y articularlos con el conocimiento científico. Una pedagogía basada en la forma de aprendizaje de cada comunidad, supone entender su cosmovisión y desarrollar el proceso de metodología de aprendizaje situado.

En la pedagogía de los Tsotsiles, el saber es un saber que se manifiesta en la actividad, y que, también se expresa en un lenguaje, oral y corporal, por lo tanto actividad y lenguaje se complementan, esta es parte de la pedagogía tsotsil, comienza cuando el niño y niña tsotsil acceden inductiva y oralmente a los saberes de la comunidad, lo que nos lleva a pensar que con base a esto, el modo de vida indígena requiere su propio método de aprendizaje, competencias, habilidades, y por supuesto, su propia forma de ser valorados.

Puesto que las niñas y niños tsotsiles desarrollan su lenguaje y saberes en colectividad y en la cotidianeidad, en las actividades del hogar hasta en las actividades agrícolas, esta vida cotidiana se fundamenta en las relaciones sociales dentro de la familia así como también en la forma de relacionarse con la naturaleza, es decir, viven de manera activa, sensitiva y espiritual.

Los niños tsotsiles, hacen y hablan desde las prácticas socioculturales⁵ de su comunidad, algunas actividades socioculturales son el cuidado de borregos, la siembra de flores, el arte, la elaboración de prendas artesanales, por otra parte también existen prácticas socioculturales vinculadas a la agricultura.

La Milpa, como una actividad sociocultural y agrícola básica y de tradición milenaria transformándose en la base de la existencia y de la vida en esta cultura, en la milpa se realizan ceremonias, lo que implica sentimientos e ideologías, es de alguna manera un objeto cultural y capital simbólico de todo indígena tsotsil y de todo mexicano, es decir es un punto de identidad.

En este sentido, como docente he tenido la oportunidad de trabajar en dos proyectos educativos alternos como lo son Laboratorios Para la Vida del Colegio de la Frontera Sur y Escuela y Comunidad de la Universidad Iberoamericana, ambos diplomados postulan el trabajo educativo desde el rescate de los saberes, temporadas agrícolas y situaciones sociales de la comunidad. Como parte de este proceso tuve la experiencia de trabajar con un pequeño huerto escolar donde el objeto principal fue la siembra de milpa y verduras, en este espacio pedagógico, pude observar como los niños iban generando muchos conocimientos en diferentes asignaturas y reafirmando que existe una pedagogía en los niños tsotsiles desde las prácticas socioculturales y que por lo tanto era necesario partir de sus saberes y lengua.

Por lo anterior, esta investigación, pretendió situar a la actividad sociocultural de la milpa, como una nueva opción educativa, donde los saberes, lenguajes y metodologías se vuelvan operantes dentro de la escuela y sobre todo, donde se legitime el aprender y enseñar desde la pedagogía de los niños tsotsiles. Es por

⁵Me refiero a prácticas socioculturales, a todas aquellas actividades que desde tiempos milenarios se vienen practicando en las comunidades indígenas, algunas vistas como actividades económicas, familiares, agrícolas o de ocio, y que dentro de cada uno van insertos un cúmulo de conocimientos, lenguas y cosmovisiones. Ya que en cada uno de ellas existe una transferencia de conocimientos vía aprendizaje por imitación o bien aprendizaje intencionado.

ello que en esta investigación se intentó rescatar como aspecto importante la milpa, como un espacio sistémico, generador de conocimientos y de tradición.

Como menciona Gasché (2009: p.29) “Para que la revaloración sociocultural se encarne en la juventud indígena (...) tiene que ser vivencial. Por esta razón, la escuela intercultural indígena debe preocuparse: 1) por integrar en su práctica las *vivencias* indígenas –no sólo las referencias verbales a ellas-; y 2) por expresarlas y evaluarlas a partir de su aceptación positiva y placentera por los alumnos”.

La relevancia de esta investigación es presentar a la milpa como una nueva opción educativa o como recurso pedagógico y eje central de contenidos multidisciplinares, para que de esta manera, se pueda indagar e interpretarla perspectiva de los docentes en torno a los saberes y lenguajes que se generan en la milpa, de tal forma que puede ser visto como un medio para movilizar los contenidos curriculares a fin de generar propuestas pedagógicas innovadoras.

Por ello planteo la siguiente pregunta de investigación ¿Qué saberes⁶ y lenguaje⁷ generan los niños en el sistema milpa y que significado dentro del espacio escolar le otorgan los docentes de educación primaria indígena de la zona 010 de Chenalho?, con la finalidad de aportar nuevos escenarios pedagógicos para el trabajo docente, así como el fortalecimiento de la identidad, lengua y rutas de análisis en la comprensión sociológica del que hacer docente en comunidades indígenas.

Considero que esta investigación generará aportes en la comprensión de la revitalización de los saberes locales como estrategias de trabajo docente, acción

⁶ Los saberes de las comunidades están reflejados en los valores culturales comunes y que la educación informal supone un instrumento decisivo para el mantenimiento y revitalización. Los saberes llevan asociados, una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Las creencias y los valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc.

⁷ El lenguaje humano implica la comunicación de ideas, pensamientos y sentimientos, a través de signos escritos, orales o de alguna otra clase. Todo lenguaje humano implica un contexto y tiene ciertos principios formales de combinación y articulación que forman la estructura del mismo.

que puede impactar en las políticas educativas y curriculares en educación para contextos indígenas, el diseño de pedagogías para cada región, así como también el análisis de la formación docente para estos contextos y la necesidad de realizar cambios en el perfil de egreso de los profesionales de la educación indígena, y finalmente trabajar con espacios comunitarios en la revaloración de otras prácticas socioculturales que generen situaciones relevantes.

Esta realidad socioeducativa no tiene una sola versión, sino por el contrario, esta tiende a dar diversas respuestas de acuerdo a la óptica en la que se observa y analiza, por ello esta investigación adquirió el significado más profundo de como los docentes, interactúan en su realidad sociocultural y laboral; es decir, develar la realidad existente, sobre las practicas pedagógicas, esta investigación cualitativa con enfoque interpretativo comprensivo y el Paradigma Indígena de Investigación permitirán acercarnos lo más profundo posible al fenómeno de investigación, promoviendo la producción de una nueva ciencia de investigación que retome las experiencias y vida de los pueblos originarios para promover reflexiones y aportes sobre los problemas que existen al interior de estas, y que son reconocidas por el investigador indígena, respetando las costumbres y ritos, por ello es importante este paradigma dentro de la investigación para renombrar la investigación desde el conocimiento de nuestra cosmovisión y realidad. Además de cuestionar la violencia simbólica en las curricula y pedagogía escolar, la tradición docente, y como el contexto donde se encuentre inserto el docente puede ser espacio de conocimiento, revitalización y de nuevas visiones teóricas.

Esta metodología se orientó a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, se interesó por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Por ello para el estudio del universo de significados que se generan en el fenómeno educativo y para la comprensión holística esta investigación se fundamentó en la teoría del Interaccionismo Simbólico de Blumer, la Violencia Simbólica de Bourdieu y el Paradigma Indígena de Investigación, sustentos epistemológicos que dirigen esta investigación.

De esta manera es que este paradigma es parte fundamental del enfoque epistemológico que guiará esta construcción, por el hecho mismo de trabajar desde las concepciones de los pueblos originarios como lo es el pueblo indígena tsotsil.

Finalmente, se expone la pregunta de investigación y los objetivos a perseguir en esta investigación:

2.1 Pregunta de investigación

- ¿Qué significados le otorgan los docentes de educación primaria indígena a los saberes y lenguaje que generan los niños y niñas tsotsiles en el sistema milpa dentro del espacio áulico de la zona escolar 010 de Chenalhó, Chiapas México?

2.2 Objetivo General

- Conocer los significados que otorgan los docentes de educación primaria indígena a los saberes y lenguaje que generan los niños y niñas tsotsiles en el sistema milpa dentro del espacio áulico de la zona escolar 010 de Chenalho, Chiapas México

2.3 Objetivos específicos

- Describir la forma en que el niño accede a los saberes y lenguaje socioculturales en torno al sistema milpa desde la perspectiva de los docentes.
- Identificar saberes en torno a la milpa que los profesores consideran como válidos y pertinentes para su rescate en el aula.
- Identificar saberes socioculturales en torno al sistema milpa desde la perspectiva de los niños tsotsiles
- Analizar el valor pedagógico que el docente le asigna a la milpa y a otros espacios socioculturales

CAPÍTULO III: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Antecedentes Empíricos

3.1.1 Sistema milpa componente esencial de la Cultura Maya Tsotsil

El sistema agrícola más importante desde antes de la conquista hispana ha sido la milpa, el análisis de los componentes productivos que se articulan en torno a ella y el del papel que juega el ecosistema, nos ayudan a comprender la conexión entre biodiversidad, cultura y también la educación, por ello es que esta actividad ha sido la base de la estrategia agrícola y productiva entre los mayas, por lo mismo, componente esencial de la cultura maya. De acuerdo a la categorización que hace Terán (1994: p. 54) “la milpa maya se organiza en tres niveles de existencia: como sistema técnico, como sistema productivo y como sistema socio cultural”.

La milpa como sistema técnico es un policultivo que se encuentra estructurado y es manejado bajo el sistema denominado roza-tumba-quema. El sistema involucra múltiples actividades que van desde la selección del campo hasta el agradecimiento de la cosecha, y a veces involucra no uno sino varios terrenos cultivados en diferentes temporadas del año. El conjunto organizado de actividades, recursos técnicos, conocimientos y rituales, forma el primer nivel de existencia de la milpa.

La milpa como sistema productivo implica diversas actividades asociadas como la cacería, la apicultura, la ganadería de monte, la recolección de especies, el pequeño comercio, la producción de artesanías, el trabajo asalariado y la migración laboral.

Finalmente La milpa como sistema socio-cultural abarca a la familia, la comunidad, la organización política, la cosmovisión, el conocimiento, los valores, rituales, las prácticas y costumbres asociadas a la convivencia y alimentación. Cada sistema social o cultural tiene su dinámica propia, sus objetivos, su organización, pero todos aseguran, desde su razón de ser, que el sistema productivo funcione y se reproduzca.

Por ello es que, observamos que la milpa es una herencia cultural transmitida de generación en generación que está presente en la actualidad a través de los saberes locales que se fortalecen y son enriquecidos por la presencia y adopción de conocimientos externos para su tratamiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, por sus siglas en inglés FAO (2007: p. 79), menciona que “el sistema milpa, es un arreglo de componentes biofísicos, económicos y socioeducativos, conectados o relacionados de tal manera que forman o actúan como una unidad, como un todo”. Podemos decir de esta forma que la milpa es un sistema que permite fortalecer la identidad cultural. Además cabe mencionar que muchos de los valores para la convivencia en la comunidad se ven reflejados y aprehendidos dentro de este espacio, promoviendo y asegurando el “buen vivir” que para los tsotsiles le denominamos el *lekilkuxlejal*.⁸

El maíz bajo el sistema de cultivo la milpa, no solo se ha constituido como el alimento básico que nutre el cuerpo mortal del hombre de estas latitudes, sino también, dentro de una cosmovisión prehispánica que persiste como el alimento de su espíritu inmortal. De aquí que, este cereal, fundamenta la razón de ser que le ha dado sentido a la existencia humana del indígena mesoamericano, del *hombre de maíz*.

⁸El “*lekilkuxlejal*” es una palabra en tsotsil, que significa “la buena vida” en palabras del lingüista Paoli (2003) menciona que supone la integración perfecta entre sociedad y naturaleza, esta buena vida existió, se ha degradado peor no se ha extinguido y es posible recuperarlo, no solo pertenece a este mundo, también más allá.

El maíz como un alimento, una cultura, un sustento de la vida material y productiva de las familias de comunidades indígenas, también constituye el entorno sobre el cual se desarrollan múltiples prácticas, relaciones sociales, procesos de aprendizaje, transmisión y producción de conocimientos.

En el Popol-Vuh la Biblia maya y mito de origen de los mayas, menciona que el inicio de la creación del mundo es igual que el inicio de medición y brecheo de una milpa, uno de los espacios productivos mayas con mayor biodiversidad: “Grande era la descripción y el relato de cómo se acabó de formar todo el cielo y la tierra, cómo fue repartido en cuatro partes, cómo fue señalado y el cielo fue medido y se trajo la cuerda de medir y fue extendida en el cielo y en la tierra, en los cuatro ángulos, en los cuatro rincones”. (Recinos: 1990, p.339) de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados”

Según Regino (2002: p. 14), “es en la tierra donde se existe y se recrea nuestra naturaleza y vida mediante el trabajo familiar y colectivo, en la cual es visible una actitud enfocada hacia lo común, buscando la complementariedad entre ámbitos y/o intereses, entre lo particular y lo plural, entre lo bueno y lo malo, entre el individuo y la comunidad en su conjunto”. Y agrega que gracias a esta concepción uniforme, pero sobre todo a un posicionamiento, manejo y uso común de la tierra, existen en los pueblos indígenas una riqueza natural y cultural, por ello es que dentro de la cultura maya, es importante la actividad de la milpa para todos los integrantes de una familia o comunidad.

3.1.2. Siembra de la milpa en los pueblos tsotsiles

Para los tsotsiles, la siembra de la milpa constituye una práctica sociocultural y agrícola, es una actividad básica y de tradición milenaria ya que esta es la base de la existencia y de la vida en las comunidades.

Por ello en estas regiones Mesoamericanas, el maíz contiene un gran sustrato mítico, ya que en torno al maíz existe una gran cantidad de relatos y representaciones, y su vínculo intenso con lo sagrado, en el imaginario de estos pueblos indígenas, el maíz, es el principal componente del sistema milpa o del “Chomtik”.

El “chomtik” o la milpa, es una actividad sociocultural y a la vez agrícola, este proceso comienza a desarrollarse (esto depende de la altitud de cada municipio) durante los meses de diciembre y enero cuando se comienza a seleccionar las mejores mazorcas, con la llegada de las primeras lluvias de abril y mayo se comienzan a desgranar las mazorcas, junto con ellas se seleccionan granos de frijol y calabaza (lo que conforman la triada en la milpa), para los primeros días del mes de mayo algunos miembros de la familia o en compañía de la comunidad salen a su parcela a realizar la siembra. Los “iloles”, son las personas encargadas de realizar ceremonias y rituales previos a la siembra, para pedir permiso a la tierra y protección a las semillas, de las lluvias, vientos y animales roedores a fin de que no hagan daño a la siembra, para ello se queman velas dentro de la milpa y en ocasiones se sacrifican a gallinas y esparcen la sangre en la tierra donde se cultivará; las personas adultas y sobre todo los hombres son los que inician con estas actividades, y detrás de ellos están los demás integrantes de la familia o comunidad.

Una vez iniciada la siembra se forman agujeros con un palo destinado y diseñado para la siembra, en cada agujero se depositan de 4 a 5 semillas de maíz, terminada esta siembra, las mujeres cumplen el rol de alimentar a todos los que participaron, para ello se cocina una gallina y tortillas hechas a mano. Después de algunos días, se siembra el frijol y la calabaza, al mismo tiempo que se procura estar vigilando que las aves o roedores no se coman las semillas; crecida la milpa, los agricultores van a limpiar la milpa, lo cual consiste en quitar de la milpa plantas que obstaculicen su crecimiento y le roben nutrientes. En un par de meses se obtienen los primeros jilotes (es una mazorca de maíz, aun tierna

y lechosa, cuando sus granos no se han formado del todo) que pueden ser cortados (solo algunos) para hervirlos y posteriormente comerlos; al cabo de septiembre abundan los elotes, con ello la preparación de diversos alimentos como, tamales de elote, tortillas, sopas etc.; finalmente en noviembre cuando la milpa comienza a secarse y el elote se convirtió en mazorca (elotes que no se cortaron) se dobla la milpa y se espera que con las crudas heladas por las mañanas y el calor intenso a medio día, seque en su totalidad la milpa y la mazorca. Este proceso culmina cíclicamente en diciembre cuando toda la familia va a recoger la mazorca y al mismo tiempo se eligen las mejores mazorcas y granos para la siguiente temporada de la milpa. Así es como este cuidado se hace hasta poder ir obteniendo alimentos de la milpa como jilotes, elotes y finalmente el maíz, también como el frijol y la calabaza.

3.1.3 Nueva pedagogía a través de la actividad de la milpa

A través de esta actividad, los niños se acostumbran a respetar, a estimar y a colaborar en el cuidado de los cultivos y de los animales, y sobre todo aprenden a leer los comportamientos y estados de las cosas.

En este proceso familiar y comunitario “la milpa”, genera una serie de actividades culturales, conocimientos puestos en práctica o simplemente verbalizados, se desarrollan destrezas motoras, espaciales y de lenguaje, que han servido para la transmisión generacional de la cosmovisión cultural de los pueblos originarios y también para el acercamiento a nuevas formas de aprendizaje.

De alguna manera, este proceso de *hacer* las actividades en las comunidades, se observa de manera implícita una pedagogía indígena, que esta a su vez, se sustenta en una educación familiar y comunitaria, que en grandes dimensiones se

puede ver el contraste con la educación oficial que se recibe, justamente este quiebre es el que interesa estudiar y dar respuesta al conflicto intercultural.

3.1.4 Modelos educativos alternos desde lo territorial y cultural

Por ello, es que actualmente en la región Altos, han surgido organizaciones sociales y diplomados con la finalidad de capturar la atención del docente en las comunidades indígenas, con el objeto de promover una práctica docente desde un enfoque etnográfico, arraigado a lo sociocultural y territorial.

En este sentido, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), junto con centros de investigación y organizaciones financiadoras han realizado un aporte bastante significativo para este proceso de prácticas educativas interculturales, para orientar los procesos de elaboración de currículas interculturales y bilingües en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos no indígenas, por lo tanto, es una oportunidad para mejorar la pertinencia y la relevancia sociocultural de los programas de Educación Intercultural Bilingüe

La UNEM fue fundada en 1995, y su modelo curricular fue diseñado entre los años 2006 al 2008, por un grupo intercultural de colaboradores, indígenas, docentes, docentes autónomos y académicos en el estado de Chiapas, México, teniendo como propuesta la atención educativa intercultural bilingüe para escuelas de nivel básico en el medio indígena.

Como parte de los objetivos era contribuir a la formación integral de los jóvenes indígenas, además de implementar una reforma profunda del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitario bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule

la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (Satorello: 2014).

En este contexto, los educadores comunitarios de la UNEM forman parte de un movimiento político-pedagógico indígena que se caracteriza por la emergencia de organizaciones y grupos que – en cuanto sujetos colectivos con un proyecto etno-político- reivindican su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción y gestión del futuro de sus territorios y naciones, luchando por la autonomía en el marco del estado-nación y, en el ámbito educativo, por tener el control sobre la educación de sus hijos y la formación de los maestros que los atienden (Satorello:2014)

Este grupo multidisciplinar juntamente con actores importantes de las comunidades, han procurado acercar la forma de aprender de los niños, de acuerdo a la pedagogía indígena, sin embargo, también se les ha coartado la posibilidad de compartir el avance y materiales didácticos para las escuela indígenas por falta de recursos. De esta manera violentando el derecho en aprender y enseñar desde una metodología propia, dándonos cuenta que, no existe mucha variabilidad ante las políticas educativas indigenistas añejas.

3.2 Antecedentes Teóricos

3.2.1 La educación intercultural en el México multicultural

La propuesta curricular y materiales didácticos actuales que fundamentan los planes de estudio vigentes proporcionan cierta flexibilidad en el ámbito escolar, sin embargo no contemplan ni incorporan las prácticas culturales y pedagógicas propias de cada comunidad o etnia.

Aunado a ello, en las escuelas indígenas son donde se concentran los mayores niveles de analfabetismo, los menores promedios de escolaridad, así como los más altos índices de reprobación y deserción a diferencia de las escuelas urbanas donde los niños son hablantes monolingües del español.

Por ello la existencia de una sociedad intercultural, lleva a tener presente los marcos de convivencia que permitan la comunicación entre individuos y grupos sociales culturalmente diferentes, a partir de estas diferencias con los otros, debe existir ese diálogo intercultural, ya que a través de este proceso se consolidan y se conservan las tradiciones propias de cada una de las culturas al ponerlos en diálogo

En el documento llamado Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (SEP: 2007), argumenta la concepción y los logros que se deben de perseguir a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los cuales lo expresan así:

“La EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el

conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes”

Desde esta perspectiva, es necesario precisar que este nuevo paradigma de la educación busca el conocimiento, la comprensión, inclusión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual, así como de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas y la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.

Ahora bien, cabe mencionar que existe el concepto político-pedagógico de la interculturalidad (Zimmermann: 1993), entendiéndose a esta como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También ésta se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y en fin a la autodeterminación cultural. Por lo tanto, podemos notar que la meta de la EIB, es formar al niño desde su identidad cultural, fortalecer su personalidad, y enseñar determinados conocimientos y habilidades desde las concepciones de su cultura. De esta manera fomentar el mutuo entendimiento, el respeto y revalorización de su propia cultura y la de los otros.

Por lo anterior concuerdo con Muñoz Cruz (1998: p. 102), cuando menciona sobre los fines de la educación intercultural, *“la educación y métodos deben ser de creación propia, estimulando a los propios educadores a que desarrollen una curricula con contenidos relacionados a su propia expresión de la realidad, que recojan la sabiduría acumulada de los pueblos y respondan a sus necesidades e intereses, pero sin alejarse del aporte de las enseñanzas y tecnologías de la cultura universal”*.

Por esta razón la educación intercultural puede suponer un instrumento fundamental para la recuperación de saberes y construcción de conocimientos en

México, la interculturalidad, y la apertura a nuevos conocimientos, o como algunos autores lo denominan “diálogo de saberes” y “diálogo de filosofías indígenas”, es un campo en debate y construcción, ya que para algunos teóricos la intercultural es también analizada desde una visión emancipadora y decolonización educativa.

3.2.2 Lengua y Cultura, aspectos irremplazables en educación indígena

Al citar la educación intercultural bilingüe, son imprescindibles los términos de cultura y lengua para su conformación, la cultura, según la define Geertz (1973) en su libro *La interpretación de las culturas*, es un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida.

En este sentido Villoro (1993:p.43-50) menciona que la “*cultura* es una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular”.

Cabe mencionar el aporte de Bonfil (1989) sobre la cultura, el cual lo expresa “como parte de la cultura heredada se transmiten las formas de organización social: qué deberes y derechos se tienen que observar entre los miembros de la familia, en la comunidad, en un pueblo en su conjunto; cómo solicitar la colaboración de los demás y cómo retribuirla; a quién acudir en busca de orientación, decisión o remedio; esto es, la tradición (la forma de vida) se hereda y resignifica”.

Entonces por ello también la cultura incluye objetos y bienes materiales que un sistema social organizado, un pueblo, considera propios: un territorio material y simbólico que incluye sus recursos naturales, sus hábitats, espacios y edificios

públicos, sus lugares productivos y ceremoniales, sus sitios sagrados, el lugar donde están enterrados sus muertos, sus instrumentos de trabajo, objetos y procesos tecnológicos que enmarcan y hacen posible la vida cotidiana.

De esta manera, la lengua también ocupa un lugar de vital importancia en el cumplimiento de la transmisión colectiva de conocimientos, ya que al hablar de la lengua indígena se toma como un elemento central en la vida y la identidad de las comunidades originarias de nuestra nación. Como han señalado pensadores indígenas y antropólogos, la lengua es más que un modo de comunicación, pues también incluye la forma de concebir el mundo y expresa los valores de la comunidad. La lengua es inseparable de la cultura. Lo primero que llama la atención de las lenguas indígenas mexicanas es su diversidad, el gobierno mexicano reconoce 68 lenguas diferentes, pero hay lingüistas que afirman que hay más de 100 lenguas indígenas en todo el territorio nacional.

Así pues, en año 2003 se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), con la cual las lenguas indígenas se reconocen como lenguas nacionales al igual que el español, de manera que las lenguas originarias tienen tanta validez como el español.

Como se ha mencionado, cada comunidad indígena, tiene una forma especial y única de concebir y aprender del mundo, a través de su mundo cultural interpretado por las prácticas sociales y de la lengua, es decir, cada comunidad tiene una forma única de aprender y representar el mundo indígena, como es el interés de esta investigación acerca de los procesos educativos desde la mirada de la milpa.

3.2.3 Los saberes indígenas y la forma de acceder al conocimiento

Los conocimientos tradicionales o saberes indígenas, *“son un sistema organizado de investigación y descubrimiento, producto de una continua interacción de la gente con el medio, basada de la experiencia. Son producto de las construcciones colectivas a través de un proceso histórico en el contexto de una región específica”*. (Luna-Morales, 2002; Escobar-Berón, 2002, citado por Sánchez-Salinas, 2009, p. 92)

En este trabajo se pretende reconocer no sólo los saberes legitimados en los planes y programas como únicos y verdaderos, sino también “reconocer que esta herencia mediante la oralidad, tiene una carga de conocimientos explícitos e informales que se construyen y reconstruyen en las practicas colectivas, productivas y sociales de una comunidad, sin desconocer que dichas prácticas también se nutren de conocimientos implícitos y tácitos” (Gutierrez:2010, p.100). Los saberes y conocimientos locales se desprenden de una lógica de supervivencia y se introducen como amalgama indispensable de la vida cotidiana.

El carácter específico de lo que se aprende en la familia y la comunidad, tiene también formas específicas de enseñarse y aprenderse en el aula y la escuela. Por lo general, en las comunidades indígenas los niños y niñas participan desde temprana edad en las labores de los adultos, del hogar, productivas, de festejo y para el comercio; el tipo de participación depende de la edad, el sexo y de las expectativas que socialmente han sido establecidas. Pero los saberes también se encuentran ligados a creencias, o como bien lo platean Berger y Luckman (2012, p. 53) que concibe al conocimiento como una construcción social.

En el acompañamiento y participación de los niños y niñas en las actividades cotidianas, los adultos no suelen emplear un discurso instruccional, simplemente desarrollan sus actividades en tanto que los niños, mediante la observación,

experimentación e imitación de las vivencias en forma lúdica y reflexiva, participando en compañía de los adultos, en los escenarios reales.

Así pues, las indicaciones verbales que suelen acompañar el desarrollo del proceso práctico, son en un tipo de lenguaje que es característico y funcionalmente reconocido en los análisis de todas las lenguas indígenas: los consejos o la palabra de los mayores. Por ello, Sánchez (2009) señala que la cultura es el universo de informaciones, de valores y creencias manifiestas en símbolos, mediante un sistema de significantes que representan –símbolos de participación, étnicos, míticos, religiosos, entre otros-, dando sentido a nuestra existencia y, además, brindan la posibilidad de explicarnos y entender la conformación de los entes de nuestro entorno.

3.2.4 Los niños y sus relaciones interpersonales

“Los indígenas no son, de ninguna manera un agregado de seres curiosos y atrasados, incapaces de hablar el español y que se empeñan en vivir en precarias condiciones, sino grupos sociales con cultura y formas de organización propias, distintas a la nacional, pero de ningún modo inferiores”. (Acevedo: 2000, p.137) En base a esta cita textual, de Acevedo, es como deseo presentar a los niños indígenas, niños que como cualquiera, tienen sus propias condiciones de desarrollo, influidos por la cultura de la sociedad donde se desenvuelven, es decir, adquiriendo las destrezas, habilidades, valores, conocimientos y actitudes frente a los suyos y frente a los otros.

Un niño indígena de Chenalhó comparte muchas similitudes con otros, sin embargo, como en cada pueblo, este es provisto de todo el bagaje cultural que le rodea, (lengua, indumentaria, cosmovisión). Este niño no crece aislado de la realidad, sino por el contrario es parte inherente de esa realidad, de ese presente. Los niños indígenas, desde que nacen son parte de la comunidad, y por lo tanto

como en cada cultura, se desenvuelven en un patrón común de socialización, mismo que se adapta a lo que la misma cultura pide de ellos.

En el mismo texto de Acevedo (2000, p.138), cita a Guiteras, en donde ella expone lo siguiente en relación a la forma de vida de los indígenas: “cada uno tiene un lugar en la sociedad y conocen las formas de alcanzar prestigio porque están claramente preestablecidas: para obtener status debe respetarse la costumbre fielmente”. Así pues, nos damos cuenta, que las relaciones que establece, el niño con los adultos, es una relación de respeto, de admiración, una fuente de conocimientos y de modelaje para su ejercicio pleno de los valores y la preservación de su cultura.

Un segundo momento de socialización como lo afirma oportunamente Berger, es la escuela, donde él interactúa con su grupo de pares, con sus chi'iltikes y con los otros, es decir, con el maestro; quizás se podría mencionar que este es uno de los primeros contactos a otra forma de vida, a otra forma de aprendizaje, en otras palabras, a otra cultura. De esta manera, el maestro indígena puede abrir una ventana al conocimiento integral del mundo o puede abrir una puerta a la discriminación, a la segregación, a negar su proceso social e histórico y enajenar de forma radical al niño.

3.2.5 La pedagogía en las comunidades indígenas

Se considera que en las comunidades indígenas persiste una pedagogía de la práctica por sobre una de carácter más instruccional, en la medida en que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje mediante los cuales los niños adquieren conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales propios para el medio natural y social del que forma parte.

Sin embargo, la labor docente y su enseñanza “intercultural” en estos espacios ha sido fuertemente cuestionada, por ello Gasché (2009, p.126) menciona en un artículo:

“Pero la tarea de la escuela no sólo es valorar lo que los comuneros y los niños ya saben, entrenar a los alumnos en habilidades gestuales y expresivas y arraigar su pensamiento en las experiencias vividas. Ese es el punto de partida del desarrollo de nuevas competencias y habilidades gestuales, cognoscitivas y discursivas que asegura que la ampliación de los conocimientos mediante las explicaciones del maestro no se reducirá al aprendizaje de nuevas palabras y formulaciones verbales, es decir al “efecto loro”, que hace del niño un hablador hábil por haber memorizado nuevos términos y giros lingüísticos, pero sin identificar su sentido, sus contenidos con sus vivencias personales, sin sentirse personalmente responsable de lo que habla y usar lo aprendido para expresarse a sí mismo. El “niño-loro” –tan ampliamente observado en los países de Latinoamérica, como lo es el “intelectual- loro”– es el producto lamentable de la “escuela charlatana” dominante, memorista, imitativa e impositiva que es imbuida de su papel “civilizador” y desprecia e ignora las prácticas y los valores locales, indígenas, a pesar de ser constitutivos de la persona del niño”.

Por ello la propuesta de aprendizaje en este sentido no son disciplinares sino culturales y esto solo se logrará si los docentes y las instituciones educativas abordan las prácticas sociales y culturales de los diversos pueblos originarios de nuestro país y se dedican en un trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad al indagar los saberes locales; identificar, reconocer y valorar las particularidades culturales propias y las coincidencias con otras experiencias emanadas de diversas culturas a fines o distintas. A partir de esto, el trabajo consistirá en organizar y facilitar el saber cultural a través de la indagación del saber experiencial que existe en la comunidad.

Finalmente, la práctica educativa debe centrarse en la lógica del grupo étnico, sin cambiar los paradigmas de la educación indígena, la relación escuela y

comunidad debe verse como una relación integral y pertinente. En este sentido toda escuela debe responder verdaderamente a que la cultura local sea vivencial en las aulas y donde la lengua sea funcional para el aprendizaje e interacción del maestro con el alumno, y de esta manera generar una educación digna y horizontal.

Sin embargo la escuela y los agentes que intervienen en este proceso, se desarrollan bajo criterios de significados culturales que se van construyendo paulatinamente.

3.2.6 El interaccionismo simbólico en el espacio escolar

La capacidad de pensamiento de los sujetos esta modelada por la interacción social en donde las personas aprenden significados- símbolos, por ello los sujetos con capaces de alterar o modificar los significados de acuerdo a esta interacción, razón por la cual en todo proceso de interacción se desarrolla la socialización como un proceso dinámico.

La forma en cómo se manifiestan estos significados-símbolos es el objetivo principal del interaccionismo simbólico, y por ende es el objetivo primordial de esta investigación, Por ello Blumer (1969: p. 11) menciona lo siguiente:

“El punto de vista del interaccionismo simbólico (...) sostiene que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. Se considera que ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivale a falsear el comportamiento al significado en beneficio de los factores que supuestamente motivan la conducta”

El interaccionismo simbólico, se asume como una corriente sociológica que afirma que la interacción humana se da en torno a símbolos que tiene un significado socialmente preestablecido. Sin embargo, este significado se ve

influenciado por la experiencia particular de cada persona, las emociones que generan determinados signos y por el contexto social en donde se dé la interacción.

El hecho de vivir en sociedad, implica cierta adaptación a las costumbres de esta, lo cual supone asumir como propios, los comportamientos de las personas que conforman el grupo y reproducir ciertos aspectos, de tal forma que estar influenciados por el entorno, no se responde directamente a estímulos, sino que se asigna significados y con base a los significados percibidos que nacen de la interacción con los otros.

A todo esto, Blúmer menciona que el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan.

La teoría del interaccionismo simbólico para esta investigación, implica la interpretación del conjunto de actos y símbolos existentes en el discurso de los docentes indígenas y de los niños tsotsiles, con la finalidad de desentrañar aquello que no es solo evidente y que no está a simple vista, y como a partir del lenguaje (producción de datos) el docente y niños incorporan significados a sus saberes y concepciones existentes acerca de la milpa.

En este sentido el interaccionismo por su carácter sociológico, permite interpretar el conjunto de símbolos culturales y de significados del y para los sujetos de investigación, lo que promueve el acercamiento a las lecturas del pensamiento simbólico, destacando que no existe una construcción social de la realidad docente, sino que, también esta permeada por varias.

Por ello el interaccionismo es un proceso que forma el comportamiento humano en lugar de ser un simple marco para la expresión, la vida de un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos van creándose, afirmándose, transformándose y desechándose

3.2.7 La violencia simbólica representada en la educación indígena

En esta construcción de las interpretaciones sociales existe un inherente entramado social, donde también existen las relaciones de dominación, de poder y de enfrentamiento, que es parte de esta realidad en la que los agentes viven y actúan. El sistema educativo no queda exento de esta afirmación, en tanto que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica por lo que es una imposición por un poder arbitrario y un arbitrario cultural.

Esta cultura que es relativa y a la vez arbitraria, logra imponerse como cultura legítima y universal. Esta arbitrariedad cultural, del cual son parte los niños indígenas, para presentarse como universal necesita la fuerza que proporciona la violencia simbólica. Por ello que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu-Passeron, 1997).

Esta imposición cultural, que es frecuente en la curricula escolar de los pueblos originarios “impone significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza simbólica a esas relaciones de fuera, por ello, es que la imposición cultural se realiza sutilmente, el dominado no la percibe como tal sino como una cultura objetiva que debe esforzarse para lograrla.

En este sentido, el docente cumple el rol del transmisor de contenidos curriculares, impuestos por la clase dominante, como algo normal y disimulando la fuerza de esa imposición. Lo que lleva a pensar que el sistema educativo no solo cumple con la función de un arbitrario cultural sino también de reproducción social.

En este sentido Bourdieu (1995: p.120) manifiesta que “La violencia simbólica es, (...), aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la

anuencia de éste. (...) En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello de los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina”

La violencia simbólica la encontramos expresada en los documentos que sustentan la educación mexicana, esta misma con lleva a una ideología de poder y subordinación, rompiendo las formas culturales propias de transmisión de conocimientos y saberes de los pueblos originarios convirtiéndose así en un espacio que genera la violencia simbólica. Los docentes en este sentido participan como agentes para la reproducción, a través de los contenidos, reglas y normas, es decir en la implementación de todo el currículo prescrito. La arbitrariedad del poder y de la violencia simbólica es la forma más sutil de la relación pedagógica, es una práctica inherente en la práctica docente como algo legítimo.

La teoría de Bourdieu, tiene un gran aporte en el campo educativo, porque permite reflexionar nuestro quehacer educativo, centrar nuestra tarea en el reconocimiento de la diversidad sociocultural de la que provienen nuestros alumnos, trabajar desde esa realidad para acercarnos mutuamente al conocimiento.

3.2.8 El Paradigma Indígena de Investigación en la comprensión del mundo sociocultural

La actitud crítica y autocrítica de los profesionales-investigadores de la educación indígena puede contribuir a una acción educativa realmente democrática, posibilitando formas nuevas de epistemologías para la comprensión del mundo indígena desde los propios saberes y hacer locales.

En este sentido ha emergido el paradigma indígena de investigación como una de las múltiples respuestas a los procesos de exclusión, dominación, violencia simbólica e invisibilización a los que se vieron sometidos pueblos indígenas. Esta corriente paradigmática surge con mayor preponderancia a finales del siglo XX.

Este paradigma indígena de investigación promueve la producción de una nueva ciencia que retome la cosmovisión, pensamientos y valores que no se encuentran al interior del mundo occidental, ya que en el mundo indígena el conocimiento es colectivo mientras que en el mundo occidental el conocimiento es de forma individual y fragmentada. La importancia de girar a un paradigma indígena como se sustenta anteriormente es señalada por Karen Martín (2003: p. 7) de la siguiente manera:

“Recuperar la investigación es tomar control sobre nuestras vidas y nuestras tierras de gran importancia para la autodeterminación. Es liberar y emanciparnos para la decolonización, privilegiar las voces, experiencias y vidas de los pueblos y tierras aborígenes para que los marcos de investigación puedan reflexionar al respecto. Replantear la investigación es enfocarnos sobre los problemas importantes que nosotros mismos identificamos. Se trata de respetar nuestras costumbres y honrar nuestros ritos y más esenciales procesos sociales a través de los cuales nosotros vivimos, actuamos y aprendemos... renombrar la investigación es reconocer y usar nuestras cosmovisiones y nuestras realidades como afirmación de nuestra existencia y supervivencia”

Por lo tanto, este paradigma indígena de investigación observa las múltiples realidades desde una óptica holística que se compone por un conjunto de relaciones interdependientes. Por su parte, la epistemología en el paradigma indígena de investigación plantea incorporar el sistema de conocimiento indígena a la investigación y convertirlo en guía y ordenador del proceso de conocimiento.

Como reconoce Wilson “la epistemología indígena son nuestras culturas, nuestras cosmovisiones, nuestro tiempo, nuestros lenguajes, nuestras historias, nuestra espiritualidad y nuestro lugar en el cosmos. La epistemología indígena es nuestro sistema de conocimiento en su contexto o en su racionalidad” (2008, p. 74).

Por lo tanto el paradigma indígena de investigación se caracteriza por ser parte de una agenda social y política de decolonización y autodeterminación de los pueblos indígenas que, basada en la cosmovisión y conocimientos indígenas, guía la creación de marcos teóricos y metodológicos de la investigación en donde las prácticas culturales y formas de expresión indígenas tienen una profunda conexión con el investigador, el proceso de investigación y los participantes. Se orienta por un conjunto de valores surgidos de las cosmovisiones indígenas en clave de componente ético en esta investigación.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Diseño metodológico

El diseño metodológico de este estudio, se desarrolló a través del paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo-interpretativo, el cual intentó acceder al fenómeno de investigación social con la finalidad de comprender la complejidad de la realidad del universo sociocultural, y capturar las diversas significaciones de los hechos generados por los seres humanos y así poder acercarnos a los significados que los docentes y alumnos otorgan a Los Saberes del Sistema Milpa en el proceso educativo, además que nos permitió sumergirnos en la vida real y comprender las representaciones culturales del grupo tsotsil del municipio de Chenalhó en la construcción social del saber indígena.

4.2 Tipo de estudio: Estudio de casos

El estudio de casos, es un campo privilegiado que explica una situación específica para comprender en profundidad algunos de los fenómenos educativos concretos de la realidad socio-vivencial que convergen en torno a ella. Como lo afirma Bisquerra (2009) es un “método de investigación (...) que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”. Y al mismo tiempo da un sentido de realidad desde las percepciones y prácticas de los protagonistas.

Asimismo, Stake (2007) llama casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación, de acuerdo a la tipología de estudios de casos que menciona Stake, ubicamos a la siguiente como un estudio de caso *intrínseco*, ya que son casos con especificidades propias, que tienen un

valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mirada, una mejor comprensión del caso concreto a estudiar desde los éxitos y fracasos experimentados en la vivencia práctica de los participantes.

Por lo anterior, se pretende lograr en este estudio una mayor comprensión de las experiencias educativas de esta investigación, de los saberes de la milpa en niños tsotsiles y el significado que le otorgan los docentes de educación básica de la zona 010 de Chenalho, por lo que al reducir la muestra a una más pequeña (centrándonos en una zona escolar, y del trabajo exclusivo con docentes y alumnos de educación primaria) particularizamos este de otros fenómenos que ocurren dentro del mismo municipio (territorio-situación), y al implementar el estudio de caso intrínseco en la investigación, nos permitió conocer cómo fluyen los saberes, como se desarrollan, y manifiestan las representaciones personales-sociales y de esta manera favorecer al proceso de interpretación de este caso único y de interés.

En el estudio de caso fue posible el encuentro directo con los hechos reales vivenciados por los protagonistas de la acción, favoreció el análisis reflexivo y crítico de las experiencias y sentimientos entre los participantes, al mismo tiempo que se generaron alternativas de acción educativa en el sistema milpa.

4.3. Criterios de selección para la muestra

4.3.1 Contextualización geográfica

Para dar cumplimiento a la particularización y muestra específica que el estudio de casos requiere, se desarrolló específicamente en la Zona 010 y en la escuela “21 de Agosto” ambos del municipio de Chenalho, en la región Altos del estado de Chiapas, México; algunas características que se privilegiaron para dicha selección, fueron: la pertinencia lingüística, cultural y laboral que el investigador posee de esta zona, además de que la mayoría de los docentes son hablantes de la lengua

indígena tsotsil; la zona atiende a 19 escuela de educación primaria y la escuela en mención atiende los 6 grados escolares, y finalmente un criterio importante son los proyectos alternos (diplomados con enfoques socioculturales) al sistema educativo que se han desarrollado en algunas escuelas, lo que propicia que exista cierta experiencia en prácticas educativas innovadoras.

4.3.2 Sujetos de investigación

Los protagonistas de la investigación que se seleccionaron para este caso corresponden a docentes y alumnos de educación primaria indígena de la zona 010 del municipio de Chenalho, con la finalidad de dar seguimiento y desarrollar los objetivos previamente planteados, procurando obtener una saturación simbólica de datos importantes para acceder a este universo de significados sociales y la interpretación genuina de dicho fenómeno.

4.3.3 Criterios de selección, informante clave: Docentes

La muestra contempló los siguientes criterios de selección los cuales incluyeron que los docentes fueran hablantes de la lengua indígena tsotsil, esto permitió acceder a las mismas interpretaciones simbólicas y lingüísticas que se generaron en la instrumentación de otras técnicas como la entrevista en profundidad, otro criterio importante fue la procedencia, ya que la mayoría eran oriundos de la Región Altos, esto permitió cierta similitud sociocultural en la cosmovisión entre docentes tsotsiles.

La selección incluyó a docentes que poseyeran más de 5 años de servicio, esto permitió que la vivencia en trabajo áulico aportara elementos valiosos e interesantes al expresar su quehacer docente frente a los saberes de la milpa y también frente a otras prácticas socioculturales de la región.

La muestra también tuvo como finalidad ubicar a docentes que laboraran en comunidades donde su principal actividad agrícola sea la siembra de la milpa. Los informantes fueron 5 hombres y 5 mujeres para el grupo focal, y para las entrevistas en profundidad fueron 3 mujeres y 2 hombres; con la finalidad de analizar si existía alguna concepción de acuerdo al género y rol que pudieran ser relevante en el tratamiento de los saberes de la milpa, finalmente la muestra incluyó docentes con estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional y de Normales Interculturales.

A continuación se detallan datos de los 10 docentes del Grupo Focal (GF):

Sujetos	Sexo	Edad	Lengua materna	Nivel de estudios	Antigüedad en servicio	Claves para interpretación de datos
Informante 1	H	29	Tsotsil	U.P.N	10	H1, GF
Informante 2	H	29	Tsotsil	N.I.B	7	H2, GF
Informante 3	H	30	Tsotsil	N.I.B	6	H3, GF
Informante 4	H	31	Tsotsil	U.P.N	7	H4, GF
Informante 5	H	55	Tseltal	U.P.N	20	H5, GF
Informante 6	M	36	Tsotsil	N.I.B	13	M1, GF
Informante 7	M	38	Tsotsil	U.P.N	20	M2, GF
Informante 8	M	30	Tsotsil	N.I.B	8	M3, GF
Informante 9	M	36	Tsotsil	U.P.N	12	M4, GF
Informante 10	M	30	Tsotsil	U.P.N	7	M5, GF

U.P.N: Universidad Pedagógica Nacional N.I.B: Normal Intercultural Bilingüe

Datos de los 5 docentes de las Entrevistas en profundidad (E):

Sujetos	Sexo	Edad	Lengua materna	Nivel de estudios	Antigüedad en servicio	Claves para interpretación de datos
Informante 1	M	33	Tsotsil	U.P.N	7	M1, E
Informante 2	M	29	Tsotsil	N.I.B	6	M2, E
Informante 3	M	30	Tsotsil	U.P.N.	6	M3, E
Informante 4	H	32	Tsotsil	U.P.N	20	H1, E
Informante 5	H	45	Tseltal	U.P.N	17	H2, E

U.P.N: Universidad Pedagógica Nacional N.I.B: Normal Intercultural Bilingüe

4.3.4 Criterios de selección, informante clave: Niños y niñas tsotsiles

Para la selección de la muestra de niños tsotsiles de la región altos de la zona 010 de Chenalho, se pretendía reunir a 5 niñas y 5 niños, entre las edades de 9 a 12 de escuelas multigrados y de organización completa, con experiencia en la siembra de la milpa/frijol, procedentes de las diversas comunidades pertenecientes a la zona escolar mencionada y hablantes de la lengua tsotsil.

Pese a los intentos realizados, no fue posible reunirlos de la forma requerida por diversas coyunturas, las principales causas fueron el traslado de los niños de sus comunidades de origen al municipio, y en segundo lugar, los trámites administrativos para otorgar el permiso y respaldo de los padres de familia y de la institución, estos factores influenciaron para que se tomara la decisión de trabajar en una sola comunidad tomando en cuenta los criterios de selección.

De esta decisión del investigador se ubicó a la comunidad de Xunuch, adscrita a la zona 010 del municipio de Chenalho, esta escuela primaria bilingüe atiende a los 6 grados, con una población de 120 alumnos y 5 docentes, todos los alumnos son hablantes monolingües en la lengua tsotsil y tienen relación inmediata con la actividad productiva de la milpa.

En la escuela fueron seleccionados 10 alumnos de entre los 9 a 12 años de edad, respetando los mismos criterios de selección e incorporando uno más, como no tener algún tipo de parentesco entre ellos, con la finalidad de identificar si existía algún tipo de varianza en los estilos de la siembra o de concepción sobre esta. A partir de esta muestra se recuperaron datos importantes con la finalidad de interpretar las representaciones sociales que surgen de acuerdo al rol de cada uno en el hogar, en la familia y en la milpa.

A continuación se detallan datos del Grupo Focal (GF) de los niños y niñas tsotsiles:

Sujetos	Sexo	Lengua materna	Edad	Grado escolar	Claves para interpretación de datos
Informante 1	M	Tsotsil	10	5 ^o	NO1, GF
Informante 2	M	Tsotsil	13	6 ^o	NO2, GF
Informante 3	M	Tsotsil	9	4 ^o	NO3, GF
Informante 4	M	Tsotsil	9	4 ^o	NO4, GF
Informante 5	M	Tsotsil	12	6 ^o	NO5, GF
Informante 6	H	Tsotsil	13	6 ^o	NA1, GF
Informante 7	H	Tsotsil	9	4 ^o	NA2, GF
Informante 8	H	Tsotsil	14	6 ^o	NA3, GF
Informante 9	H	Tsotsil	12	5 ^o	NA4, GF
Informante 10	H	Tsotsil	11	5 ^o	NA5, GF

4.4 Técnicas de investigación

Para la obtención de datos de esta investigación se emplearon dos técnicas cualitativas que ayudaron a captar el universo de significado de las acciones de nuestros protagonistas tales como dos grupos focales, dirigido a docentes y alumnos, y entrevistas en profundidad dirigida únicamente a docentes.

4.4.1 Grupo focal

El grupo focal es una técnica de investigación que permitió involucrar a los maestros y alumnos convirtiéndolos en protagonistas en el análisis de su situación laboral y educativa, a la vez que es una práctica social en donde existe una selección previa de los informantes en el que comparten códigos lingüísticos comunes y de un contexto similar, para este caso los participantes fueron docentes y alumnos de educación primaria indígena.

En él se fomentó la discusión con base a tres ejes fundamentales:

- a) En torno a los saberes sobre la milpa,
- b) La forma que se ven reflejados estos saberes en la escuela
- c) Reflexión de la labor docente en los contextos indígenas.

Estos tres ejes fundamentales permiten elaborar algunas alternativas de solución de la problemática del proceso educativo en el medio indígena, desde la experiencia de cada uno, datos sustanciales que aporten de manera significativa la construcción de interpretaciones.

En este caso se valoró que los participantes estuvieran vinculados a cierta experiencia previa, que tuvieran opiniones, puntos de vista sobre cada uno de los ejes del tema a desarrollar, para ello se hicieron cumplir los criterios de selección para cada grupo.

El desarrollo del grupo focal se inició desde el momento mismo en que se elabora un guion de temáticas-preguntas, para este caso los ejes temáticos anteriormente mencionados y experiencias personales de los entrevistados. Las temáticas se elaboraron en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden de las intervenciones fueron moderadas por el investigador.

Por lo anterior, el primer grupo focal fue conformado por 10 docentes de educación primaria entre hombres y mujeres, en él se abordó la reflexión de la labor docente, según, la problematización siguiente:

- Entender a los Parámetros Curriculares como guías de trabajo para educación indígena, supone a la lengua como objeto de estudio, sin embargo notamos que omite prácticas socioculturales para implementarse de gran utilidad y podrían ser aliados en el proceso educativo áulico, tal es el caso de la “La Milpa”, que aspectos relevantes podemos mencionar

sobre el rescate de los saberes y lenguaje de esta actividad ancestral y propia de esta región.

El segundo grupo focal estuvo integrado por 5 niños y 5 niñas, a continuación se presentan algunas guías temáticas que condujeron al desarrollo de esta:

Se abordaron las siguientes interrogantes de acuerdo a los tres ejes que se plantearon anteriormente:

A) En torno a los saberes sobre la milpa

- Quiénes recuerdan los meses apropiados para la siembra del maíz, y que aspectos de la naturaleza toman en cuenta antes de ir a sembrar.
- En sus hogares, quiénes son las personas indicadas para sembrar el maíz y por qué
- Cuál es la participación de ustedes en la siembra del maíz
- Se realizan rituales antes de la siembra y quiénes realizan este ritual
- Cuáles son las actividades de la milpa que más disfrutas

B) La forma que se ven reflejados estos saberes en la escuela

- Has observado como siembran la milpa en otros lugares o estados
- Hablas de la milpa con tu maestro y compañeros en la escuela
- Qué es lo que más te gusta hacer en la milpa para que lo puedas hacer en la escuela
- Como consideras que debería ser la escuela, que otras cosas te gustaría aprender en ella
- Lo que haces en la milpa, crees que te servirá para tu vida, por qué

C) reflexión de la labor docente en los contextos indígenas

- Te gusta la escuela y te gusta asistir a la escuela ¿Por qué?
- Que otras cosas te gustaría hacer y aprender en la escuela
- Como te gustaría que fuera tu profesor.

Con el desarrollo de esta técnica favoreció el dialogo y la discusión temática en un pequeño grupo; se pretendió conocer las diferentes puntos de vistas de los

actores, enfatizando que cuando se llega a la saturación de datos se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale del imaginario del investigador ni del entrevistado, sino que es una expresión de lo social y colectivo a través de las voces individuales.

4.4.2 Entrevistas en profundidad

En este sentido “La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental” Delgado y Gutiérrez (1999: p.228)

Tal como lo afirman Delgado y Gutiérrez, la entrevista es un constructo comunicativo en donde se van entretejiendo discursos y se van entrelazando tramas y vivencias de todos los actores inmersos en el fenómeno educativo de esta investigación, por ello no es simplemente un registro de discursos que ofrecieron los docentes, sino que, el entrevistador y el entrevistado fueron co-construyendo ese discurso, dándole un sentido determinado de parte del entrevistador, con el fin de llegar a un diálogo horizontal a nivel social.

La entrevista dio cuenta de la vivencia individual y colectiva del docente con respecto a la concepción de los saberes de la milpa dentro del salón de clases, con la finalidad de adentrarnos en la vida profesional de ellos, así como también de la construcción social y cultural que han adquirido durante su experiencia personal, en este sentido, se expresa que los “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes son indispensables y necesarios” (Taylor y Bogdan, 1990: p.101)

Las entrevistas en esta investigación tuvieron como propósito registrar cómo los docentes elaboraban su realidad y experiencia desde ese posicionamiento social.

Esta modalidad de entrevista en profundidad semiestructurada se realizó a los 5 docentes, entre ellos 3 mujeres y 2 hombres. Las temáticas desarrolladas con los docentes fueron las siguientes:

1. El valor pedagógico de la milpa en su quehacer docente.
2. Los saberes de la milpa que son más relevantes para el salón.
3. Forma en que retoma los saberes de la milpa en el aula.
4. El tipo de lenguaje mayormente utilizado con los alumnos en relación al espacio (salón-comunidad).
5. El valor cultural de la milpa en su proceso de vida comunitaria.
6. Valoración de esta práctica sociocultural en relación a otras.

La aplicación y recogida de datos de cada técnica de investigación de este estudio, se registró a través de grabaciones, cámaras fotográficas y notas de campo, todas bajo la autorización de los informantes clave.

4.5 Exploración previa

Finalmente, para tomar algunas de las decisiones metodológicas y criterios de selección para esta investigación, fue necesario hacer una exploración del contexto socioeducativo, en los meses de enero y febrero del año anterior, se estuvo indagando/explorando en algunas comunidades de la zona 010, sobre los conocimientos que los niños y docentes tenían en relación al tema.

Como una primera actividad, se solicitó el permiso correspondiente para trabajar por espacio de algunas horas con un grupo de primer grado, niños de entre los 6 a 7 años de edad, en el salón se trabajó el tema de la milpa, refiriéndose a lo que saben sobre la siembra de la milpa, las fechas, los alimentos que se preparan para esta actividad, etc., cómo estos niños aún no saben escribir, la forma de representación del conocimiento de los pequeños, fue a través de ilustraciones y la oralidad, ellos representaban en carteles la forma en

que está organizada la milpa desde la visión de cada uno y los alimentos que podemos encontrar en ella. Esta actividad duró tres horas aproximadamente.

La segunda exploración previa que se realizó, se desarrolló en niños de 8 a 10 años de edad, bajo las mismas características, el diálogo y discurso fue un poco más fluido y existían precisiones puntuales sobre los saberes, ellos de igual manera tenían que escribir los aspectos más relevantes de la milpa desde su experiencia, así como nombrar las partes de una mata de la milpa.

Finalmente, se hizo una entrevista informal con docentes, en el que se observó que docentes con menos de 5 años de servicio, se encontraban en constante movilidad laboral y no contaban con muchos elementos sobre el tema.

Estas actividades permitieron tomar algunas decisiones importantes como por ejemplo:

- La edad necesaria en los niños para producir datos es a partir de los 9 a 12 años, porque entre mayor edad, existe mayor precisión de datos.
- Tener la visión de niños y niñas es de vital importancia ya que cada uno se le asigna un rol de género dentro de las actividades comunitarias.
- En el caso de los docentes, se valoró que estos fueran profesores que no tuvieran menos de 5 años de servicio, ya que por la poca antigüedad, generalmente son movilizados de una comunidad a otra sin tener una situación laboral permanente y con pocos saberes sobre las prácticas socioculturales de las comunidades donde prestan su servicio.
- Se tomó en cuenta que los docentes fueran hablantes de la lengua tsotsil, ya que esto también influía en gran medida para nombrar a la milpa y otros saberes.
- Este primer acercamiento contribuyó a direccionar los objetivos planteados

Estas acciones ayudaron a obtener información que permitió estar en contacto con el fenómeno de investigación, a la vez que permitió involucrarnos con el

fenómeno procurando que la investigación se ajustara a lo más cercano de la realidad de estos escenarios de investigación.

4.6 Credibilidad

Para que los datos sean confiables y creíbles se implementó la triangulación como estrategia de validación, esta estrategia es la más empleada y conocida por los investigadores sociales. En ella hay una acción de reunión de datos y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en la investigación por medio de los instrumentos correspondientes, que para esta investigación fueron las entrevistas en profundidad y grupos focales, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.

Por ello, el análisis de la información se realizó a través de una triangulación teórica en los datos una vez que concluyó el trabajo de recopilación de la información en campo. Esta triangulación consistió en recoger datos con más de una técnica de investigación, con la finalidad de obtener heterogeneidad de discursos que garantizaran la saturación de datos, sustentándose en tres bases teóricas como lo son el Interaccionismo Simbólico, Violencia Simbólica y el Paradigma de Investigación Indígena.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de las entrevistas y grupos focales, se analizó el corpus de datos a través del análisis por teorización a partir de los datos. De acuerdo con los procedimientos propios de este método de análisis, la presente investigación comenzó por la lectura rigurosa de datos y la construcción de temas emergentes. De la construcción de los temas emergentes, se construyeron las categorías, las que a su vez, permitieron agrupar conceptualmente los datos recolectados en los discursos de los sujetos en estudio. Operación que fue realizada en un vaivén constante entre el corpus y los productos del análisis, lo que permite validar empíricamente el proceso de análisis cualitativo (Mucchielli, 1996).

En el análisis de los datos y la construcción de categorías, se describen desde dos dimensiones, en la primera, se analizan datos de los docentes a partir de un grupo focal integrado por diez sujetos y de cinco entrevistas en profundidad, posteriormente se analizan los datos de un grupo focal de diez alumnos.

El análisis de datos de los docentes implicó la construcción de las siguientes Categorías:

1. La desvalorización de la labor docente indígena, desde la representación de las comunidades adscritas al municipio de Chenalhó, y la influencia en la autopercepción del su rol desde la perspectiva de los docentes.
2. La representación de la experiencia de los docentes respecto a la no participación en la milpa.
3. Propuestas para generar prácticas pedagógicas con pertinencia y valoración sociocultural desde la representación del docente indígena.

4. El valor pedagógico, social y cultural de la milpa en los espacios áulicos y extra áulicos desde la representación del docente indígena.

De igual manera, del análisis de datos de los alumnos se construyeron las siguientes categorías:

1. La asignación de roles por género en las actividades socioculturales y de la milpa desde la representación de los niños/as tsotsiles
2. Saberes locales adquiridos en torno a la milpa, desde la representación de los niños/as tsotsiles
3. Caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes, desde la representación de los niños/as.
4. La representación de los niños tsotsiles sobre las formas de acceder al aprendizaje en actividades comunitarias

5.1 Resultados: Categorías construidas de los discursos de los docentes

A continuación, se presentan cuatro categorías construidas y los elementos que la constituyen, de acuerdo al corpus de datos de los docentes indígenas que laboran en las comunidades tsotsiles del municipio de Chenalhó.

CATEGORÍAS	ELEMENTOS
La desvalorización de la labor docente indígena en el municipio de Chenalho y la autopercepción de su rol desde la perspectiva del docente	<ul style="list-style-type: none"> • El subsistema de educación indígena y los profesores están marginados y estigmatizados por los habitantes de las comunidades de Chenalhó. • Los padres de familia de las comunidades indígenas no valoran a los docentes indígenas porque son irresponsables, apáticos y no socializan con la comunidad. • Las escuelas “monolingües” son las mejores porque en ella solo

	<p>se habla español.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los habitantes de las comunidades indígenas piensan que los docentes tienen poca formación y profesionalización. • El docente manifiesta que existen profesores poco comprometidos y sin una sólida preparación. • Los docentes manifiestan que enseñan lo que quieren y conocen. • Desconocimiento de obligaciones por parte del docente.
<p>La representación de la experiencia de los docentes en la no participación en la milpa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés y poco trabajo desde el tema de la milpa. • Las actividades se desarrollan dentro del salón. • Se trabaja y responde para los planes y programas de estudio. • Los padres de familia de las comunidades indígenas no quieren que se trabaje en la milpa y que se le hable en la lengua indígena. • Los docentes están desvalorizando a los niños dejando de un lado sus conocimientos al no retomar el tema de la milpa. • El docente no sabe cómo impartir conocimientos de la milpa. • La carga administrativa implica enseñar lo básico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de una contextualización cultural y lingüística del docente. • Trabajar desde el contexto del niño garantiza aprendizajes significativos. • Generar en los niños valoración de su lengua,

<p>Propuestas para generar prácticas pedagógicas con pertinencia y valoración sociocultural desde la representación del docente indígena</p>	<p>permite ser que ellos la transmitan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente con una perspectiva de investigador. • Los afectos son importantes dentro del salón. • El trabajo con los insumos/materiales propios de la región. • Los padres de familia y docentes pilares para generar una educación de calidad y pertinente. • El docente como investigador, constructor de saberes, reflexivo y crítico. • Apertura a nuevos modelos de enseñanza y proyectos educativos en las escuelas.
<p>El valor pedagógico , social y cultural de la milpa en los espacios áulicos y extra áulicos desde la representación del docente indígena</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existen actividades y conocimientos que se pueden encontrar en la milpa. • Vinculación con otras asignaturas. • Llevar a los niños a la milpa implica generar conocimientos significativos. • Es una inversión cultural desarrollar temas desde la milpa. • La milpa como ciencia, permite una sistematización de conocimientos milenarios que se ponen en práctica y que llevan a un resultado. • Se pone en práctica las matemáticas de la comunidad (etnomatemáticas) • Se practica el bilingüismo oral y escrito. • Genera aprendizajes y desarrollo de valores. • En la infancia el lenguaje oral es muy fluido, etapa para incentivarla.

	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo con la milpa es algo didáctico, pero también es sagrado.
--	---

5.1.1 La desvalorización de la labor docente indígena, desde la representación de las comunidades adscritas al municipio de Chenalho, y la influencia en la autopercepción del su rol desde la perspectiva de los docentes.

Cuando se analiza a la cultura indígena, se puede interpretar claramente que una constante en todas ellas es la preservación de los conocimientos que legitiman la vida y la organización interna de estas, en este proceso de preservación de la cultura muchos actores participan, como los ancianos, las autoridades locales, autoridades religiosas y hasta en cierto modo los docentes indígenas.

El rol y posicionamiento social que se le adjudica al docente indígena ha cambiado gradualmente en muchos municipios del Estado de Chiapas, como es el caso del municipio de Chenalhó, en este municipio existe un alto porcentaje de profesores de escuelas bilingües, en comparación con las escuelas monolingües que son atendidas por los docentes mestizos.

Generalmente la comparación en calidad y atención educativa que los habitantes de este municipio realizan, ha generado que el docente indígena deslegitime su propia práctica pedagógica, poniendo poca credibilidad a su labor y propiciando una autopercepción y aceptación negativa de su rol de profesor indígena.

“En mi experiencia como docente en este pueblo, veo que el nivel de educación indígena está muy marginado (...), en esta cabecera municipal, existen dos escuelas primarias federales monolingües o de los “kaxlanes”

como se les conoce y nuestra escuela, por ello noto las grandes comparaciones que existen de parte de los padres de familia y habitantes del municipio, siempre somos vistos como la peor escuela, como aquella que solo habla en lengua indígena, y que por esta situación tenemos mala presencia, al mismo tiempo que no somos opción para la educación de sus hijos” (M5, GF)

El reconocimiento y prestigio que guardaba el docente en las comunidades indígenas, o el docente bilingüe, ha cambiado, por lo que se infiere que los habitantes de las comunidades le dan un valor importante a la labor del docente mestizo, que son hablantes únicamente del español, y que mayoritariamente no son indígenas, en este sentido, los habitantes observan al profesor indígena como alguien que no cuenta con las competencias necesarias para desempeñar su labor, que promueve retroceso social al dirigirse a los niños y población en la lengua materna de la comunidad.

Se puede interpretar que el docente que promueve el aprendizaje en español, es aquel que posee de mejores competencias y habilidades, en contra parte del docente que se dirige en lengua indígena. Por lo que esto invita a reflexionar, la sobrevaloración de la cultura mestiza por una parte, y sobre la enajenación cultural de la que están siendo parte los habitantes del municipio al preferir escuelas con docentes monolingües, y por otra, la labor docente indígena y la función de la escuela indígena en las comunidades, y como los habitantes la están significando.

“Cuando llegué a esta escuela, la escuela era muy marginada, los habitantes nos decían a los maestros que solo sabíamos hablar en su idioma y que los maestros no saben” (M5, GF)

El estigma hacia los profesores para el medio indígena, responde a una situación social e histórica del rechazo del que fueron objeto los pueblos originarios, en donde se impuso la idea de que los otros eran mejores (mestizos o

kaxlanes) que las lenguas originarias era un obstáculo y que el español era válido para poder incorporarse a mejores oportunidades de vida.

“Cuando existen sujetos predispuestos, por causas innumerables, la reproducción y la dominación están siempre aseguradas. Es así como se reproducen lo social y por lo que, fuera de posiciones ideológicas, es tan compleja la transformación social. Sobre todo si la propuesta renovadora, casi escatológica, ubica su epistemología tan lejos de los problemas simbólicos”. (Bourdieu:1996, p. 89)

En este escenario actual de la globalización, las comunidades indígenas buscan un modelo educativo que les permita acceder a nuevos conocimientos y lenguas occidentales, que se observa de forma sutil el enajenamiento cultural y el acceso a la dominación cultural.

Por otra parte, los docentes indígenas manifiestan que a partir de esta desvaloración hacia ellos observada en los datos, el docente también se asignan cierta responsabilidad al constructo que los padres de familia tienen sobre ellos, por la cual hacen referencia que su práctica pedagógica profesional dista mucho de la atención integral para los alumnos, tal como los profesores lo reconocen en los siguientes discursos:

“La mayoría de los maestros nos conformamos con lo poquito de conocimientos que tenemos y que adquirimos en nuestra formación docente, ya que, egresando de la UPN o de las normales, ya no le dedicamos tiempo para seguir actualizándonos y modificando viejas prácticas educativas, pienso que existe cierto temor para trabajar con temas novedosos, y si no es temor, tal vez sea apatía, vergüenza” (H2, GF)

“La labor del maestro no es nada fácil, tiene muchas implicaciones administrativas, el pase de lista, el ver que lleguen limpios, cuidar que su salón este limpio, calificar tareas, las guardias en la escuela, los eventos socioculturales, en fin, si observamos cuanto de esto afecta en el horario de

clases, podríamos decir que la enseñanza se imparte en solo una hora como máximo, en tiempo efectivo entonces es necesario pensar que se le debe reducir la carga administrativa al docente” (H3, GF)

“(..)puedo decir que yo soy de esas maestras que solo llega a la comunidad y enseña, se va a la ciudad y ya, en ningún momento me quedo a socializar con la comunidad, por ello mismo se desconocen muchas cosas de la comunidad”(M4, GF)

En los variados discursos de los docentes se puede inferir que la labor y la profesionalización del profesor indígena, están sujetas a muchas condicionantes, entre ellas los recursos humanos otorgados para solventar las necesidades internas de las escuela, la capacitación de calidad y con pertinencia cultural hacia los docentes y de la elaboración de materiales acordes al contexto, estas acciones no ejercidas en capacitación provocan que al docente se le deslegitime su posicionamiento sociocultural y su labor docente.

Finalmente dentro de los datos producidos por los docentes, se interpreta que el ser docente no es una decisión que se haya asumido vocacionalmente, sino más bien una necesidad y opción dentro del ramo laboral, ya que el poco interés hacia la profesionalización y actualización da cuenta de esto, por lo que nos lleva a pensar que la escuela es vista como un bien de consumo en tanto el docente accede a un pago por sus servicios.

En este sentido, se puede inferir que los habitantes y padres de familia de este municipio, a la par que deslegitiman a los docentes por pertenecer a una misma cultura y lengua, también observan las prácticas pedagógicas que no se adecuan a las necesidades que la población requiere, sobre todo pensando en que la sociedad avanza a pasos agigantados y es menester del docente presentar nuevas oportunidades para acceder a un sin fin de conocimientos que permitan al alumno expandir su horizonte axiológico y cognitivo a los requerimientos de este

siglo, sin perder su composición cultural, acción que está en manos del docente, pero al mismo tiempo de las autoridades educativas.

5.1.2 La representación de la experiencia de los docentes respecto a la no participación en la milpa

La escuela ha propiciado desde hace décadas, un papel formativo y sociocultural vinculado a un programa educativo cuyo contenido establece bases comunes de acción y un discurso homogéneo que se expresa en un currículo único, alrededor del cual se organizan los programas y planes educativos.

Por tal motivo los docentes, tienden a enseñar y reducir sus clases de acuerdo al plan nacional con la finalidad de lograr los estándares de calidad que el sistema educativo mexicano les exige, a través de evaluaciones para alumnos y docentes en el que miden logros educativos, sin contemplar los saberes socioculturales de la comunidad en la que se encuentra inserto, y sin contemplar las carencias formativas de los docentes y de las mismas escuelas, estas exigencias distan mucho de las realidades a las que se enfrentan cotidianamente los docentes, de ahí que los docentes mencionan lo siguiente:

“La labor del maestro no es nada fácil, tiene muchas implicaciones administrativas, el pase de lista, el ver que lleguen limpios, cuidar que su salón este limpio, calificar tareas, las guardias en la escuela, los eventos socioculturales, en fin, si observamos cuanto de esto afecta en el horario de clases, podríamos decir que la enseñanza se imparte en solo una hora como máximo, e implica enseñar lo básico y no en la milpa por citar un ejemplo; entonces es necesario pensar que se le debe reducir la carga administrativa al docente”. (H5, GF)

“(...) nuestros planes nos dicen qué aprendizajes son básicos y nos piden resultados y si uno no los sigue los niños no avanzan en los contenidos que deben de saber de acuerdo al grado que pertenecen” (H1, E)

Si bien, se deduce que para el docente existe una sobre carga en sus actividades cotidianas que le impide integrar los saberes de la localidad, por cumplir con los estatutos oficiales. Por ello, es que le asignan un significado a su propia actividad, Blumer (1982: p.2) nos dice que el “ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los que estas significan para él” en este sentido se puede interpretar que las prácticas pedagógicas que ellos realizan las significan como acciones administrativas de cumplimientos normativos, basados en una selección mínima y básica de contenidos para ser enseñados.

Actualmente las comunidades indígenas atraviesan por nuevas condiciones y cambios sociales como producto de la globalización que se permea en estos grupos originarios, uno de estos cambios a grandes escalas es el educativo, tal como se expresa en este discurso:

“Ellos ya no quieren que a sus hijos se les hable en tsotsil, supongo que tampoco que se les enseñe desde la milpa, estar en la cabecera municipal, también implican ciertos retos.” (M5, GF)

Como consecuencia de lo anterior, los docentes procuran que sus prácticas educativas estén lo más cercanas a los planes y programas, dejando de un lado el trabajo desde las prácticas socioculturales y de la milpa, además que la misma formación magisterial recibida por los docentes no incentivaron la enseñanza partiendo desde esta visión, por otra parte también influye la poca valoración de los saberes que los niños poseen sobre la milpa y su influencia como generador de conocimientos transversales en el espacio escolar.

“se puede cuestionar a los maestros que enseñan a sembrar la milpa, porque generalmente se piensa que para qué, si ellos ya saben sembrar” (H5, GF)

“La milpa la sentimos como algo que no es importante enseñar, sino más bien la vemos como algo que ya está dado, que está allí, y que no se necesita buscarle más saberes” (H2, GF)

“En mi caso nunca he trabajado con estos conocimientos, escuchar a mis compañeros y a usted como parte de su experiencia me crean muchas dudas, yo lo siento complicado porque en mi caso no sabría cómo enseñar desde la milpa” (M4, GF)

“Mi actividad se enfoca dentro del salón” (M4, GF)

“Simplemente no me lo imagino porque es mucho trabajo, yo siento y veo que no se puede porque son pequeños, yo no sé los pasos, yo no sé las bases, yo no puedo enseñar desde esa modalidad” (M4, GF)

“algunos docentes ya han nacido en la ciudad, no tienen esos conocimientos sobre la siembra del maíz” (H4, GF)

“en los libros de texto traen contenidos sobre la naturaleza y plantas (en la asignatura de Ciencias Naturales) y llevarlos a la práctica e ir a la milpa, es una labor que creo que nadie lo lleva a cabo y no lo llevaríamos si fuéramos sinceros, que observen, que manipulen y que lo trabajen, creo que nadie lo haría, a mí me asombra que algunos maestros lo estén trabajando y sobre todo de manera grupal, yo no podría y no me lo imagino, no dudo que no se generen conocimientos, pero lo veo complicado”. (M4, GF)

“hablando por mí, puedo decir que yo soy de esas maestras que solo llega a la comunidad y enseña, se va a la ciudad y ya, en ningún momento me quedo a socializar con la comunidad, por ello mismo se desconocen muchas cosas de la comunidad, y entre ello desconozco como son los

procesos de la milpa, como se siembra, como se cosecha y la importancia cultural que se le tiene a la milpa o el maíz” (M4, GF)

Es así que, se observa al docente como un agente reproductor de prácticas educativas hegemónicas, en donde lo que él valida como necesario e importante es aquello que está dictado en los planes y programas de estudio y los libros de texto, además de conceptualizar que la enseñanza se desarrolla exclusivamente dentro del salón y la escuela. Se observa que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes hacia los niños obedecen a parámetros nacionales, sin ninguna vinculación con los saberes desde la milpa.

Al igual en los discursos reflejaron que existe cierta aculturación por parte de algunos docentes, actualmente el docente ha olvidado los procesos de la milpa, muchos desconocen las temporadas lunares, lo que se infiere que no existe una vinculación estrecha entre docente y la milpa, lo único que tienen son recuerdos de su infancia, lo que hace pensar que a mayor grado académico o profesional existe una posible desvinculación con el mundo cultural.

La escuela es un instrumento de poder, cumple una función vital para legitimar y perpetuar la estructura del poder y fortalecer la dominación, en otras palabras, la escuela como una estructura estructurante debe ser selectiva tanto en lo que transmite y en cómo lo transmite, con la finalidad de garantizar en los alumnos y en la sociedad una conciencia en las formas de actuar y de pensar, por lo tanto, la relación maestro–alumnos es una relación de dominación porque conlleva un sometimiento y una arbitrariedad cultural del primero hacia el segundo, hay una violencia simbólica que impide al estudiante y al docente escapar de una estructura jerarquizada en los diversos ámbitos de la vida social (Bourdieu:1970, p75).

Por ello, las prácticas educativas y pedagogías tsotsiles, deben romper con esta hegemonía. Es evidente que el niño que ingresa a la escuela trae consigo

bagajes culturales y sociales que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida o la socialización primaria como lo afirma Berger y Luckman. Estos conocimientos tradicionales o saberes indígenas, son un sistema organizado de investigación y descubrimiento, producto de una continua interacción de la gente con el medio, basada de la experiencia.

Sin embargo, es evidente que los conocimientos son reconocidos por los docentes pero no puestos en práctica dentro del espacio escolar:

“parte de esta desvalorización (de los saberes) tiene que ver con los medios de comunicación” (M1, GF)

“estos conocimientos se toman muy a la ligera” (M5, GF)

“estamos desvalorizando a los niños (...) somos reproductores de conocimientos de los libros de texto y bien sabemos que están enfocados a nivel nacional” (H4, GF)

“La mayoría de los docentes estamos dejando los conocimientos de los niños por detrás, no estamos rescatando estos saberes, el problema que tenemos es que estamos dando por hecho que saben y ya no nos enfocamos a seguir indagando y trabajando en ese sentido. Y uno de los factores que nos impide estar retomando los conocimientos es el plan y programa de estudios, porque allí si nos exigen aprendizajes esperados”.
(M4, GF)

Desde este punto se puede reconocer que en las prácticas socioculturales se encuentran conocimientos valiosos que se pueden incorporar en la escuela. Ante esta posibilidad, la escuela, tal como se encuentra ahora organizada, se mantiene lejana o ajena a procesos de este tipo. La orientación fundamental de la escuela sigue siendo trabajar con un conocimiento uniforme, reconocido y avalado desde una perspectiva académica, por ello es necesario reconsiderar el rol del educador

frente a estos desafíos de legitimación del saber cultural, involucrarlo con un sentido constructivista y de pertinencia.

5.1.3 Propuestas para generar prácticas pedagógicas con pertinencia y valoración sociocultural desde la representación del docente indígena

Los conocimientos y saberes ancestrales, los podemos encontrar en las prácticas productivas locales, en la organización, en las tradiciones, en la cultura local y en la lengua. Ante esta posibilidad, la escuela, tal como se encuentra ahora organizada, se mantiene lejana y ajena a procesos de este tipo, con una poca posibilidad de integrar conocimientos de afuera. La orientación fundamental de la escuela sigue siendo trabajar con un conocimiento uniforme, reconocido y avalado desde una perspectiva académica.

Pese a lo anterior, los docentes reconocen ventajas y oportunidades de trabajar contenidos disciplinares partiendo de actividades socioculturales como es el caso de la milpa, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo mencionan en los siguientes discursos:

“en la milpa se pueden encontrar muchas actividades, muchos conocimientos y saberes que se pueden rescatar”. (H5, GF)

“se puede incluir e incorporar el tema del maíz y milpa u otros temas y tratar de desarrollar actividades que promuevan el uso de la lengua y escritura en la lengua indígena” (H2, GF)

“un caso específico es que los maestros me enseñaban siempre las fracciones poniendo de ejemplo un pastel, pero yo no sabía que era un pastel, cuando pudo ser más asertivo enseñarme a través de una manzana, de una tortilla, de una pera, de cosas que estuvieran en mi imaginación y cosas que yo conociera, estos errores son los que se deben evitar en nuestros salones” (H2, GF)

“hay que prepararse, buscar formas de cómo pueden aprender los niños, buscar los insumos con los que contamos, con lo que la temporada nos da, frutas, plantas, lluvias etc., por ello es que lo que al docente le hace falta es rescatar los conocimientos” (M5, GF)

Se observa que existe un interés en cuanto al trabajo sobre actividades en la milpa, ellos reconocen que partir de estos saberes validan la lengua indígena de la población, además de que garantiza la perpetuidad de esta, por otra parte también hacen patente la importancia de trabajar con materiales que se encuentran en la región para vincularlos al conocimiento científico y de esta manera desarrollar la adaptación en las prácticas pedagógicas.

Por lo anterior Muñoz Cruz (1998, p.102), menciona que: “la educación y métodos deben ser de creación propia, estimulando a los propios educadores a que desarrollen una currícula con contenidos relacionados a su propia expresión de la realidad, que recojan la sabiduría acumulada de los pueblos y respondan a sus necesidades e intereses, pero sin alejarse del aporte de las enseñanzas y tecnologías de la cultura universal”.

En este sentido, se demuestra la intención de los docentes en promover cambios sustanciales en su práctica, en este caso ver a la milpa como un escenario educativo, con la finalidad de retomar la cultura para el desarrollo de las actividades observándose la capacidad creativa del profesor frente a un escenario adverso como lo es el sistema indígena en el contexto chiapaneco.

“El niño no debe acomodarse al maestro, sino lo contrario, el maestro debe acomodarse a los niños. Cuando esto ocurre, existe confianza en el niño para acercarse a su maestro, porque es un niño comprendido y de ello se desprenden los afectos que son importantes dentro del aula y la escuela. Por ello cuando el maestro se involucra de lleno en la forma de vida y cultura de los alumnos, ellos se sienten reconocidos e importantes, y yo

creo que esto es parte de la motivación por aprender dentro del salón. No siempre tenemos que esperar del gobierno, eso lo debemos tener muy claro, nosotros lo podemos hacer”. (H2, GF)

“Trabajamos en el medio indígena, por lo tanto, el maestro tiene más trabajo, debe ser más creativo”. (H4, GF)

La escuela se convierte en reproductora de la cultura dominante, pues aunque aparentemente, fue creada con la intención de ofrecer una educación pertinente, pareciera olvidarse que esta población tiene sus propias características y formas de aprender, lo que en ocasiones se ven reflejadas en las prácticas educativas de los docentes. Sin embargo en este discurso se observa que los docentes tiene la intención de mejorar la práctica docente, a través del ejercicio de nuevas experiencias pedagógicas, de la atención con calidez y calidad hacia los niños, partiendo de la reflexión de que el docente debe tener la capacidad de adecuarse al contexto.

Durante algún tiempo, los docentes tenían arraigada una posición asimilacionista y castellanizadora de la educación, que buscaba aculturizar a los alumnos, como un sinónimo de mejoramiento educativo. Sin embargo esta posición ha ido cambiando, ya que los docentes señalan la importancia de su labor para promover aprendizajes, observándose como un agente valioso para la conservación de esta, así como la importancia de que el docente este asignado en el contexto cultural y lingüístico al que pertenece para mejorar sustancialmente esta práctica.

“Por ello la necesidad de también hablar con los niños en la lengua indígena que ellos hablan, enseñando cosas desde la lengua indígena, porque no tiene caso que el docente prepare muy bien su clase si nada de lo que se enseña parte de su conocimiento del niño, de lo que hace”. (H4, GF)

“Tenemos que mejorar la enseñanza, con esto no quiero decir que solo el español utilicemos, sino, formar a niños bilingües de manera funcional. (M1, GF)

“Todo debería ser coherente si se quiere una educación indígena de calidad, empezando por la asignación de los docentes de acuerdo a su lengua indígena, ya que se está viendo que muchos docentes están en regiones donde no hablan la lengua indígena de ellos, y en ese sentido que pasa, como enseñan, me quedan muchas dudas, si estamos ubicados en la región de nuestra lengua se pueden hacer muchas cosas”. (M4, GF)

“El docente a pesar de pertenecer a otra cultura, él tiene que adaptarse al niño, los docentes tienen que hacer un estudio sociolingüístico, es decir que lengua hablan y que porcentaje de alumnos hablan esa lengua, debe existir el respeto por la lengua, la cultura, identidad”. (H5, GF)

Pese a todas las dificultades y carencias que el docente para el medio indígena atraviesa, que no están dentro de su alcance modificarlas, porque obedecen a cambios estructurales y de políticas educativas, el docente se le observa reflexivo y con un compromiso ético, que le permite optar por alternativas de atención a los niños, como lo revelan estos datos:

“observo que algo importante que sale de todo maestro, es que debe tener la capacidad de ser un investigador de su propio contexto, el hecho de que nos nombre docentes de educación primaria para el medio indígena, no significa que nuestra labor se reduzca solo a cuatro paredes, sino que debemos salir del salón, conocer los gustos de los niños, conocer porque actúan así, conocer cuáles son las pautas sociales en la que se mueven los niños” (H3, GF).

“El docente deber monitorear donde se encuentra inserto, para no romper o fragmentar con todo el bagaje cultural que traen nuestros niños, actualmente esto estamos haciendo, les llenamos de conocimientos que no

hacen eco en sus vidas, y que sobre todo lo enajenan de su vida cultural y social, se necesitan de docentes que se adapten, se contextualicen y estén abiertos a nuevas experiencias” (M3, GF)

Ante este argumento de los docentes, se devela un aspecto importante de conceptualización de la escuela y de la enseñanza, entendiendo que esta dicotomía, escuela y educación, no solo corresponde a un espacio físico institucional, como lo es el salón, sino más bien, hacen una vinculación estrecha entre la escuela y la comunidad, como estamentos complementarios y con responsabilidad de formación hacia los niños, de ahí, que el siguiente discurso hace mención de la importancia de los padres de familia en este proceso:

“No solo el maestro es un factor influyente, sino también los padres, porque al parecer toda la responsabilidad recae en el docente, para esto los padres son un pilar muy importante para concretar una educación de calidad y de pertinencia, es decir, de los padres podemos encontrar mucha información sobre la milpa, porque nosotros ya vivimos en la ciudad y a veces no tenemos muchos conocimientos respecto a esto, entonces, ellos también los debemos involucrar, pero sería interesante, que tanto interés y compromiso asumen si tratamos de incluirlos en la escuela., porque no todo lo puede hacer el docente. Entonces profesor y padre harían un buen equipo para la toma de decisiones en torno a lo que es importante enseñar y aprender. (M5, GF)

La necesidad de modelar la práctica que los docentes para el medio indígena realizan, los llevan a buscar alternativas y sujetos de acompañamiento para una educación de calidad, por ello, sitúan a la comunidad y padres de familia como un medio para acceder al conocimiento que favorecerá procesos significativos en el salón, reconceptualizando que la escuela no puede ser un estamento aislado sino uno complementario dentro de la comunidad ya que los conocimientos tradicionales o saberes indígenas *“son un sistema organizado de investigación y descubrimiento, producto de una continua interacción de la gente con el medio,*

basada de la experiencia. Son producto de las construcciones colectivas a través de un proceso histórico en el contexto de una región específica". (Luna-Morales, 2002; Escobar-Berón, 2002, citado por Sánchez-Salinas, 2009, p. 92).

Así pues, se puede observar que el docente ejerce su práctica pedagógica frente escenarios altamente complejos, homogéneos y de poder, privilegiando el aprendizaje a través del español y de libros estandarizados, también se puede mencionar que el docente para el medio indígena de esta región, recalca la importancia del trabajo sobre el sistema milpa, como un medio para movilizar saberes y promover la lengua indígena, con la finalidad de ser incorporados en las actividades diarias, se infiere que tiene un compromiso altamente profesional sobre su quehacer docente, al señalar que tienen que ser investigadores de su entorno y ser críticos de su profesión para promover que su práctica se de en situaciones que no violenten el proceso cultural de los niños y que garantice su cuidado y contextualización.

5.1.4 El valor pedagógico, social y cultural de la milpa en los espacios áulicos y extra áulicos desde la representación del docente indígena

La vida indígena y las representaciones culturales manifiestan formas de preservación, para mantener vivas las tradiciones y la lengua. Ante esto la perspectiva de la cultura como lo menciona Geertz (1992) obedece a símbolos y sistemas compartidos de significado resultando ser aquello que permite primero, interpretar los conocimientos y saberes de la vida cotidiana como construcciones intersubjetivas de significado, que hoy buscan ser legitimados y sistematizados.

Por esta la razón, la forma de representar la cultura se realiza desde diferentes actividades socioculturales y agrícolas, según Regino (2002, p.14), "es en la tierra donde se existe y se recrea nuestra naturaleza y vida mediante el trabajo familiar y colectivo, en la cual es visible una actitud enfocada hacia lo común, buscando la complementariedad entre ámbitos y/o intereses, entre lo particular y lo plural, entre

lo bueno y lo malo, entre el individuo y la comunidad en su conjunto”. Y agrega que gracias a esta concepción uniforme, pero sobre todo a un posicionamiento, manejo y uso común de la tierra, existen en los pueblos indígenas una riqueza natural y cultural, por ello es que dentro de la cultura maya, es importante la actividad de la milpa para todos los integrantes de una familia o comunidad.

La importancia y valoración de la milpa, desde la perspectiva de los docentes tsotsiles se observan en los siguientes discursos:

“como profesional de la educación estoy comenzado a comprender todas las situaciones que se están dando, estoy comenzando a entender el significado del ser humano y su origen, como lo menciona el Popolvuh (...) hablar del maíz es hablar de los cuatro puntos cardinales, de los cuatro colores del maíz, que son también los cuatro muros que sostiene la tierra, una de estas partes es donde sale el sol y donde se oculta, donde sale el viento y donde desaparece (...) Debemos entender que tiene mucho significado nuestro maíz, el maíz representa lo singular, lo auténtico, representa el origen del ser humano, en las ciudades el significado ha cambiado, pero para nosotros los indígenas le damos más valor, no monetario, sino un valor espiritual, hemos perdido y despreciado los saberes, porque la ciudad nos ha involucrado en otra dinámica de vida, porque nos dicen que es bueno aprender, nos convierten en productos de competencia, a partir de esto el sujeto deja de ser libre. (H1, E)

“No solo es el hecho de trabajar didácticamente con la milpa, sino encontrarle el lado sagrado” (H2, E)

Se puede inferir a través de los datos de los docentes tsotsiles, que existe una clara relación cosmogónica entre el tratamiento y cuidado y uso de la milpa en su cotidianeidad, a su vez que hacen una reflexión importante sobre el significado que el mundo occidental da a esta actividad milenaria, significándola como una actividad económica y mercantil, desvalorizando todo el sustrato mítico que va implícito en un grano de maíz, que como ellos manifiestan dista mucho de los

significados que se construyen en el entramado cultural de las comunidades. Por lo que al no preservar esta actividad se corre el riesgo de perder parte de esa identidad y el capital cultural que esta proyecta.

En este sentido, en muchas comunidades se conservan conocimientos como las prácticas agrícolas de la siembra del maíz, esta actividad contribuye a revalorar los significados propios de dichas comunidades tsotsiles, y sobre todo a reivindicar la labor docente indígena frente a los saberes culturales, y la relación inmediata con otras asignaturas como lo expresan los docentes tsotsiles:

“Dentro de la milpa, se practica las matemáticas, ya que en la siembra se cuentan las semillas de maíz, la distancia entre una milpa y otra, nuestros padres saben cómo se hace, por ello tienen un cálculo perfecto para medir la distancia, este es un conocimiento matemático, ya que los señores en las comunidades no miden con una metro o regla los espacios para medir, es un conocimiento y experiencia que se adquiere con el tiempo, por ello me pongo a pensar que la enseñanza de la milpa o del maíz dentro del aula, es muy importante porque es un saber que no estamos practicando, el maíz se reconocer desde el Popolvuh, en las pláticas con los ancianos, ellos dicen que el maíz es vida, porque en ella pueden sobrevivir a partir de todas las formas en la que se prepara para su consumo” (M1:GF)

“Un aspecto importante para mí, en la milpa, tiene que ver con los abonos orgánicos, en la siembra del maíz, en el aspecto educativo se habla en la asignatura de ciencias naturales, sobre la contaminación del suelo, y sobre la necesidad de dejar los abonos “artificiales”, con la finalidad de cuidar el suelo, este es un tema muy importante que se requiere tratar al hablar de la milpa, por ello tenemos que enseñar sobre los abonos orgánicos, también, tenemos que estudiar el tipo de suelo en el que se tiene que sembrar, así como la temporada en que se debería sembrar, o temporada en la que se siembra maíz, por ejemplo, donde trabajo, dos veces siembran y cosechan maíz al año, y donde yo vivo no, he tenido esa duda de como poder

entender cómo se puede dar eso, que factores influyen, por ellos se tiene que indagar, la mayoría de los maestros tomamos estos conocimientos muy a la ligera, y que por ello debemos tener presente, sobre todo porque de alguna manera la milpa si genera conocimientos para las diferentes asignaturas” (M5, GF)

“En nuestros libros de ciencias naturales, vienen las partes de una planta y como crecen, en este sentido cabe muy bien ver y estudiar desde el libro y por otra parte ver el crecimiento de forma real, es decir podríamos ver qué pasa cuando metemos las semillas, que transformaciones sufren, que procesos siguen, como se llama cada etapa de crecimiento; llevarlos a la milpa implica en los niños tener un aprendizaje significativo” (M2: GF)

Desde el punto de vista de los profesionales en educación, manifiestan el interés de basar su práctica en actividades vinculadas a la milpa, se observa que esta vinculación la realizan a través de las ciencias naturales, matemáticas, español, ética y se identifica que a la lengua indígena la mencionan como un objeto de estudio.

En el discurso sobre la vinculación de la milpa con la asignatura de matemáticas y la vinculación con la milpa, hay una expresión que es necesario recalcar “matemáticas propias de la comunidad”, este dato pone de manifiesto la relación estrecha en la forma de aprender las matemáticas los tsotsiles, puesto que el sistema de numeración de los tsotsiles es vigesimal y el sistema de medición se realiza con base a las extremidades del cuerpo.

A través de esto, es claro notar que existe un pedagogía cultural que se desarrolla en la milpa y otros espacios, muy por encima de la pedagogía hegemónica que se ha patentado como la única forma de acceder al conocimiento, y que dentro de los discursos el docente hace presente esa pedagogía tsotsil de cómo se construye el conocimiento en colectividad y en la práctica.

Por lo anterior, el ejercicio pedagógico también debería estar basado en una pedagogía bilingüe, la escuela debería tomar en cuenta la herencia cultural de cada pueblo y fomentar una pedagogía que permita el desarrollo holístico del niño a partir de su universo cultural y lingüístico, y eso al opuesto de la pedagogía culturalmente asimiladora que privilegiaba y valorizaba los contenidos escolares nacionales ajenos al universo local.

Esto también implica la necesidad de replantearse la formación disciplinaria del docente y de las instituciones formadoras de docentes, lo que nos llevaría también a cuestionar las políticas públicas, y la pertinencia de estas, pese a que jurídicamente Educación Indígena asume como necesidad primordial basar sus actividades de acuerdo a la composición cultural del niño, se observa que éstas más bien, actúan como un modo paliativo. Tal como lo afirma Bourdieu (1979), define el espacio social como campo de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él.

Por lo anterior, se infiere que los docentes significan a la milpa como un proceso sagrado, de respeto, veneración y ritualidad, pero también como un proceso didáctico, en el que también se puede observar cierto interés por basar sus actividades desde la milpa. Acercándose así, a la figura del docente constructivista y abierto a conocer nuevas posibilidades de enseñanza y nuevos espacios pedagógicos.

“La milpa es vista como una ciencia, porque dentro de ella hay una sistematización de conocimientos milenarios que se ponen en práctica y que nos llevan a un resultado” (M2, GF)

“Llevarlos a la milpa implica en los niños tener un aprendizaje significativo, yo creo que si realizamos bien nuestra labor como docente, podríamos hacer de los niños unos expertos, ya que ellos serían unos profesionales de la milpa, porque también hay que estar conscientes que no todos

encontraran buenos empleos, y que tal vez no todos sigan estudiando” (M2, GF)

Los docentes reconocen la importancia de enseñar y aprender desde el sistema milpa, se infiere que hay una motivación importante para innovar sus actividades de enseñanza, sin embargo se observa que parte de la desmotivación es la nula capacitación sobre el tema, ellos expresan que no conocen de metodologías y de procesos didácticos que pueden ser llevados a la práctica con la finalidad de tener objetivos centrados y proyecciones importantes.

Finalmente la milpa como sistema socio-cultural abarca a la familia, la comunidad, la organización política, la cosmovisión, el conocimiento, los valores, rituales, las prácticas y costumbres asociadas a la convivencia y alimentación. Cada sistema social o cultural tiene su dinámica propia, sus objetivos, su organización, pero todos aseguran, desde su razón de ser, que el sistema productivo funcione y se reproduzca, Terán (1994)

5.2 Resultados: Categorías construidas de los discursos de los niños tsotsiles de las comunidades indígenas del municipio de Chenalhó.

Categorías	Elementos
La asignación de roles por género en las actividades socioculturales y de la milpa desde la representación de los niños/as tsotsiles	<ul style="list-style-type: none"> • La siembra de la milpa es un trabajo solo para hombres • Los hombres mayores siembran la milpa y los niños van detrás de ellos sembrando frijol • Los hombres hacen actividades que requieren mayor esfuerzo físico • Las niñas y mujeres trabajan solamente en casa • Cuando un hombre lleva a su mujer a trabajar al campo es mal visto • Los niños comienzan a sembrar

	<p>cuando tienen más “Ch’ulel” entre los 9 y 10 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somos hombre y mujeres pequeños
<p>Saberes locales adquiridos en torno a la milpa, desde la representación de los niños/as tsotsiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la milpa se cortan elotes y verdura, van adultos y niños/as • Nunca nos dicen como cortar, solo se observa y aprende. • Exploración, observación y práctica de actividades de los mayores. • Observando se aprende. • La siembra de la milpa es una fiesta • Antes de comenzar a sembrar se reza y se pide por buenos cultivos • En la milpa atrapamos roedores para consumo • Los meses para sembrar son abril y mayo. • La luna, la tierra, la lluvia y los hormigueros indican tiempo de siembra.
<p>Caracterización de la enseñanza de los docentes, desde la representación de los niños/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros no les gusta ir a trabajar a la milpa • Los maestros no realizan clases fuera del salón • Los maestros saben los que es necesario aprender y como aprenderlo. • Sentimiento de valoración, si el docente visita los lugares comunes de la comunidad.
<p>La representación de los niños tsotsiles sobre las formas de acceder al aprendizaje en actividades comunitarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deseo por aprender cómo crece la milpa desde una explicación científica. • Nombrar toda la milpa de forma bilingüe. En español y también en inglés • Necesidad de aprender a hablar el español para comunicarse en la ciudad. • Tener terrenos para cultivo

	<p>dentro de la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con otras escuelas (alumnos y maestros) para aprender de los otros • Me gustaría ver a mi maestro en la milpa, en mi casa y en la montaña.
--	---

5.2.1 La asignación de roles por género en las actividades socioculturales y de la milpa desde la representación de los niños/as tsotsiles.

Al interior de las organizaciones indígenas, existen valores, normas y modos de organización que se institucionalizan con el paso del tiempo, en este caso, las comunidades tsotsiles, tienen una organización específica para realizar las actividades dentro de su grupo social, mismas que definen los roles y estatus para cada integrante de la comunidad.

Así pues, cada comunidad indígena tiene una forma especial de concebir y aprender a través del mundo, mediante las prácticas sociales y de la lengua, cada comunidad tiene una forma única de aprender y representar el mundo indígena, de las prácticas socioculturales se desprenden la mayor cantidad de conocimientos y saberes que el niño a lo largo de su vida va aprendiendo, a la vez que de estas prácticas se ponen de manifiesto los roles y la asignación de tareas específicas para cada género, y que se perpetúan generalmente con ciertas alteraciones por el paso del tiempo y de las condiciones sociales, tal y como en los siguientes discursos lo veremos:

“cuando no vamos a clases, siempre tenemos muchas cosas que hacer en casa, aquí en nuestra comunidad el trabajo nunca termina, siempre hay muchas cosas que hacer, (...) me puse a trabajar con mi papá, cambiamos

los postes del potrero, pero para ello fuimos a buscar que tipo de postes necesitábamos, uno que aguantara varios años y que no se pudrieran rápido. Este es un trabajo de hombre, mis hermanitas no van, porque ellas tiene que quedarse en casa a ayudar a mi mamá para hacer la comida, cocer los frijoles y también ayudan a hacer las tortillas”. (NO1, GF)

“las niñas ya saben lo que tienen que hacer, ellas casi siempre se quedan en casa preparando los alimentos, las tortillas, limpiando la casa, cuidando a sus gallinas, a veces van a traer leña, pero van cuando no hay hombres en la casa; y nosotros los niños, hacemos cosas que requieren más trabajo, y más fuerza” (NO2, GF)

“las mujeres su actividad está en la casa, también en el campo, pero ellas son más dueñas de la casa que nosotros, ellas saben dónde está cada cosa, ellas saben porque dejan las cosas etc., así como nosotros, sabemos dónde dejamos nuestros azadones, machetes, etc.”. (NO1, GF)

“Pero también hay muchas mujeres que saben muy bien trabajar en el campo, bueno, creo que la mayoría”. (NO2, GF)

Se observa que desde temprana edad, los niños se involucran en las actividades que se desarrollan en la comunidad y familia, estas actividades están vinculadas a la supervivencia, acceso a la alimentación, al cuidado de sí mismo y de los suyos. El niño o niña desde temprana edad ejerce su rol y posicionamiento de manera autónoma asociando la observación con la práctica, frente a las actividades comunales, Mismas que serán legitimadas o corregidas por las personas que están a su alrededor, perpetuando así, los modos y estilos de socialización primaria.

Estas formas específicas de relacionarse culturalmente, llevan una notoria asignación de roles de acuerdo al género y edad, cumpliendo de esta forma tareas vinculadas a las actividades socioculturales de la comunidad que siempre son en

un estricto marco de solidaridad; por ello los entrevistados lo hacen evidente cuando mencionan:

“Cuando era niño me correspondía ir por la leña todos los días, cargarla con un metate, también me tocaba ir por agua, a veces me tocaba pastorear a los borregos y también me tocó ir a sembrar el maíz e ir a limpiarla (...) el trabajo de las mujeres era prepararnos alimentos y cuidar de los más pequeños, mientras que nosotros los hombres nos correspondía iniciar la siembra del maíz” (H1, E)

“Nosotros a nuestra edad ya empezamos a sembrar, pero generalmente sembramos frijol, nuestros papás y los hombres siembran maíz primero, y atrás de ellos sembramos frijol, creo que la edad en la que empezamos a sembrar frijol es como a los 9 o 10 años porque ya hay un poco de “Ch’ulel” (razón), pero los más pequeños de la familia van a jugar mientras nosotros trabajamos, ellos hacen pequeños mandados, como traer más semilla si no hace falta, buscar agua para nuestro pozol, los más pequeños están en la milpa, pero no hacen nada”. (NO1, GF.)

Tal como lo afirma Gasché (2000: p. 10) “sabíamos que las relaciones sociales de las que cada alumno era parte eran organizadas y valoradas por el sistema de parentesco vigente en cada sociedad indígena y que, desde luego, no correspondían a las que organizan la vida social en la ciudad, y que estas relaciones regulaban la cooperación y la convivencia en una serie de actividades que todos los miembros practicaban diferenciándose las responsabilidades sólo por la edad y el género, y eso a diferencia de la sociedad urbana que se fundamenta en un alto grado de división social de trabajo” .

Para este caso Berger y Luckman (2012) afirman que el hombre posee una naturaleza, resulta un poco más alejado, por ello mencionan que es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o en otras palabras que el hombre se produce a sí mismo.

Estas legitimaciones en las que se desenvuelven los niños tsotsiles son producto de una constante y significativa interacción entre los adultos, ancianos y la interacción misma de los espacios simbólicos en los que confluyen. Permitiendo de esta manera observar que el niño va construyendo su rol en el hacer y el hablar.

Finalmente el ser humano en desarrollo, se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado como es el caso del desarrollo de la actividades socioculturales en el campo, en la montaña, sino también interrelaciona con un orden cultural y social específico que se encuentra mediatizado para él y por los otros significantes.

5.2.2 Saberes locales adquiridos en torno a la milpa, desde la representación de los niños/as tsotsiles

En la situación específica de las comunidades indígenas mexicanas al igual que otras, es posible identificar de manera más clara a las comunidades mismas como agrupaciones sociales en las que sus integrantes comparten una historia y una geografía, viven y participan de una cultura, una lengua, tradiciones, conforman y desarrollan una organización social y productiva.

Un niño indígena es provisto de todo el bagaje cultural que le rodea (lengua, indumentaria, cosmovisión), este niño no crece aislado de la realidad, sino por el contrario es parte inherente de esa realidad, de ese presente. Los niños indígenas, desde que nacen son parte activa de la comunidad, son seres con una participación reconocida por todos y por lo tanto como en cada cultura, se desenvuelven en un patrón común de socialización, mismo que se adapta a lo que la misma cultura pide de ellos.

Por ello, como lo afirma Acevedo (2000, p.137) *“los indígenas no son, de ninguna manera un agregado de seres curiosos y atrasados, incapaces de hablar el español y que se empeñan en vivir en precarias condiciones, sino grupos sociales con cultura y formas de organización propias, distintas a la nacional, pero de ningún modo inferiores”*.

Cuando se observa a la cultura indígena como un factor indispensable de transmisión de conocimientos, se piensa a menudo en aquellas personas de la comunidad que tienen conocimientos particulares y, por ende, gozan de cierto prestigio como conocedores.

“Muchas veces fui con mi papá y hermanos mayores, ellos me indicaban la fecha, más bien, ellos se fijaban en la luna y eso significaba que ya era tiempo de ir a la tierra, se fijaban que fuera luna llena porque muestra la madurez y la fertilidad de la tierra, cuando nos guiamos en la luna no solo aplicaba para la milpa, sino para toda planta y hortalizas que se quisieran sembrar” (H1, E)

“En mi casa cuando vamos a cortar elotes, siempre va mi mamá y mis hermanas mayores, ellas saben cómo escogerlos, y es así como lo dice mi compañero, pero también cuando vamos a la milpa, traemos también verduras y calabaza” (NA2, GF)

En este discurso se aprecia, que los conocimientos que se generan al interior de las comunidades provienen de los adultos y de los ancianos, estas mismas, son transmitidas hacia los niños, de una forma verbalizada y en la praxis, y que en la observación, los niños reafirman todos los conocimientos adquiridos. Así pues, es como se observa la importancia que tienen los ancianos y los adultos en el mantenimiento de la cultura y la lengua. Por lo tanto es necesario reflexionar sobre la importancia que estos actores debieran tener en el espacio escolar, con la finalidad de sistematizar los conocimientos.

Por otra parte, se observa que a temprana edad, los niños comienzan ser parte activa de la vida en comunidad, lo cual les permite ir construyendo los saberes sobre la milpa y otros procesos socioculturales, como el ir a cargar la leña, cuidar el ganado, el comercio, etc. También el hecho de asumir responsabilidades dentro del hogar permite generar en los niños un cierto grado de responsabilidades colaborativas, por ende, a través de este conjunto de acciones se valida todo el capital simbólico que de esta actividad y de esta cultura se genera.

En el imaginario de cada niño y niña, existe noción del tiempo, de los factores climáticos, de los astros del cuidado y preservación de los alimentos, existe un cuidado de la fauna, y también de una forma de medición propia de la comunidad.

“Ahorita ya terminaron los elotes maestra, en julio y agosto hubo mucho elote, comimos bastante, pero no podemos seguir comiendo todo porque si no, nos quedamos sin maíz, y si nos quedamos sin maíz no tendremos con que alimentarnos para los próximos meses, por ello para ir a la milpa, tenemos que observar muy bien en que plantas podemos cortar los elotes, primero tenemos que cortar los que se los han comido las ardillas, los pájaros, después tenemos que ir a buscar los otros que están mejores. Sobre todo las milpas que tiene más de tres elotes, porque si en una milpa hay solo dos elotes, no podemos cortarlo” (NO4, GF)

“las temporadas de siembra son dos: en abril y en octubre, la primera obtenemos las mejores cosechas, de la segunda no tanto, pero siempre nos da de comer, en cada agujero para la siembra de maíz se ponen 4 o 5 granos de maíz, para el frijol se ponen de 3 a 5 granos. Mis papás dicen que se pone 5 granos para que salgan 3 elotes, porque las otras pueden podrirse o se las pueden comer los animales que llegan después a la milpa” (NO1, GF)

“Por eso, después de ir a sembrar tenemos que ir a revisar al día siguiente si no fue robada la semilla, esto se puede ver porque remueven la tierra, también, antes de empezar se reza, para que no nos pase nada” (NO5, GF)

Con base a los datos obtenidos, se pueden hacer algunos aportes relevantes sobre el proceso de la siembra de la milpa y de los saberes que se adquieren sobre ella, algunas de estas son la importancia de que los niños se involucren desde temprana edad siendo un miembro funcional dentro de la comunidad, otro aspecto importante es que la milpa cumple con un fin de solidaridad y convivencia, se puede ver que el trabajo realizado en la milpa no corresponde a un trabajo en sí mismo, sino más bien a una actividad que permite la cercanía y socialización con el otro. De esta forma es como el niño en las comunidades construye su identidad y posicionamiento.

Tal como se reconoce en esta cita de Acevedo (1997, p. 138) “cada uno tiene un lugar en la sociedad y conocen las formas de alcanzar prestigio porque están claramente preestablecidas: para obtener status debe respetarse la costumbre fielmente”. Así nos damos cuenta, que las relaciones que establece el niño con los adultos, es una relación de respeto, de admiración, una fuente de conocimientos y de modelaje para su ejercicio pleno de los valores y la preservación de su cultura.

La cosmovisión de los indígenas tsotsiles es un sistema de valores que interpreta y relaciona, el mundo, la vida, las cosas y el tiempo, es además, la explicación y explicitación, y forma de dimensionar el universo y la naturaleza. La cosmovisión de los Bats’i Viniketik (o de los hombres verdaderos) es el sustento más profundo que las ancianas y ancianos crearon para explicar el origen de la vida, el origen y el desenvolvimiento holístico del universo, ya que desde esta óptica se aprecia la forma de ver, entender y vivir el sentido de la vida, así como también la espiritualidad, las ciencias, los rituales sagrados, el arte, los tejidos, la música, la lengua entre otros denotando el buen vivir, es decir el Lekil kuxlejal.

“a mí me gusta, porque también sé que durante este día es como una fiesta, es el día en que comemos muy bien, nos dan carne y refrescos y convivimos con todos” (NA1, GF)

El “conocimiento y los saberes indígena, involucran y se desarrollan en las actitudes, las conductas, los gestos y en las palabras. Villoro (1993: p.50) menciona que la “*cultura* es una construcción colectiva en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular”.

Al mismo tiempo se observa, de manera gradual el niño y niña tsotsil aprende observando de los adultos, aprende hablando con los adultos y con sus pares, aprende también haciendo en colectividad, por lo tanto, se puede decir que dentro del sistema milpa, hay una *pedagogía específica* que permite al niño acercarse al conocimiento de su mundo, pero que también le permite acercarse al conocimiento de otros mundos, en tanto este conocimiento es generador y vinculador de otros más, podemos observar que también esta pedagogía es de un carácter más instruccional.

Por ello, cabe la necesidad de pensar y cuestionarse qué tipo de pedagogía se desarrollan dentro de los espacios áulicos, y qué tipo de pedagogía ha implementado el modelo nacional para estas comunidades indígenas. Porque si bien, se observa que en estas actividades existe una forma única de ir construyendo conocimiento, la cual ha sido invisibilizado, sobreponiendo una pedagogía nacional, que pretende monoculturar a toda una diversidad étnica. Por ello es menester, pensar en nuevos modelos y métodos de aprendizaje y de enseñanza, basados desde una *pedagogía tsotsil* para este caso.

5.2.3 Caracterización de los docentes indígena de la zona 010, desde la representación de los niños/as.

Los académicos y pedagogos interculturales de hoy en día, no toman con mucha importancia y seriedad, el hecho de que cada pueblo indígena, requiere sus propias habilidades y competencias, mismas que se van adquiriendo en la familia, y que la escuela debería ser una promotora de estos conocimientos con la finalidad de fortalecer y revalorar la cultura.

Los docentes difícilmente han podido realizar situaciones didácticas desde la lengua indígena y desde aspectos culturales, porque no se le ha capacitado como parte de su quehacer docente, este ha sido una de las principales problemáticas de los profesionales de la educación. El docente no comprende en su totalidad la lógica de construcción del conocimiento en los niños indígenas, lo que tampoco le permite crear planeaciones que estén acorde al modelo cultural de los niños. Sin embargo esta falta de conocimiento no solo reside en el profesor como tal, sino en las instituciones formadoras de docentes, por lo que puede cuestionarse los objetivos, el curriculum y el perfil de egreso que se han planteado para los que serán docentes.

Todos los desaciertos en educación, que incluyen no solo a docentes sino a las instituciones y políticas educativas por demás, se ven cristalizados en el espacio escolar donde los inmediatos afectados son los niños. En los siguientes discursos se muestran claros ejemplos de estos:

“creemos que los maestros no les gustaría ir a trabajar en la milpa o en otras cosas (...) porque la mayoría ya vive en la ciudad” (NA1, GF)

“A veces los maestros no nos quieren sacar a jugar en la cancha, o a veces cuando les decimos que queremos ir a trabajar en el campo no quieren, yo pienso que ellos no van a querer ir a nuestras milpas, también porque hay maestros que solo quieren estar en sus salones. Nosotros nos aburrimos

todo el día en el salón (...) pero no podemos decir más, porque ellos son los maestros, ellos son los que saben cómo enseñarnos y lo que necesitamos aprender". (NO2, GF)

Se observa dentro de los argumentos, que los niños conceptualizan al docente como alguien que no se interesa y que ya no pertenece a la comunidad y al mundo indígena, además, se observa que los niños tienen aún cierta validación por lo que el docente dice y hace, cuando el alumno expresa: "ellos saben lo que debemos aprender", se infiere que este argumento legitima y le asigna un valor importante al rol del docente frente a lo que es necesario que ellos conozcan y también frente a los saberes que no necesitan conocer, de este argumento, también se puede interpretar que el docente devalúa las capacidades cognitivas que el alumno puede desarrollar frente a otros saberes, es decir, lo que el docente considera que el niño está a su alcance aprender .

La iniciativa de salir del salón de clases, parte generalmente de los alumnos, lo que indica una notoria necesidad de permanecer y aprender cerca de su mundo de referencia, el niño bien sabe que también del mundo exterior se aprende más que del mundo interior (escuela) ya que en su mundo practica los saberes y conocimientos. Mientras que en el mundo interior, que es la escuela o salón, solo se realizan a través de procedimientos mecanizados y la mayoría de las veces sin implementación.

Los niños están normalizando que los aprendizajes se desarrollan en los espacios escolares, y por ende son los que pueden ser válidos y los únicos que le permitirán el acceso a mejores oportunidades de vida, en contraste con los saberes locales o comunitarios que tienen una validez específica, pero que dentro del imaginario de la comunidad influidos por la globalización estos no significarían un aporte relevante para el desenvolvimiento de su ser.

Esta forma de asimilación de conocimiento hegemónico influye en la deslegitimación de los bagajes culturales y saberes ancestrales que poseen los adultos y los ancianos, parte de esta hegemonía de los conocimientos occidentales se observan en los libros de texto y de los planes y programas nacionales.

Por lo tanto es necesario reformular nuestro sistema educativo, con vistas a que se integren los saberes dentro de los currículos escolares objetos de estudio y de comprensión, al mismo tiempo de pensar en la posibilidad de incluir en las actividades de la escuelas a los agentes, en este caso ancianos o adultos, que promuevan los saberes dentro de la comunidades, con la finalidad de que se desarrollen prácticas relevantes que permitan posicionarse dentro de la escuela con eficacia y con una correlación estrecha con sus actividades escolares.

Por otra parte, los niños tsotsiles al igual que otros necesitan ser valorados, atendidos y comprendidos desde su entorno. La escuela ha dejado de ser un espacio de interacción humana, para convertirse en un espacio de competitividad, en las comunidades indígenas el aprendizaje se da en convivencia, por ello el niño indígena, necesita del afecto, la valoración y el interés del otros.

“Si nuestros maestros estuvieran en las cosas que nosotros hacemos nos sentiríamos muy felices y sobre todo “valorados” sentiría que les interesa saber que hago” (NA4, GF)

“Hay profesores que sí nos preguntan qué hacemos después de clases y nos da tiempo de contarles, pero hay otros que no nos dicen nada, por eso cuando vemos a un profesor que se interesa por lo que hacemos me siento muy feliz y me gusta estar con el maestro o maestra” (NA4, GF)

De la producción de datos anteriores, observamos que el niño, no es un ser aislado, el niño tsotsil, se desarrolla en la convivencia, socialización y en reconocimiento de que él es parte de una sociedad, por ello, en estos discursos, la valoración que le otorgue el docente sobre sus actividades comunitarias, impacta

de manera sustancial para que el niño puede integrar al docente en una dinámica de confianza y de horizontalidad.

5.2.4 La representación de los niños tsotsiles sobre las formas de acceder al aprendizaje en actividades comunitarias.

La principal función de la escuela, como menciona Touraine (1999) es aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos, en tanto que debe desarrollar la capacidad y habilidad de expresarse de manera oral y escrita con el otro, es decir, hacer que la escuela y la enseñanza funcionen de acuerdo con los cuatro pilares de la educación, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer, bajo un enfoque de comunicación intercultural donde el sujeto pueda ser libre y participativo

Este es uno de los objetivos que debería perseguir la Educación Intercultural Bilingüe para el medio indígena, sin embargo, esta se ha desvirtuado y por ende se ha implementado e interpretado de una forma muy ambigua. Si bien, observamos en los siguientes discursos que las necesidades de aprendizaje de los niños van más allá de simples planas y copias de los libros de texto, y que por el contrario, ellos necesitan aprender cosas nuevas que aporten al entendimiento de un mundo en constantes cambios.

“A mí me gustaría saber cómo es que va creciendo la milpa, me gustaría nombrar las partes de la milpa y todo lo que crece en ella en español, me gustaría saber muchas cosas, como se dicen en español y también en inglés” (NO5, GF)

“También a mí me gustaría eso mismo, a mí me gustaría que la escuela tuviera su propio terreno y sembráramos milpa, verduras y frijol, para que se hicieran comidas e invitar a otras escuelas cercanas y vieran el trabajo que hacemos con nuestros maestros” (NA1, GF)

Se observa que la forma en la que los alumnos acceden al conocimiento, es a través de la práctica, derivada de una observación inicial. Los niños tsotsiles de esta región tienen la necesidad de aprender a hablar el español y una tercera lengua, que es el inglés, se observa que este aprendizaje de otras lenguas pretenden desarrollarlo en sus propios contextos, poniendo en práctica los conocimientos del exterior para incorporarlos a los saberes locales. Lo que nos lleva a pensar la valoración que el niño tiene sobre su propia cultura, y el hecho de que alguna manera, los niños generan situaciones de interculturalidad en el momento de nombrar oralmente su mundo a partir de otras lenguas.

También puede existir un segundo plano de interpretación de esta realidad y esta se refiere al acceso a mejores oportunidades de vida que le pueden brindar, el saber hablar el español y el inglés, ya que en el imaginario de las comunidades indígenas, el español siempre es visto como un medio para acceder a mejores oportunidades de vida, les permite insertarse en el mundo laboral, que cotidianamente son trabajos poco remunerados y les permite comercializar sus productos en las capitales culturales y económicas del estado.

Ante este hecho, la escuela indígena, debe fomentar la identidad y revaloración cultural pero con una vinculación hacia los conocimientos científicos con las diversas asignaturas, esto, para desarrollar una escuela formadora del sujeto, una escuela que pretenda ofrecer y desarrollar en los niños la capacidad de ser conocedores de nuevas formas de acceder y de implementar esos conocimientos en su entorno.

Por ello parte de la misión de toda escuela es el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. Que no solo sea un sujeto castellanizado o civilizado durante sus años de formación o escolarización, sino que durante toda la vida pueda desarrollarse integralmente, por ello es necesario "Comprender al otro en su cultura, es decir en su esfuerzo por ligar identidad e instrumentalidad en una concepción del sujeto: tal es el sentido de una escuela del Sujeto" como lo afirma Touraine (1999).

CONCLUSIONES

Con respecto a los hallazgos sobre los significados que otorgan los docentes de educación primaria sobre la milpa, se pudo conocer que existe un vínculo cultural latente entre saberes y lengua indígena, pero que se requiere de mucha exploración e investigación de parte de la mayoría de los docentes y de la sistematización que hagan sobre ellos.

Además se pudo conocer que algunos docentes atribuyen un significado mítico, agrícola y sagrado, y no enfocado a un significado educativo, por ello les es imposible ver a la milpa como un espacio pedagógico y vincularla al espacio áulico, en contraparte de los significados de otros docentes, que solo le asignan un valor per se a la milpa, sin profundizar sobre la importancia que esta pueda tener.

En este sentido se observó, que algunos docentes no gozan del conocimiento procedimental y cultural de la milpa, lo que nos lleva a pensar en una cierta enajenación cultural del que ha sido participe el docente, en otros casos, se observa que el docente tiene conocimientos sobre el tema, sin embargo no le otorga una significatividad al trabajo dentro de ella.

La práctica docente en este contexto de educación indígena, es un tema complejo para los mismos actores, ya que ellos observan y reconocen que su práctica pedagógica está alejada de las realidades socioculturales de la población en donde se encuentran insertos. Reflexionan además, en torno a su misma profesionalización, que se ha visto socavada por la nula atención de las políticas educativas en la atención a este gremio magisterial.

En este sentido los docentes, justifican el poco rescate de conocimientos culturales y en muchas ocasiones la supresión de la lengua indígena dentro de los espacios áulicos, mismo que se ven reflejados en el casi nulo rescate de los

saberes que genera el sistema milpa, todo esto por la desvalorización del cual son objeto por los mismos habitantes de las comunidades del municipio, mismo que hacen que se automarginen y se creen el imaginario de que los profesores indígenas tienen muy poca formación, responsabilidad y compromisos con la educación y con la comunidad, provocando así, una sutil alejamiento de la cultura y de la lengua.

Pese a esta autopercepción estigmatizada del rol del docente, se reconoció en el discurso que el profesorado en el medio indígena tiene la intención de mejorar su práctica, de generar nuevas condiciones y de situar su enseñanza con base al modelo cultural y sobre todo, situar la enseñanza desde el espacio de la milpa, sin embargo, la falta de capacitación y mejoramiento en su quehacer docente le impide concretarlos.

Aunado a lo anterior, se rescató que los docentes, están orgullosos de ser maestros indígenas, episódicamente los docentes se valoran positivamente de los docentes mestizos y monolingües, ya que sienten más cercanía y relaciones interpersonales con la comunidad, invierten más horas de trabajo, más distancias recorridas, más actividades que no necesariamente tienen que ver con su labor docente, y una labor identitaria y comunitaria de revitalización de las lenguas y culturas indígenas que implica competencias bilingües o multilingües.

Los docentes al mismo tiempo, describen como los niños acceden a los saberes, estas descripciones estuvieron también basados en relatos de su infancia para complementar sobre como aprenden los niños en estas comunidades, poniendo de manifiesto que la herencia de las tradiciones orales y las prácticas socioculturales, también como de la práctica productiva de la milpa, se realizan en colectividad y en familia, esta permite la vigencia de saberes y conocimientos en los que se desarrollan los procesos de producción agrícola en esta comunidad tsotsil. Se observaron que existen saberes y conocimientos respecto del cultivo del

maíz, saberes y conocimientos que están vinculados a la vida cotidiana y expresada en distintas dimensiones de la identidad cultural de este pueblo como parte de su legado histórico.

Por ello en el corpus de datos de los niños, se interpretó que a través de la actividad productiva de la milpa, el niño y niña tsotsil, es provisto es un bagaje cultural muy importante, que lo hace posicionarse en un rol activo a temprana edad, con una notoria asignación de actividades de acuerdo al género, que les permite el pleno conocimiento de su cultura, usos y costumbres y de la colaboración con los otros. En este cumplimiento de roles y asignación de tareas por género, se observa un saber ligado al cuidado de sí mismo y de su entorno, en donde todo está mediado por la oralidad y sobre todo por la práctica.

En los discursos de docentes, se identificó la necesidad de aprender desde la milpa, de acuerdo a una pedagogía cultural, pero también se reconoce que el docente no cuenta con suficientes herramientas para realizar esta labor didáctica, cabe recalcar que se observó que los niños aprenden de una manera muy distinta a lo que generalmente el docente esta automatizado, por ello los datos reflejan la necesidad de que el docente puede ser un investigador de su entorno, que este contextualizado cultural y lingüísticamente y que pueda generar nuevos modelos educativos, y sobre todo nuevas pedagogías de enseñanza en la que el capital cultural no sea violentado y mucho menos desvalorizado

Los niños tsotsiles, manifiestan que aprenden de su mundo sociocultural a partir de la observación, de la exploración y de la práctica, en los argumentos, se observó que en las comunidades indígenas un niño a temprana de edad se hace autónomo, desplazándose de un lugar a otro, lo que implica ir reconociendo su espacio natural y territorial.

En este sentido, se observa que los niños reconocen que en la milpa se desarrollan muchos procesos de aprendizaje, de socialización, sin embargo se observa que en la milpa los niños quieren aplicar un bilingüismo conceptual y oral,

los alumnos requieren aprender desde un conocimiento disciplinar el proceso de la milpa, no les basta saber el conocimiento cultural que tienen sobre el crecimiento de la milpa, ellos quieren saber que pasa bajo la tierra, quieren ser bilingües funcionales, en español y en lengua indígena

Es por esto que el valor pedagógico que el docente le asigna a la milpa y a otros espacios se centran en los conocimientos locales de las comunidades que todavía conservan prácticas productivas agrícolas como la siembra del maíz, y que puede contribuir a la valoración y revaloración de los significados propios de dichas comunidades tsotsiles, y sobre todo a reivindicar la labor docente indígena frente a estos saberes propios, acercándose a la figura del docente constructivista y abierto a conocer nuevas posibilidades de enseñanza y nuevos espacios pedagógicos de aprendizaje

Es por esto que desde el punto de vista de los profesionales expresada en una pedagogía bilingüe, la escuela debería tomar en cuenta la herencia cultural de cada pueblo y fomentar una pedagogía que facilite el desarrollo del niño a partir y dentro de su universo cultural y lingüístico local, y eso al opuesto de la pedagogía culturalmente asimiladora que privilegiaba y valorizaba los contenidos escolares nacionales ajenos al universo local.

La vida cotidiana de la comunidad y de sus integrantes de acuerdo a sus roles, la práctica cultural y agrícola de la milpa y de otras, incluso las prácticas educativas informales, traducidos en una pedagogía tsotsil, se desarrollan en el seno familiar, siempre están permeadas de un conjunto de valores, que están estrechamente vinculadas con la forma de solidaridad, de trabajo, de género y organización, al mismo tiempo que esta vinculación del sujeto está ligada a procesos cíclicos de la naturaleza. El niño, siempre aprenderá en comunidad y en cotidianeidad de las actividades del hogar y del campo.

Finalmente sin desconocer la presencia de la cultura en toda la actividad humana, en la educación formal, que se realiza al interior de los salones, se requiere enfatizar la importancia de que los saberes locales que todavía se preservan en estas comunidades tsotsiles, logre un espacio en las actividades escolares, como una oportunidad de articular conocimientos alrededor de procesos sistémicos de aprendizaje significativos y permanentes, como una oportunidad de legitimarlos dentro de los planes y programas nacionales, con vistas a generar habilidades, competencias y evaluaciones desde esta pedagogía, y no ser un subsistema que desarrolle conocimientos arbitrarios y de imposición cultural.

PROPUESTAS A DESARROLLAR DESDE UNA PEDAGOGÍA TSOTSIL DESDE LA MILPA.

Esta investigación develó los significados que los docentes le asignan a su práctica pedagógica desde la milpa, en ella se pudieron observar varias carencias formativas, disciplinarias y éticas de parte del docente, así como también muchas inexactitudes e incongruencias que el sistema educativo mexicano propone dentro de las comunidades indígenas, como el asumir que existe una sola pedagogía y no pedagogías originarias.

Será preciso explicar, que estas líneas de acciones a desarrollar para una pedagogía tsotsil desde prácticas socioculturales, estará enfocada en acciones que de manera explícita el docente, escuela y comunidad podrían realizar, ya que se considera que son la fuente primordial para perpetuar la cultura oral, escrita y vivencial de los pueblos originarios, porque se tiene la convicción que desde sus acciones educativas formales o informales con pertinencia cultural, impactarían dentro del espacio de las comunidades educativas.

A continuación se plasman algunas consideraciones que pueden generar cambios educativos interculturales desde los estamentos correspondientes en el sistema educativo mexicano y en las políticas educativas.

- El docente como investigador indígena: esto supone una clara interrelación del conocimiento de los pueblos originarios, en la experiencia, en la oralidad y acumulando el saber al mismo tiempo que lo sistematiza.
- Promover la explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales, en las que los niños participan saliendo del aula.

- Articulación de estos contenidos indígenas con los saberes escolares convencionales, científicos y comunes a todas las escuelas del país.
- Se necesita crear metodologías propias de investigación, con la finalidad de sistematizar toda la información desde los saberes, conocimientos y sentimientos, dejar de un lado la investigación occidental, que fragmenta nuestra cosmovisión.
- La escuela debe ser un lugar donde acoja y respete a los niños.
- La escuela debe funcionar con cierto grado de autonomía y con producción autónoma de materiales regionales.
- Formar comunidades educativas, donde la escuela al mismo tiempo de ser una institución sea también una red aprendizaje comunitario.
- Promover una escuela justa, que planee con los niños y con la comunidad.
- El docente indígena, debe privilegiar el aprendizaje desde los procesos socioculturales de la comunidad, promoviendo la investigación, observación, exploración y la experimentación, en un marco de colaboración, participación y del pleno respeto por las formas de aprender en cada comunidad.
- Promover escuela justa y democrática desde su interior, es decir, los docentes deben tener un acompañamiento y apoyo, por encima de un control administrativo y fiscalizador.
- Reconceptualizar la idea de educación intercultural no solo para las comunidades indígenas, la educación intercultural debe ser para todos, o no es educación intercultural.
- Promover mejorar la formación del personal docente para que disponga de mayores recursos para solventar las necesidades de aprendizaje de esta población y estén en condiciones de promover la educación intercultural dentro y fuera del aula.

- El diálogo intercultural no debe comenzar en las aulas, sino desde la concepción de los planes y programas educativos y tiene que estar presente en todos los ámbitos de la vida social.
- Crear modelos educativos pertinentes con la finalidad de que los pueblos indígenas puedan relacionarse con otras sociedades de una manera dialógica y crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Conde, Ma. Luisa. (2000)“Los Niños Indígenas”, En Identidad Étnica Y Educación Indígena. Antología de la LEP y LEPMI'90, México: UPN.
- Acuerdos de San Andrés, publicación bilingüe (2003), San Andrés Larrainzar, Chiapas, México.
- Berger Peter, Thomas Lukman (2012) La construcción social de la realidad, Argentina: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
- Blumer H. (1982) El interaccionismo Simbólico: perspectiva y método, Barcelona: Hora
- Bourdieu- Passeron (2009) La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México : Fontamara
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic, (1995) Respuestas. Por una Antropología Reflexiva, Ed. Grijalbo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016)
- Delgado y Gutiérrez (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España : Síntesis Psicología
- Educación bilingüe bicultural (DGEI-UNACH: sin/año)
- eib.sep.org.mx
- Fernández de la Rota Monter, J.A: (1988) Antropología Social y Semántica. Antropología social sin fronteras, 55-109. Madrid: Consejo de cultura Galega.
- Gasche, J. (2009) De hablar de la educación intercultural a hacerla, Colombia, Mundo Amazónico.

- Gasché, Jorge (2000) “el difícil reto de una educación amazónica” Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural, México: Castellanos.
- Geertz, Clifford (2005) la interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Guillermo Bonfil, (1989) México profundo. Una civilización negada, México, Grijalbo.
- Gutiérrez N. (2010) relatos de vida productiva alrededor del maíz. Cultura, conocimiento y aprendizaje. México, UNAM. www.journals.unam.mx
- <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wpcontent/uploads/2016/06/II2015CGEIB.pdf>
- <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/aee11/info/chis/mapas.pdf>
- Ley General de derechos y cultura indígena en el estado de Chiapas (1999)
- Luis Villoro (1993) Filosofía para un fin de época, Nexos.
- Martín, K. L. (2003). Ways of Knowing, Ways of Being and Ways of Doing: a theoretical framework and methods for Indigenous re-search and Indigenist research. *Voicing Dissent, New Talents 21C: Next Generation Australian Studies Journal of Australian Studies*, 76, pp. 203-214. Citado en La emergencia del paradigma de investigación indígena Arevalo Robles, Gabriel Andres (S/F) en Universidad Pedagógica de Bolivia. <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf>
- Mucchuelli A. (1996). Diccionario de métodos cualitativos en escenarios humanos y sociales. Venezuela

- MUÑOZ Cruz Héctor, (1998) Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones En La Propuesta Curricular De Las Escuelas Indígenas, en Antología temática. México
- *Niñas y los niños indígenas*, México: SEP-DGEI.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). FAO
- Paoli, A. (2003) Educación, autonomía y *lekil kuxlejal*, aproximación sociolingüística de los tzeltales. México, UAM-X.
- Planes y Programas de estudio 2011, México: SEP
- Ramos R. (1991) Nombre, santo y seña. México: CIESAS
- Recinos A. (1947) *Popol Vuh*. FCE, México
- Regino, M. A. (2002) La comunidad. Raíz, pensamiento acción y horizonte de los pueblos indígenas. México Indígena. Nueva época
- Sánchez-Castillo, J. R. (2009) Cambio y Continuidad en Practicas y Saberes Culturales, su Influencia en la Vida Social de los Zoques de Guayabal, Rayón, Chiapas. Tesis de maestría. Chiapas, México. ECOSUR.
- Sánchez-Salinas, S. (2009) Conocimiento tradicional del aprovechamiento y consumo de insectos en la cabecera municipal de Simojovel de Allende. 207 Tesis de maestría del Colegio de la Frontera Sur, Chiapas, México. ECOSUR.
- Sartorello, S. Claudio (2014) La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México
- SEP-DGEI (1998) Programa Operativo Anual
- Stake, Robert E. (2007). Investigación con estudios de casos. 4ª. Edición, España: Morata
- Taylor, SJ y R. Bogdan 1990 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

- Terán S. (1994) Milpa, biodiversidad y diversidad cultural. Yucatán, México. El estado.
- Touraine Alain (1997) ¿podremos vivir juntos? Madrid: PPC
- Wilson, S. (2008) Research is Ceremony: Indigenous Research Methods. Halifax: Fernwood Publishing. Citado en La emergencia del paradigma de investigación indígena Arevalo Robles, Gabriel Andres (S/F) en Universidad Pedagógica de Bolivia. <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf>
- www. Coneval.org.mx
- ZIMMERMANN (1993), Modos De Interculturalidad en la Educación Bilingüe. Reflexiones Acerca Del Caso De Guatemala. En Antología Temática. México.

ANEXOS

Grupo focal dirigida a 10 docentes (5 hombres y 5 mujeres) de educación primaria indígena de la zona 010 de Chenalho´, Chiapas, México.

Los parámetros curriculares como un modelo para la educación indígena nos plantean algunas actividades de prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, notamos que omite muchas practicas socioculturales que podrían ser de gran utilidad y podrían ser aliados en el proceso educativo áulico, tal es el caso de “la milpa”, que aspectos relevantes podemos mencionar sobre el rescate de los saberes y lenguaje de esta actividad ancestral y propia de esta región.

H5, GF: Como decían hace un rato, se puede cuestionar a los maestros que enseñan a sembrar la milpa, porque generalmente se piensa que para qué, si ellos ya saben sembrar, pero igual no me había interesado mucho el tema de la milpa, pensé que solo era saber cuándo es el tiempo de la siembra y de la cosecha, pero hay otras actividades que se pueden encontrar en la milpa, por ejemplo, los niños saben sobre la milpa, pero no saben todo el proceso, la siembra es una actividad, tiene una etapa, y los niños no lo saben, un maestro me empezó a decir cómo se llaman las etapas, de ella se pueden hacer muchas interpretaciones, muchos extranjeros vienen a investigar sobre el pozol que también es derivado del maíz, ellos se llevan más información, por ello algunas etapas de la milpa las nombramos como: laux xa, muklanja xa, tsutujxa, yijxa, cada una tiene un proceso especial en las familias, por ello los maestros debemos contextualizarnos al espacio, al ambiente de trabajo, por ello pienso que no debemos ir tan lejos para aprender y enseñar otras cosas, en la milpa se pueden encontrar muchas actividades, muchos conocimientos y saberes que se pueden rescatar.

M1, GF: El maíz genera conocimientos, años atrás, el maíz era sagrado, además nuestros antepasados se identificaban como maíz, si un maíz se cae se levantaba porque era sagrado, los niños actualmente no valoran esta forma sagrada del maíz, ellos ya no valoran de la misma forma que nuestros abuelos, si ven tirado el maíz no lo levantan, pero parte de esta desvalorización tiene que ver con los medios de comunicación, ya que esto hace que no nos permita ver la importancia. Dentro de la milpa, se practica las matemáticas, ya que en la siembra se cuentan las semillas de maíz, la distancia entre una milpa y otra, nuestros padres saben cómo se hace, por ello tienen un cálculo perfecto para medir la distancia, este es un conocimiento matemático, ya que los señores en las comunidades no miden con una metro o regla los espacios para medir, es un conocimiento y experiencia

que se adquiere con el tiempo, por ello me pongo a pensar que la enseñanza de la milpa o del maíz dentro del aula, es muy importante porque es un saber que no estamos practicando, el maíz se reconoce desde el Popoluh, en las pláticas con los ancianos, ellos dicen que el maíz es vida, porque en ella pueden sobrevivir a partir de todas las formas en la que se prepara para su consumo.

M5, GF: Un aspecto importante para mí, en la milpa, tiene que ver con los abonos orgánicos, en la siembra del maíz, en el aspecto educativo se habla en la asignatura de ciencias naturales, sobre la contaminación del suelo, y sobre la necesidad de dejar los abonos “artificiales”, con la finalidad de cuidar el suelo, este es un tema muy importante que se requiere tratar al hablar de la milpa, por ello tenemos que enseñar sobre los abonos orgánicos, también, tenemos que estudiar el tipo de suelo en el que se tiene que sembrar, así como la temporada en que se debería sembrar, o temporada en la que se siembra maíz, por ejemplo, donde trabajo, dos veces siembran y cosechan maíz al año, y donde yo vivo no, he tenido esa duda de como poder entender cómo se puede dar eso, que factores influyen, por ellos se tiene que indagar, la mayoría de los maestros tomamos estos conocimientos muy a la ligera, y que por ello debemos tener presente, sobre todo porque de alguna manera la milpa si genera conocimientos para las diferentes asignaturas.

M4, GF: En mi caso nunca he trabajado con estos conocimientos, escuchar a mis compañeros y a usted como parte de su experiencia me crean muchas dudas, yo lo siento complicado porque en mi caso no sabría cómo enseñar desde la milpa, talvez las personas de la comunidad me ayudarían si yo les pidiera apoyo, pero desde siempre mi actividad se enfoca dentro del salón, claro, buscando estrategias novedosas, actualmente yo atiendo primero y segundo grados, y al escuchar que se puede trabajar desde los huertos escolares con ellos, simplemente no me lo imagino porque es mucho trabajo, yo siento y veo que no se puede porque son pequeños, yo no sé los pasos, yo no sé las bases, yo no puedo enseñar desde esa modalidad.

M2, GF: Yo quiero complementar con los que se decía sobre el crecimiento de la milpa, en nuestros libros de ciencias naturales, vienen las partes de una planta y como crecen, en este sentido cabe muy bien ver y estudiar desde el libro y por otra parte ver el crecimiento de forma real, es decir podríamos ver qué pasa cuando metemos las semillas, que transformaciones sufren, que procesos siguen, como se llama cada etapa de crecimiento; llevarlos a la milpa implica en los niños tener un aprendizaje significativo, yo creo que si realizamos bien nuestra labor como docente, podríamos hacer de los niños unos expertos, ya que ellos serían unos profesionales de la milpa, porque también hay que estar conscientes que no todos encontrarán buenos empleos, y que tal vez no todos sigan estudiando. La milpa es vista como una ciencia, porque dentro de ella hay una sistematización de

conocimientos milenarios que se ponen en práctica y que nos llevan a un resultado, Podemos incluir más temas al trabajo de la milpa, por ejemplo, la composta y la forma en que nutre a la tierra. Se ha mencionado que, dentro de la milpa, podemos estudiar a las ciencias natural, matemáticas, y el español, así como ir practicando el bilingüismo también. Esto no es una pérdida de tiempo, ya que el crecimiento de la milpa en nuestra escuela, puede ser tomada como una evaluación, en la que podamos ver el interés y cuidados puestos sobre ellas para su crecimiento. De hecho, en nuestro centro de trabajo, teníamos pensado implementar un huerto, pero escuchando las muchas posibilidades de aprendizaje, ahora estoy más motivada en realizarlo. Agrego, también, que este trabajo genera muchos aprendizajes en cuanto a valores., para ello tenemos que aprender a planear.

H4, GF: Este es un buen espacio para reflexionar sobre nuestra práctica docente y también revalorar lo que estamos haciendo en nuestras escuelitas. Observamos que estamos olvidando los conocimientos de los niños, pareciera que estamos desvalorizando a los niños, pero sabemos muy bien que los niños tienen conocimientos, estos conocimientos que adquieren en la familia y comunidad son conocimientos científicos, estos conocimientos no fallan, todos estos conocimientos científicos los niños saben cómo, donde, porque se siembra o porque no se siembra, yo considero que con la siembra de la milpa se puede desarrollar el lenguaje oral y escrito, lo que pasa el sistema educativo nos está acabando, porque somos reproductores de conocimientos, basándonos en los libros de texto y bien sabemos que estos están enfocados a nivel nacional, es cierto que algunos docentes que ya han nacido en la ciudad no tienen esos conocimientos sobre la siembra del maíz, yo puedo contar mi experiencia, he permanecido 20 años fuera de la comunidad de donde nací, y cuando vuelvo a mi lugar de origen existen plantas o cosas que se me han olvidado como se nombran desde mi lengua indígena, a diferencia de cuando era niño, el lenguaje oral era muy fluido, a todo lo que estaba a mi alrededor lo nombraba perfectamente, y si me reflexiono un poco más, actualmente por estar viviendo en la ciudad me da un poco de miedo entrar a la montaña, caminar en los montes, pero los niños en la comunidad pueden estar en interacción con ellos nada desconocen, todo lo que está en su vista lo conocen y juegan con ellos (insectos, naturaleza, plantas). Si trabajamos desde el contexto de los niños desde lo que les rodea si aprenderían más cosas, como las asignaturas que ya se mencionaron, a partir del contexto aprenderían a leer y escribir en español y tsotsil. Por ello la necesidad de también hablar con los niños en la lengua indígena que ellos hablan, enseñando cosas desde la lengua indígena, porque no tiene caso que el docente prepare muy bien su clase y nada de lo que se enseña parte de su conocimiento del niño, de lo que hace, en este caso de la milpa, se puede alfabetizar desde allí. Trabajamos en el medio indígena, por lo tanto, el maestro tiene más trabajo, debe ser más creativo,

no solo basarnos en los libros de texto, que están basados en una metodología que no es como aprenden nuestros niños, por ello el mal, que tenemos hoy en día, lo intercultural no se está aplicando, hemos perdido nuestra identidad y nos han ayudado a perderla.

El fin de la educación indígena es tener un bilingüismo coordinado, tal vez esto requiere mucho compromiso, sin dejar a un lado los enfoques, los aprendizajes esperados y las competencias. Por ello estas reuniones, ayudan a platicar nuestras carencias, pero también nos motiva a encontrar a personas que quieran cambiar el rumbo de la educación indígena y crear modelos nuevos, métodos y estrategias de enseñanza basados en el contexto de los niños.

H1, GF: Nuestros antepasados tenían más conocimientos y saberes sobre la milpa y otras actividades, la mayoría se guiaban por la luna para la siembra, pero también hay una lógica en la siembra, también se tienen que sembrar cuando no existen muchos roedores que se coman el maíz,

M4, GF: De un tema simple, nos está llevando a una reflexión muy profunda, siento yo, por ejemplo en los libros de texto traen contenidos (en la asignatura de Ciencias Naturales) y llevarlos a la práctica e ir a la milpa, es una labor que creo que nadie lo lleva a cabo y no lo llevaríamos, si fuéramos sinceros, que observen, que manipulen y que lo trabajen, creo que nadie lo haría, a mí me asombra que algunos maestros lo estén trabajando y sobre todo de manera grupal, yo no podría y no me lo imagino, no dudo que no se generen conocimientos, pero lo veo complicado.

La mayoría de los docentes estamos dejando los conocimientos de los niños por detrás, no estamos rescatando estos saberes, el problema que tenemos es que estamos dando por hecho que saben y ya no nos enfocamos a seguir indagando y trabajando en ese sentido. Y uno de los factores que nos impide estar retomando los conocimientos es el plan y programa de estudios, porque allí si nos exigen aprendizajes esperados. Yo creo que lo importante de esta charla es que, si los maestros queremos hacer algún cambio en nuestra práctica pedagógica, lo implementemos y no solo quede en buenas intenciones de una reflexión, todo debería ser coherente si se requiere de una educación indígena de calidad, empezando por asignación de los docentes de acuerdo a su lengua indígena, ya que se está viendo que muchos docentes están en regiones donde no hablan la lengua indígena de ellos, y en ese sentido que pasa, como enseñan, me quedan muchas dudas, si estamos ubicados en la región de nuestra lengua se pueden hacer muchas cosas.

H2, GF: Para todo se le puede encontrar cierto pretexto, pero la realidad todo se puede superar cuando existe la intención de cambiar algo. En los parámetros curriculares no vienen los temas de la milpa o maíz, pero como es un material

flexible se puede incluir e incorporar el tema del maíz u otros temas y tratar de desarrollar actividades que promuevan el uso de la lengua y escritura en la lengua indígena, uno de los problemas que tenemos como maestros, es no saber investigar, por ello el docente buenamente comienza donde cree que es correcto comenzar, de donde le dictan los planes y programas de estudio, muchas veces pensamos que los niños son difíciles y tontos porque no aprenden, pero yo no me he encontrado a un niño así, sino más bien existen maestros poco comprometidos, el docente y los padres andan ocupados en otros asuntos, ahora me surge una idea, ya que desde la milpa, se puede trabajar la motricidad fina, y esto se puede hacer a través de desgranar la mazorca, el problema es que no seguimos lo que le interesa al niño, nos enfocamos en lo que los adultos sabemos o lo que a nosotros nos gusta hacer, de la milpa podemos hacer dramatizaciones, canciones, poemas, podemos crear arte, pero para ello el docente debe ser creativo y siempre partir de la lengua indígena.

En mi experiencia como alumno, yo estudié en una escuela monolingüe, en donde aprendí a hablar el español, pero era un español muy malo, porque yo hablo tsotsil, y cuando los maestros me obligaban a hablar el español se me dificultaba, allí aprendí todo desde el español, y eso es muy frustrante. Pero ahora que yo soy maestro, no quiero repetir los mismos errores de enseñar fuera del contexto de los niños, un caso específico es que los maestros me enseñaban siempre las fracciones poniendo de ejemplo un pastel, pero yo no sabía que era un pastel, cuando pudo ser más asertivo enseñarme a través de una manzana, de una tortilla, de una pera, de cosas que estuvieran en mi imaginación y cosas que yo conociera, estos errores son los que se deben evitar en nuestros salones.

La milpa es un buen ejercicio para la socialización de los niños y niñas, los niños se van contentos a la milpa, tenemos que aprender a ver que sienten los niños, las palabras, las emociones, lo que viven cuando van a la milpa. El niño no debe acomodarse al maestro, sino lo contrario, el maestro debe acomodarse a los niños. Cuando esto ocurre, existe confianza en el niño para acercarse a su maestro, porque es un niño comprendido y de ello se desprenden los afectos que son importantes dentro del aula y la escuela. Por ello cuando el maestro se involucra de lleno en la forma de vida, cultura de los alumnos, ellos, se sienten reconocidos e importantes para los maestros, y yo creo que esto es parte de la motivación por aprender dentro del salón. No siempre tenemos que esperar del gobierno, eso lo debemos tener muy claro, nosotros lo podemos hacer.

M5, GF: De los temas que estamos tratando se pueden extraer muchos conocimientos y saberes que deberían tenerse presente en los salones, pero esta es responsabilidad del docente, en mi experiencia como docente en este pueblo, veo que el nivel de educación indígena está muy marginado y muy estigmatizado, ya que en este municipio y por ser cabecera municipal, existen dos escuelas

primarias federales monolingües o de los “kaxlanes” como se les conoce, y nuestra escuela, por ello noto las grandes comparaciones que existen de parte de los padres de familia y habitantes del municipio, siempre somos vistos como la peor escuela, como aquella que solo habla en lengua indígena, y que por ello tenemos mala presencia, en cambio en las escuelas monolingües, como hablan español son más valorados y aceptados, por ello me pongo a pensar sobre qué dirían los papás si yo me fuera con los niños a trabajar a la milpa, sería algo complicado, ellos ya no quieren que a sus hijos se les hable en tsotsil, supongo que tampoco que se les enseñe desde la milpa, estar en la cabecera municipal, también implican ciertos retos.

Cuando llegue a esta escuela, la escuela era muy marginada, nos decían “los maestros solo saben hablar en su idioma, los maestros no saben”, por esta misma razón sentí la necesidad de mejorar mi labor docente y de demostrar que también los profesores del nivel indígena podemos hacer cosas buenas, por ello año con año les gano en las olimpiadas de conocimientos a nivel regional, eso prueba que no solo ellos son buenos para enseñar, sino también nosotros, pero para ello hay que prepararse, buscar formas de cómo pueden aprender los niños, buscar los insumos con los que contamos, con lo que la temporada nos da, frutas, plantas, lluvias etc., por ello es que lo que al docente le hace falta es rescatar los conocimientos.

M3, GF: Para mis los parámetros curriculares necesitan una adecuación a nivel local, porque los contenidos que traen son a nivel nacional, pero también es importante que se reconozca esta importancia de la identidad y cultura de cada región.

H5, GF: Nuestro sistema educativo trabaja bajo el enfoque intercultural, por ello, el docente a pesar de pertenecer a otra cultura, él tiene que adaptarse al niño, los docentes tienen que hacer un estudio sociolingüístico, es decir que lengua hablan y que porcentaje de alumnos hablan esa lengua, debe existir el respeto por la lengua, la cultura, identidad y clase social.

El docente debe estimular y bajar al nivel de los niños, es decir comer con ellos, jugar, que te abracen, cuando están dadas estas situaciones, se puede generar confianza y amor hacia el docente.

La labor del maestro no es nada fácil, tiene muchas implicaciones administrativas, el pase de lista, el ver que lleguen limpios, cuidar que su salón este limpio, calificar tareas, las guardias en la escuela, los eventos socioculturales, en fin, si observamos cuanto de esto afecta en el horario de clases, podríamos decir que la enseñanza se imparte en solo una hora como máximo, e implica enseñar lo básico y no en la milpa por citar un ejemplo; entonces es necesario pensar que se le debe reducir la carga administrativa al docente.

M6, GF: En este escenario de pláticas, observo que algo importante que sale de todo maestro, es que debe tener la capacidad de ser un investigador de su propio contexto, el hecho de que nos nombre docentes de educación primaria para el medio indígena, no significa que nuestra labor se reduzca solo a cuatro paredes, sino que debemos salir del salón, conocer los gustos de los niños, conocer porque actúan así, conocer cuáles son las pautas sociales en la que se mueven los niños.

El docente deber monitorear donde se encuentra inserto, para no romper o fragmentar con todo el bagaje cultural que traen nuestros niños, actualmente esto estamos haciendo, les llenamos de conocimientos que no hacen eco en sus vidas, y que sobre todo lo enajenan de su vida cultural y social, se necesitan de docentes que se adapten, se contextualicen y estén abiertos a nuevas experiencias.

También quiero mencionar que los sustentos legales de cómo se debe impartir la educación intercultural indígena, no son conocidos por nosotros, por ello es que parte de la labor del docente es se autodidacta, crítico y reflexivo, tenemos que asumir esa responsabilidad de nosotros.

Tenemos que mejorar la enseñanza, con esto no quiero decir que solo el español utilicemos, sino, formar a niños bilingües de manera funcional. Por ello yo concluyo que los maestros deberíamos hacer de los espacios áulicos un pedacito de casa en la escuela.

M4, GF: Yo pienso además de lo que ya se está diciendo, es investigar y evaluar todos los aspectos que tiene esa comunidad, hablando por mí, puedo decir que yo soy de esas maestras que solo llega a la comunidad y enseña, se va a la ciudad y ya, en ningún momento me quedo a socializar con la comunidad, por ello mismo se desconocen muchas cosas de la comunidad, y entre ello desconozco como son los procesos de la milpa, como se siembra, como se cosecha y la importancia cultural que se le tiene a la milpa o el maíz, me estoy dando cuenta ahora que todos los maestros están comentando, por ello, yo me llevo un poco de esta reflexión a mi escuela.

Por eso creo que estos espacios son muy buenos ya que nos invitan a reflexionar y motivarme, aunque la motivación dura muy poco, por todo lo que los docentes hacemos al día día.

M1, GF: Tenemos que desarrollar la lengua indígena en nuestro salón, la lengua indígena es muy importante y muy esencial para nuestra enseñanza, no debería darnos pena hablar y escribir. Debemos priorizar la lengua en los niños, para que no se pierda y se hable cien por ciento el tsotsil.

M5, GF: También para que se dé un buen aprendizaje, no solo el maestro es un factor influyente, sino también los padres, porque al parecer toda la responsabilidad recae en el docente, para esto los padres son un pilar muy

importante para concretar una educación de calidad y de pertinencia, es decir, de los padres podemos encontrar mucha información sobre la milpa, porque nosotros ya vivimos en la ciudad y a veces no tenemos muchos conocimientos respecto a esto, entonces, ellos también los debemos involucrar, pero sería interesante, que tanto interés y compromiso asumen si tratamos de incluirlos en la escuela., porque no todo lo puede hacer el docente. Entonces profesor y padre harían un buen equipo para la toma de decisiones en torno a lo que es importante enseñar y aprender.

Nosotros tenemos que elaborar nuestros propios materiales, debemos tener la iniciativa, de acuerdo a la variante de cada municipio, ya que ellos serán los próximos en transmitir no solo la lengua sino los conocimientos como lo es la milpa, porque es un tema del cual se desprenden varios, por ello la importancia de darles a conocer los conocimientos de manera organizada a los niños

H2, GF: La mayoría de los maestros nos conformamos con lo poquito de conocimientos que tenemos y que adquirimos en nuestra formación docente, ya que, egresando de la UPN o de las normales, ya no le dedicamos tiempo para seguir actualizándonos y modificando viajes prácticas educativas, pienso que existe cierto temor para trabajar con temas novedosos, y si no es temor, tal vez sea apatía, vergüenza.

Yo pertenezco a un grupo escritores maya, hacemos literatura, pero observo que entre nosotros no nos leemos, los que nos leen y valoran el trabajo son los extranjeros, tal vez parte de allí que no valoramos nuestra propia cultura, y por ello la milpa la sentimos como algo que no es importante enseñar, sino más bien la vemos como algo que ya está dado, que está allí, y que no se necesita buscarle más saberes, pero repito, no estamos valorando nuestra cultura. Este es un aspecto, y lo otro que obstruye la cuestión pedagógica es las ideologías sindicales, lo digo porque en la DEI existen muchos proyectos que también están basadas con prácticas sociales del lenguaje y los maestros no quieren participar, porque no quieren nada del gobierno, en este sentido vemos que hay maestros tratando de implementar otras modalidades de trabajo, pero los del sindicato se niegan a todo, se niegan porque “son proyectos del gobierno”, hemos entendido muy mal nuestros derechos como maestros, porque ello no significa que pases por encima del derecho de los alumnos.

Imagínese, es un proyecto elaborado, solo es para implementarlos, y no quieren, ahora imagínese invitarlos que los docentes lo hagan, sería imposible y algo utópico, y quiero terminar con eso, nuestra cultura se está muriendo, y me pregunto ¿Qué está haciendo el maestro indígena?

H2, GF: La educación debe partir desde el niño, desde su corazón, desde sus raíces, desde su alma, y claro desde el maíz. La milpa produce saberes, la milpa

produce vida, la milpa produce sustento económico. Considero que la milpa se reduce a un aprendizaje para la vida y un aprendizaje permanente.

Entrevista a: M1, E

- **El proceso de su infancia a su profesionalización docente, experiencias entorno a actividades socioculturales y la milpa.**

Yo vivo actualmente en San Cristóbal, aunque soy originaria de San Andrés Larrainzar, me vine desde los 9 años a San Cristóbal, porque era la única mujer y mis papás querían que siguiera estudiando, ya que ellos pensaban que si me quedaba en la comunidad me iba a casar rápido o me llegarían a pedir. Por ello es que solo viví 9 años en la comunidad y tengo 20 años en la ciudad.

Durante los años que estuve en la comunidad mi abuela me enseñó a tejer el telar de cintura , aprendí a abordar y hacia muchos tejidos y blusas... pero creo que si actualmente me pongo a hacerlos no sé si me acuerde porque llevan muchos detallitos y combinación de colores, lo hacíamos junto con mis tías que se dedican a hacer artesanías, esa era la forma de tener dinero mi abuela, en mi caso yo no iba por ganar dinero, sino porque dentro de la familia habíamos muchas mujeres en total 7 y con mis hermanos hacíamos en total 12 entonces mi mamá me mandaba para que yo aprendiera.

- **Actividades socioculturales en su comunidad**

Pues... de las actividades que recuerdo es sobre hacer la tortilla y cocer los frijoles... bueno... cuando había frijol... y si no, solo comíamos tortilla con pozol y sal... siempre lo hacíamos desde temprano y todos los días, en mi casa comenzábamos todas las mujeres desde las 5 de la mañana o antes, mientras que los hombres iban por la leña, a pastorear el ganado y también a ver cómo iba creciendo la milpa o irla a limpiar. Esa era la vida de una mujer en la comunidad.

- **Participación en la milpa familiar o comunitaria**

Si, fui algunas veces... íbamos todos cuando era temporada de siembra, de limpia, de jilote, de elote y de maíz, sembrábamos mucho maíz, porque era nuestro alimento principal, de allí obteníamos muchas cosas para comer.

A mí me gustaba ir mucho cuando estaba el elote, porque podía escoger los elotes más grandes y tiernos para llegar a asarlos al fogón; en el “**chomtik**” (la milpa) hay un proceso y tenemos que respetar para asegurar que tendremos comida para futuros meses, porque no todos los elotes de una milpa podemos cortarlos, solamente algunos, porque si no, no tendremos maíz para la tortilla o pozol, pero ese cocimiento se está perdiendo porque yo ya no lo recuerdo bien.

Lo único que recuerdo es que cuando era la época de la siembra del maíz, era como una fiesta en casa, ya que mi mamá mataba varias gallinas y hacíamos muchas tortillas. Yo nunca sembré milpa, mi papá y mis hermanos sembraban el maíz, cada uno encabezaba un surco, entre el espacio de un surco y otro estaban mis hermanas y tías, quienes sembraban el frijol, y tenía su gracia para ver que no quedara muy cerca del maíz.

en la siembra primero van los hombres y después las mujeres, porque así es la costumbre de mi pueblo, para el día de la siembra llevamos las gallinas ya preparadas y las tortillas y cuando terminan de sembrar tenemos que comer a un costado, tenemos que acabarnos toda la comida, porque si no se acaba es malo, puede que no crezca la milpa, nosotros ya no hacemos rezos solo llegamos a comer.

- **La milpa y su importancia en la escuela**

Pues...como maestra... no lo he pensado mucho qué importancia tiene, pero puedo notar que en las comunidades donde he pasado a trabajar siempre hay milpa, ahorita por ejemplo allá en frente de la escuela esta la milpa, están pequeñas, pero hay... siempre está presente el maíz y la milpa.

- **Interacción con la milpa**

No mucho, solo una vez hice una actividad y lo hice al inicio de este ciclo escolar, ya que cuando repasábamos la letra “M” mencione la milpa, pero los niños no sabían que era sino hasta que les traduje en tsotsil es decir el “**Chomtik**” (**milpa**) y ellos inmediatamente dijeron que la milpa es donde sale **el ajan (elote) el ixim (maiz) y el yi´(jilote)**. Solo ha sido la única ocasión en la que he utilizado la milpa o el chomtik, pero no sé si a eso se refiera. De manera particular no lo he visto, pero creo que, si me dijeran cómo, podría hacerlo, porque en él se desarrollan conocimientos, porque los niños conocen el procedimiento para la siembra,

- **¿Trabajar en la milpa es un retroceso?**

No, yo creo que no, porque ellos saben cómo se siembra, y no es un retroceso, debería haber planeaciones o libros en el que se retome actividades a partir de la milpa, porque entre más grandes de edad y ciclo escolar los niños y niñas adquirirán más conocimientos.

Entrevista a: M2, E

El proceso de su infancia a su profesionalización docente, experiencias entorno a actividades socioculturales y la milpa.

Soy la maestra Norma, este es mi primer año trabajando en esta escuela, atiendo sexto grado, mi experiencia en torno a actividades en la milpa ha sido muy poca, ya que a la edad de 15 años salí de la comunidad, porque yo quería estudiar la preparatoria y no había en mi comunidad, pero durante este tiempo nunca fui a la milpa, porque en casa era la única mujer, todos eran varones, ellos se iban a sembrar, mi mamá y yo nos quedábamos en la cocina, solo iba cuando íbamos a cortar elotes, cuando escuchaba a mis hermanos y papás decir “va jk’elik tsunuvalik” entendía que irían a ver las milpas aun pequeñas, a diferencia de que cuando decían “va jk’eltik chomtik”, estas palabras implicaban de inmediato preparar comida para que llevaran.

- **Participación en la milpa familiar o comunitaria**

En mi comunidad no siembran las mujeres, generalmente en cada casa debe haber un jefe de familia, o un hijo mayor quien trata de guardar prestigio y honor frente al resto de la comunidad para con su familia, porque es mal visto el hombre que manda o que a la par de su mujer siembran maíz, se ve como que el hombre no tiene fuerza y no es “un verdadero hombre”. Pero estas formas están cambiando y creo que está bien porque las madres solteras pagaban aun trabajador para ir a sembrar sus tierras, ahora con ese cambio las mujeres también pueden sembrar.

Ahora ya de grande tengo otra experiencia, ya que mis suegros siembran muchas parcelas de maíz, y allí puede observar que todos los familiares tienen que ir a la milpa, allí se come, se llevan los pollos vivos y dentro del terreno se matan, se reza, se ofrende la sangre, se come toda la comida y no se tiene que regresar nada, pero en lo personal es una actividad que no muy me gusta, prefiero cocinar.

- **Interacción con la milpa desde la escuela**

No, nunca. Porque no lo he pensado como algo que me motive a trabajarlo, lo más cercano que he realizado son compostas, o abonos orgánicos a través del rastrojamiento de la milpa, parte de esta desmotivación es el poco apoyo de los comités de educación.

- **La milpa y el rescate de los saberes para la escuela**

La milpa para mí es como una forma de ingreso económico, que necesita rituales, tiene procedimientos, en el que se desarrollan valores, uno de ellos es el respeto por el desarrollo natural de la milpa. A mi llegada a esta escuela, observé que los niños están muy interesados en sembrar, porque hay un huerto y se pelean por ir a sembrar, ahora ya no los ocuparon otros niños, ahora tengo que buscar otro espacio, porque los niños me lo exigen y aunque yo no quiera ellos quieren seguir sembrando y eso me motiva, por eso creo que importa mucho los pasos o huellas que dejen otros maestros en las escuelas y en la vida de los niños.

Pienso que... es importante recuperar mucho de los saberes, por eso como docentes debemos de recuperar mucho de los saberes que se adquieren no solo de la milpa sino de otras actividades.

- **Los libros de texto y la milpa**

Todos los maestros sabemos que las actividades del libro de texto son imposiciones, cosas que no existen en la comunidad, y tal vez piensa el gobierno que no es importante como ahora el maíz lo podemos comprar por costales en la CONASUPO, tal vez piensen que nunca se acabará el maíz.

- **¿Trabajar en la milpa es un retroceso?**

No, porque los niños se divierten más fuera de la escuela, y porque seguramente lo ven más productivo, porque hay resultados, pero también hay que ver que dicen los comités, porque ellos a veces se enojan que los niños estén fuera del salón.

Entrevista a: H1, E

- **El proceso de su infancia a su profesionalización docente, experiencias entorno a actividades socioculturales y la milpa.**

Hola soy el profesor Prudencio, actualmente el director de la escuela, tengo a mi cargo 4 docentes más, tengo 6 años de servicio, en esta comunidad de Xunuch es mi primer año, bueno... soy originario de San Juan Chamula de la comunidad de Yutosil III, y pues... no he permanecido toda mi vida en la comunidad, a los 11 años salí de allí a la ciudad y allí todo cambió completamente.

Mi infancia fue muy divertida y tranquila, era más sociable, allí podías caminar donde tu querías, tus pasos eran libres, los espacios también eran libres, me gustaba jugar mucho con los papalotes, pero tenía otras responsabilidades, como ir a traer leña, cargar agua, aunque los trabajos eran compartidos con mis otros hermanos y hermanas.

- **Actividades socioculturales en su comunidad**

pues básicamente lo que a mí me correspondía hacer era ir por la leña todos los días, cargarla con un metate, también me tocaba ir por agua, a veces me tocaba pastorear a los borregos y también me tocó ir a sembrar la milpa e ir a limpiarla. Pero de todas estas disfrutaba más cuidar los borregos. Con mi papá y hermanos nos íbamos a sembrar cuando llegaba las fechas de la siembra, mientras que mis hermanas hacían las tortillas y preparaban la comida.

- **Participación en la milpa familiar y comunitaria**

Si, muchas veces fui con mi papá y hermanos mayores, ellos me indicaban la fecha, más bien, ellos se fijaban en la luna y eso significaba que ya era tiempo de ir a la tierra, se fijaban que fuera luna llena porque muestra la madurez y la fertilidad de la tierra, cuando nos guiamos en la luna no solo aplicaba para la milpa, sino para toda planta y hortalizas que se quisieran sembrar.

En nuestro caso iniciábamos la siembra a mediados de abril... (no hay fecha exacta porque necesitábamos ver la luna primero) o también a principios de mayo, la mayor parte del trabajo lo hacíamos los varones, pero el trabajo de las mujeres era prepararnos alimentos y cuidar de los más pequeños, sin embargo, ahora en las comunidades ellas trabajan la milpa, ellas son las que liderean la siembra de la milpa con sus hijas o hijos.

Después de sembrar maíz esperábamos un mes para sembrar frijol, porque si no el frijol mataría a la matita de milpa, porque crece mucho más rápido, también sembramos calabaza, esto es lo que mas sembrábamos... porque si le metes mas cosas no da la cosecha. En ese entonces como era un niño sentía que era una obligación, no comprendía en su totalidad por qué tenía que sembrar la milpa.

- **Trabajos realizados en la escuela sobre el tema dela milpa**

mmmm... si, pero muy superficial, en donde... trabaje la materia de formación cívica y la resolución de conflictos, ya que en la comunidad que trabajaba habían robos de elotes, entonces fuimos a ver como sembraban y limpiaban la milpa, quería que... ellos vieran todo el esfuerzo que se hace para comer elotes, vi que aprendieron cosas importes... se fomentó el valor del respeto y de justicia, ya que los alumnos decían que no era justo que otro comiera elotes que no habían comprado, también lo que me llamo la atención fue el respeto de la tierra, porque trataron cuidar sus pasos para no pisar o quebrar las milpas, ellos mismos se decían por dónde caminar...eso fue todo lo hice.

- **Perspectiva de la milpa como docente**

Primero para mí la milpa es el alimento de cada día de las personas que vivimos en las comunidades indígenas, es lo mejor que hay, encontramos el elote, la mazorca y finalmente el maíz, y después de todo esto nuestras tortillas. Pero como un profesional de la educación, estoy comenzando a aprender todas las situaciones que se están dando, estoy comenzando a entender el significado del ser humano y su origen, como lo menciona el popolvuh.. pero realmente, es muy interesante hablar del maíz, hablar de los cuatro colores del maíz, que nos dicen

de los cuatro puntos cardinales, que son también los cuatro muros que sostiene la tierra. Una de estas partes es donde sale el sol y donde se oculta, donde sale el viento y donde desaparece, los colores son el blanco, rojo, el amarillo y el morado o negro. Debemos entender que tiene muchos significados nuestro maíz, ya que solo se ha pensado que es para comer, pero otros significados le daban nuestros antepasados, ya que el maíz, representa lo singular, lo auténtico, representa el origen del ser humano, en las ciudades el significado ha cambiado, pero para nosotros los indígenas le damos más valor, no monetario, sino un valor espiritual, hemos perdido y despreciado los saberes, porque la ciudad nos ha involucrado en otra dinámica de vida, porque nos dicen que es bueno aprender, nos convierten en productos de competencia, a partir de esto el sujeto deja de ser libre.

Por ejemplo, ahora nos vienen a agredir nuestra identidad con el maíz transgénico, el sistema quiere que perdamos nuestros orígenes y raíces.

- **Pretensión de los planes y programas de estudio al omitir el tema de la milpa**

Es muy sencillo, nos quieren uniformes... es decir nos quieren que todos pensemos igual, también creo que lo que ellos buscan es que se pierda la solidaridad y la cooperación entre nosotros. Porque en los libros de texto están descontextualizados a pesar de que existen libros de interculturalidad no cubren nuestras necesidades.

- **¿Trabajar en la milpa es un retroceso?**

Es importante trabajar con la milpa, para mí no es un retroceso, pero el problema que yo le encuentro es que no se nos ha enseñado como enseñar a partir de las actividades de la comunidad, pues la verdad es algo complicado, porque nuestros planes nos piden que aprendizajes y nos piden resultados y si uno no los sigue los niños no avanzan en los contenidos que deben de saber de acuerdo al grado que pertenecen.

Además, quiero agregar que no solo es el hecho de trabajar didácticamente con la milpa, si no encontrarle el lado sagrado, primeramente, es decir, cuando uno entra a la milpa hay energía cuando te concentras, cuando uno entra a la milpa hay paz y vida. es algo mas allá... no solo es un sembradío... con mis tradiciones veo que el maíz se utiliza para varias cosas sagradas, como por ejemplo para ir a llamar y regresar su alma, esto es una práctica de los ancianos, que también se ha perdido, el significado tiene más significados, por eso creo que es importante retomar los rituales que se realizan con el maíz... este es un problema porque ha entrado mucho la religión, pero creo que se debe rescatar pero hoy en día ya no se practica y se está perdiendo.

Entrevista a: M3, E

- **El proceso de la milpa**

Yo aún no tengo el cargo de maestra de base, estoy cubriendo interinatos, estoy estudiando actualmente la Universidad Pedagógica Universidad, hablo la lengua tzeltal, soy originaria del municipio de Pantelho´, he trabajado en 3 escuelas todas ubicadas en Chenalho donde hablan tsotsil, al principio me costó un poco pero ahora ya entiendo mejor, pues siempre había vivido en mi comunidad hasta los 15 años que me fui a vivir a San Cristóbal sobre todo porque estoy estudiando la licenciatura y también porque me casé,

- **Actividades socioculturales en su comunidad**

La verdad no muchas porque en la comunidad teníamos nuestros sirvientes, mis papás como dije eran ganaderos y tenían un poco de dinero, entonces no me toco hacer muchos trabajos, creo que fue diferente mi infancia a la de los demás niños de comunidad.

- **Participación de la milpa familiar o comunitaria**

Nunca fui a la milpa, mis papas no se dedicaban a eso, ellos eran ganaderos, pero cuando cosechaban la milpa pagaban a sus trabajadores, nosotros nunca fuimos a sembrar o a trabajar la milpa, ya que mi papá obtenía mayores recursos económicos del ganado...creo que por eso no le daba importancia a la siembra... no sé, eso creo...

- **Trabajos escolares realizados desde la milpa**

En la milpa no...nunca, porque como soy interina me faltan más conocimientos y atreverme a experimentar nuevas formas de trabajo.

- **Perspectiva de la milpa como docente**

mmm.. que es para comer y para aprender cómo se siembra.

- **¿Trabajar en la milpa es un retroceso?**

Puede ser que sí, porque muchos maestros ya no quieren trabajar en la milpa...ya no quieren ensuciarse...

Entrevista a: H2, E

- **La milpa en la vida cotidiana de las familias**

La milpa o el maíz en nuestra familia nos ayuda a vivir cada día, de la milpa sale nuestra comida, en nuestra comunidad no es igual como en San Cristóbal donde se consigue todo hecho por ejemplo las tortillas, los tamales o cosas así, aquí en nuestra comunidad tenemos que trabajar, sembrar y elaborar nuestra comida y nuestra verdadera tortilla. Tenemos que sembrar y hacer la comida, eso no ayuda mucho, por eso es que tenemos que saber cuidarla y saber trabajarla.

Cuando es la temporada de siembra del maíz, nosotros los “Viniketik” (hombres) somos los encargados en sembrar el “Ixim” (maíz), las “antsetik” (mujeres) son las encargadas generalmente de sembrar el “chenek”, ibes, botil, (frijol), las actividades son repartidas, por qué siembran las mujeres el frijol se debe a que ellas tocan todos los días el frijol, ellas siempre están pendientes del frijol para que hierva, ellas en su cuerpo tienen el “ch’ulel” (alma) del frijol, ellas tienen en su ser la semilla y alma del frijol. También ellas pueden sembrar, el “Ch’um” “mayil” (calabaza).

Nosotros los hombres estamos más conectados con el maíz, por eso es que los hombres tenemos que sembrarlo. Así es como como viene esta sabiduría de los abuelos y los ancianos desde hace varios años.

La actividad que desarrollan los niños en la siembra de la milpa es variada, pero casi siempre los niños ayudan a la mamá a sembrar el frijol, ellos vienen a tras de la mamá sembrando, porque aun ellos no reconocen la distancia en la que se tiene que sembrar, por eso un adulto debe de ir adelante del niño para que vaya aprendiendo la distancia y la direccionalidad.

Los niños empiezan a ayudar a partir de los 8 o 9 años, ellos ya pueden hacerlo mejor, ya tienen un poco más de "Ch'ulel".

Así es como se hacen las cosas aquí, también se tienen que hacer rezos para sembrar, no podemos sembrar sin rezar, pero esto es según la costumbre y según cada casa, porque con las religiones ya no rezan.

Yo he visto a mis papás que eso hacían y por eso yo también lo sigo haciendo, por ejemplo para cortar un árbol, no podemos llegar y cortarlo así con un machete, sino que debemos ponerle velas también, porque toda la tierra tiene un "ya jval" (dueño) , tiene también animales y otras cosas que podemos encontrar allí, por eso tenemos que pedir permiso, por eso las velas que se queman en el lugar donde se corta el árbol o se siembra la milpa, se tiene que pedir permiso a Dios para que nos ayude y no nos pase nada malo.

En la milpa se ponen velas y allí se le pide a Dios que nos ayude con la siembra y sobre todo que nos de buenas cosechas, nos de buenos granos y semillas, para no pasar hambre, cuando se le pide bien el permiso a Dios se nota porque él le gusta, y su forma en como lo muestra es que la milpa crece muy bien, muy bonita y rápido. Las velas se deben de poner desde las 4 de la mañana, antes de que salga el sol y antes de sembrar, se le pide a Dios que cuide la semilla de cualquier animal roedor que le gusta comer la semilla, si no se forman y se queman las velas, es muy seguro que las semillas se las comerá algún animal, y por eso no crecerá la milpa, entonces cuando van a ver su milpa no encontraran nada porque no supieron pedirle a Dios que protegiera su semilla.

Yo lo he visto, cuando quemas vela, toda tu siembra sale muy bien porque estas respetando a Dios como el dueño de la tierra.

Cuando las personas no saben rezar tienen que buscar a otras para que lo hagan por ellas, en mi caso yo se rezar y a veces me piden de favor que vaya a rezar y quemar velas para otras siembras.

Las temporadas de siembra en nuestra comunidad se tienen que hacer de acuerdo al calendario maya, el 16 de enero inicia bats'ul y termina el 4 de febrero, después sigue sisak que inicia el 5 de febrero al 24 de febrero, y cuando termina

sisak, es cuando inicia la temporada de siembra de la milpa y es cuando se le habla a Dios y se le quema las velas.

A demás del calendario maya, también tenemos que observar el clima, por ejemplo si vivimos en un lugar más templado, la temporada de siembra inicia en mayo. Todo tiene una razón no es solo hacerlo porque así es, debemos aprender a respetar a la madurez de la tierra.

Cuando vamos a la milpa significa crecimiento, proceso, desarrollo, también significa cuidado; por ello es muy importante que los que vienen atrás de nosotros aprendan a cuidar la milpa, a cuidar la semilla del maíz, para que den lo elotes, para que florezca el frijol, a veces puede crecer el maíz o el frijol, pero no tienen frutos.

El maíz negro es para quitar la enfermedad de los niños, para que crezcan fuertes y sanos se les da a comer el maíz amarillo y para nosotros que estamos grandes nos deberíamos comer el maíz blanco para poder vivir. El maíz rojo casi nadie lo usa, aquí solo sembramos amarillo, blanco y un poco el negro.

La siembra del maíz de colores en nuestra tierra se hace por aparte, es decir se le busca una parcela especial para cada color de maíz, porque si no se combinan los colores entre el maíz.

Es así como se hace para sembrar y para cuidar la milpa para que crezca junto con la limpia de las hierbitas que tapan la milpa, también el viento sabe en qué campo se rezó y en qué campo no, porque si no se rezó pasa el viento y tira todas las milpas, esta es nuestra forma de cuidar nuestro maíz en nuestras vidas.

Grupo focal, dirigido a 10 niños de la escuela primaria bilingüe “21 de agosto” de la comunidad de Xunuch, en el Municipio de Chenalho, Chiapas, México.

Profesora; ¿Cómo se encuentran, que dice sus corazones?

NA1, GF: muy bien maestra, trabajando mucho, aunque la verdad ya nos había gustado estar sin clases, porque como los maestros se fueron al plantón, nosotros nos la pasábamos en casa, trabajando, haciendo tortillas, cargando a nuestros hermanitos, cargando leña, agua, cuidando nuestros animales y también jugando mucho. Y así nos divertíamos, aunque no veníamos a clases, nos encontrábamos a nuestros compañeros de la escuela en el camino donde íbamos y allí nos poníamos a platicar y jugar, así que yo no puedo decir que los extrañaba mucho, porque siempre los veía, y también los veía trabajando como yo.

NO1, GF: así es maestra, cuando no vamos a clases, siempre tenemos muchas cosas que hacer en casa, aquí en nuestra comunidad el trabajo nunca termina, siempre hay muchas cosas que hacer, por ejemplo durante estos días que no hubieron clases, me puse a trabajar con mi papá, cambiamos los postes del potrero, pero para ello fuimos a buscar que tipo de postes necesitábamos, uno que aguantara varios años y que no se pudieran rápido. Este es un trabajo de hombre, mis hermanitas no van, porque ellas tiene que quedarse en casa a ayudar a mi mamá a hacer la comida, a cocer los frijoles y también ayudan a hacer las tortillas.

Profesora; ¿Qué hacen las niñas y que hacen los niños en casa?

NO2, GF: las niñas ya saben lo que tienen que hacer, ellas casi siempre se quedan en casa preparando los alimentos, las tortillas, limpiando la casa, cuidando a sus gallinas, a veces van a traer leña, pero van cuando no hay hombres en la casa; y nosotros los niños, hacemos cosas que requieren más trabajo, y más fuerza.

NO1, GF: así es maestra, las mujeres su actividad está en la casa, también en el campo, pero ellas son más dueñas de la casa que nosotros, ellas saben dónde está cada cosa,

ellas saben porque dejan las cosas etc., así como nosotros, sabemos dónde dejamos nuestros azadones, machetes, etc.

Pero también hay muchas mujeres que saben muy bien trabajar en el campo, bueno, creo que la mayoría.

Profesora: Ahora ya estamos en octubre, ya pasó la temporada de siembra del maíz, platíqueme como está la milpa ahorita en la comunidad.

NO4, GF: ahorita ya terminaron los elotes maestra, en julio y agosto hubo mucho elote, comimos bastante, pero no podemos seguir comiendo todo porque si no nos quedamos sin maíz, y sino quedamos sin maíz no tendremos con que alimentarnos para los próximos meses, por ello para ir a la milpa, tenemos que observar muy bien en que plantas podemos cortar los elotes, primero tenemos que cortar los que se los han comido las ardillas, los pájaros, después tenemos que ir a buscar otros. Sobre todo las milpas que tiene más de tres elotes, porque si en una milpa hay solo dos elotes, no podemos cortarlo.

NA2, GF: En mi casa cuando vamos a cortar elotes, siempre va mi mamá y mis hermanas mayores, ellas saben cómo escogerlos, y es así como lo dice mi compañero, pero también cuando vamos a la milpa, traemos también verduras y calabaza.

Profesora: ¿Cuál es la temporada para la siembra de la milpa?

NO1, GF: pues no sabemos mucho, pero los meses en los que empezamos a sembrar es en **abril**, esta es la primera temporada, en ella siembran los hombres, y las mujeres se quedan a hacer la comida y las tortillas el caldo de pollo, res o guajolote para los trabajadores que llegaron a ayudar en la siembra del maíz, , ellas van a dejar la comida o los esperan en la casa. Nosotros a nuestra edad ya empezamos a sembrar, pero generalmente sembramos frijol, nuestros papas y los hombres siembran maíz primero, y atrás de ellos sembramos frijol, creo que la edad en la que empezamos a sembrar frijol es como a los 9 o 10 años porque ya hay un poco de "Ch'ulel", pero los más pequeños de la familia van a jugar mientras nosotros trabajamos, ellos hacen pequeños mandados, como traer más semilla si no hace falta, buscar agua para nuestro pozol, los más pequeños están en la milpa, pero no hacen nada.

NA3, GF: a veces si el hombre de la casa no le pueden ayudar otros hombres va su mujer a la siembra, pero no es muy bien visto, porque se piensa que el hombre no sabe cuidar de su familia no sabe proveer a la casa.

NO1, GF: las temporadas de siembra son dos: en abril y en octubre, la primera obtenemos las mejores cosechas, de la segunda no tanto, pero siempre nos da de comer, en cada agujero para la siembra de maíz, se ponen 4 o 5 granos de maíz, para el frijol se ponen de 3 a 5 granos. Mis papás dicen que se pone de 5 granos para que salgan 3 elotes, porque las otras pueden podrirse se las pueden comer los animales que llegan después de la milpa.

NO5, GF: por eso, después de ir a sembrar tenemos que ir revisar al día siguiente si no fue robada la semilla, esto se puede ver porque remueven la tierra, también, antes de empezar se reza, para que no nos pase nada, porque podemos encontrar víboras u otros animales, o nos podemos lastimar, también se pide por que sea muy buena la cosecha.

Profesor: ¿Les gusta trabajar en la milpa?

NO2, GF: si, porque trabajar y sembrar significa que dentro de poco comeremos muy rico, significa también dar alimento a nuestros animales (gallinas y puerquitos) para que crezcan y también podamos comerlos. Cuando tenemos que preparar la tierra es mucho trabajo, pero después es más fácil.

NA1 GF: a mí me gusta, porque también sé que durante este día es como una fiesta, es el día en que comemos muy bien, nos dan carne y refrescos.

Profesor: ¿Les gustaría que los maestros trabajaran con ustedes en la milpa, enseñándoles a leer, contar, escribir y hablar español?

NA1,GF: si nos gustaría, pero creemos que los maestros no les gustaría ir a trabajar en la milpa o en otras cosas, porque tal vez se van a manchar de lodo, y como la mayoría ya vive en la ciudad, no creo que quieran. Pero si alguno de ellos quisiera sería muy divertido y me sentiría muy feliz.

NO2, GF: a veces los maestros no nos quieren sacar a jugar en la cancha, o a veces cuando les decimos que queremos ir a trabajar en el campo no quieren, yo pienso que ellos no van a querer ir a nuestras milpas, también porque hay maestros que solo quieren

estar en sus salones. Nosotros nos aburrimos todo el día en el salón, cuando el maestro nos dice que tenemos que hacer planas o dictados me aburre mucho, a veces también nos ponen a copiar varias páginas de nuestros libros, pero no podemos decir más, porque ellos son los maestros, ellos son los que saben cómo enseñarnos y lo que necesitamos aprender.

NA4, GF: si nuestros maestros estuvieran en las cosas que nosotros hacemos nos sentiríamos muy felices y sobre todo “valorados” sentiría que les interesa saber que hago. Hay profesores que sí nos preguntan qué hacemos después de clases, y nos da tiempo de contarles, pero hay otros que no nos dicen nada, por eso cuando vemos a un profesor que se interesa por lo que hacemos me siento muy feliz y me gusta estar con el maestro o maestra.

Profesora: ¿Qué cosa le gustaría aprender en la milpa y que los profesores les enseñara?

NO5, GF: a mí me gustaría saber cómo es que va creciendo la milpa, me gustaría nombrar las partes de la milpa y todo lo que crece en ella en español, bueno me gustaría saber muchas cosas como se dicen en español y también en inglés.

NA1, GF: también a mí me gustaría eso mismo, a mí me gustaría que la escuela tuviera su propio terreno y sembramos milpa, verduras y frijol, para que se hicieran comidas e invitar a otras escuelas cercanas y vieran el trabajo que hacemos con nuestros maestros.

NA2, GF: me gustaría aprender como otras personas también siembran la milpa en otras partes del mundo, si comen también maíz o que cosas comen, me gustaría aprender de otros, me gustaría ver a mis maestros en la milpa, en mi casa, en la montaña.

Entrevistas de exploración

La milpa en la vida cotidiana de las familias

Nosotras las mujeres tenemos nuestro terreno para sembrar el maíz, frijol y calabaza, este terreno está cerca de la casa para no caminar mucho, las fechas en la que sembramos el maíz es como el 20 de marzo al 6 de abril aproximadamente, cuando comienza la siembra del maíz, solo nuestros hombres van a la milpa, nosotras nos quedamos en casa a preparar la comida, hacemos la tortilla y después vamos a ese terreno alimentarlos.

El por qué se debe a que tenemos que estar en la casa cuidando los niños pequeños y al mismo tiempo estar haciendo la comida. A veces vamos a ayudar cuando el terreno es muy grande, pero en ese día ya debemos llevar casi toda la comida a ese lugar porque no podemos regresar a casa y hacer comida. A los niños los llevamos a ayudarnos a sembrar, pero si ya están un poco grandes, pero si no los tenemos que cargar, porque ellos no saben trabajar.

Nosotros no rezamos, eso lo hacen los católicos, nosotros lo que hacemos es solo pedirle a Dios (orar) que cuide nuestra milpa, tampoco quemamos velas. Nosotros en la familia solo sembramos el maíz blanco, amarillo y negro, nuestros hombres van y siembran y a veces llevan a otros vecinos que les ayuden, después nosotros nos piden el mismo favor, y así es sucesivamente.

Es importante sembrar maíz, pero es un trabajo de los hombres, porque ellos son los jefes de familia, por eso es que desde niños van aprendiendo a trabajar la tierra.

Actividad de exploración:

Relatoría de una sesión de 50 minutos con niños de primer grado de educación primaria (6-7 años) rescatando los conocimientos previos entorno a la milpa.

Tema: La milpa (ti Chomtik)

Objetivo: Identificar los componentes de la milpa y la importancia en la vida comunitaria

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Cartulinas, acuarelas, marcadores

Desarrollo:

- J: ¿Cómo están?, que desayunaron y que estaban haciendo
- N: estamos bien maestra, estamos felices porque ya regresaste, estábamos aprendiendo a leer, con los dibujos que tiene la maestra Norma en el pizarrón, hoy desayunamos frijoles con tortilla, atole de maíz, calabaza, verduras, caldo de pollo y café.
- J: hoy vamos a hablar sobre la milpa ¿alguien ha ido a sembrar?
- N: si la milpa, la milpa es para ir a buscar comida, si hemos ido a buscar verduras, frijol y elotes. Si vamos a la milpa a acompañar a nuestros papas a sembrar el maíz o el frijol, pero a veces no ayudamos mucho, solo jugamos.
- J: ¿Qué otros alimentos encontramos en la milpa?
N: encontramos verduras como el nabo, mostaza, frijoles, calabaza, habas y arvejas, y de la milpa encontramos elotes, mazorca, jilotes y dobladores para hacer los tamales tomate amarillo, rábanos. Todas las sembramos, a veces algunas verduras crecen solitas.
- J: ¿Qué animales encontramos en la milpa?

N: muchos, la ardilla, el armadillo, los ratones, tejones y a veces van nuestros pollos a comerse las verduras. Todos estos animales son los que amenazan la milpa, porque se comen los elotes, menos las gallinas, solo si nuestra mamá la quiere matar si la comemos, los otros si los matamos porque no respetan nuestra milpa. Les tenemos que hacer trampas para matarlos y comerlos

J: ¿Qué se llega a hacer en la milpa?

N: Llegamos a descansar porque en la escuela hay mucho trabajo, también tapiscamos, limpiamos la milpa, y debemos ver que todas estén creciendo y si no hay que volver a tirar la semilla para que crezca.

J: ¿Quien siembra el maíz en las parcelas?

N: Nuestros papás, porque nuestra mamá hace la comida en casa para esperarnos.

J: ¿Saben cuándo sembramos el maíz?

N: Alguna voz dijo mayo... otro niño dijo que se tenía que ir a la tierra donde teníamos que sembrar la milpa, estando allí se tiene que levantar la tierra donde viven las hormigas si en ella hay muchos huevitos ya es tiempo de sembrar, eso me lo dijeron mis abuelos.

J: ¿Qué cosas podemos preparar con el maíz?

N: muchas cosas ricas que hace nuestra mamá, por ejemplo: Tortillas, atoles, tamalito,

Vamos a dibujar la milpa de acuerdo a lo que dijeron que hay y como es.

- En los dibujos se refleja el sistema milpa, es decir, que no solo se observa a la milpa, sino a otros elementos, otros productos comestibles.
- No solo se dibujó la milpa y en una tonalidad verde, si no que existieron otros elementos y de muchos colores.
- También podemos observar a diferentes tipos de animales que están presentes

- En algunos casos observamos que las parcelas están cerca de la carretera, otros cerca del río, y otros más en medio de las montañas.
- En algunos dibujos se observaron cruces, los niños expresaban que era porque estaba cerca de una iglesia las parcelas, otros porque Dios cuidaba sus parcelas.
- Existió un momento de diálogo, antes de dibujar y pintar se platicaban como eran sus parcelas de milpa
- Algunos dibujos incluyeron a adultos dentro de la milpa en otros casos a ellos fuera de la milpa jugando con pelotas o nadando en el río.
-



Escuela 21 de Agosto, de la comunidad de Xunuch, Chenalho, Chiapas, México.



Actividades de exploración



Actividades de exploración



Actividades de exploración con los habitantes de la comunidad

Fotos de propia autoría