

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO**

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAISES ANDINOS  
PROEIB Andes**

**TEJIENDO JNOM SE TEJEN CONOCIMIENTOS**

**EL CONOCIMIENTO DEL TEJIDO EN LA EDUCACIÓN  
AMUZGA: GUADALUPE VICTORIA, MUNICIPIO DE  
XOCHISTLAHUACA, GUERRERO.**

**Genoveva Santiago Encarnación**

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en  
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del  
título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe.**

**Asesor de tesis: Mgr. Alex Cuiza Romano**

**Cochabamba-Bolivia**

**2011**

La presente tesis EL CONOCIMIENTO DEL TEJIDO EN LA EDUCACIÓN AMUZGA:  
GUADALUPE VICTORIA MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA, fue aprobada el...

**Asesor**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post-Grado**

**Decano**

## Dedicatoria

*La vida es una cajita de sorpresas*

Al hombre de vida, amor que impulsa y alegra aún en la distancia y en el tiempo. Mi hijo Pablo Santiago, por su espera y paciencia.

A la mujer sabia que con su conocimiento, amor, dulzura y humildad me enseñó que cualquier reto en la vida es una meta. Mi madre Clementina Encarnación, quien me brindó su apoyo incondicional y me empujó a lograr mi sueño.

A mi padre Toribio Santiago que me enseñó la fortaleza de mantenerme firme en cualquier decisión.

A mis hermanos que siempre confiaron en mí, Berenice, Liliana, Amós, Toribio y Alma, su confianza fue la base en mi camino personal y profesional.

A mi tía Ignacia, por amar y cuidar como hijo suyo a mi niño durante mis estudios en la maestría y por enseñarme sus conocimientos y su humildad.

A mis abuelitos Laura y Rutilo que me enseñaron que la vida es una cajita de sorpresas.

A **las familias** tejedoras que compartieron sus conocimientos, sus vivencias y experiencias para lograr en conjunto esta meta.

A todos mis amigos y amigas

## Agradecimientos

Agradezco infinitamente a la comunidad de Guadalupe Victoria municipio de Xochistlahuaca, por haber compartido sus conocimientos en este trabajo. A las familias Evaristo, Tiburcio y Macedonio, por dejarme convivir, compartir; sueños, metas y conocimientos, y además de enseñarme a mirar desde sus ojos la cultura amuzga, que nos heredaron nuestros abuelos.

A los profesores de la escuela primaria “Guadalupe Victoria”, (Leodan, Petrona, Laurelina, Elva y Eusebio) agradezco su tiempo, su espacio y su compañerismo, gracias por cobijarme en su escuela, compartir sus experiencias y apoyarme en todos los aspectos. Agradezco infinitamente al profesor Elfego Torres Saavedra, quien siempre será mi guía y tendrá mi admiración por su gran apoyo incondicional en este camino de sueños. A la profesora Claudia Natividad Polanco Añorve por apoyar mi etapa profesional y a todos los docentes de la zona 068 que contribuyeron en este trabajo.

Agradezco a la maestra y amiga Marcela Tovar por sus aportes en mi trabajo como lectora externa y a quien admiro por su sabiduría. Al profesor Prada como mi lector interno. Agradezco a la fundación Ford por su apoyo por mis estudios en la maestría, Blanca Ceballos y Xochitl por su atención en toda la parte administrativa.

Los docentes del PROEIB-Andes, quienes compartieron sus sabidurías durante mi estancia en la maestría. A mi compañero Eduardo que me acompañó y me apoyo durante la maestría y mi trabajo de tesis. Delia y su familia, que compartieron su hogar y compañía Lourdes Quispe una gran amiga que tendió sus brazos y amistad, Wilber un gran amigo. Rosita amiga entrañable con quien compartí, alegría y tristezas por vivir lejos de nuestra Familia, Faustino, Hilario y Francisco y a todos mis compañeros de la maestría con quienes compartimos, saberes, sueños, esperanzas y entretejimos amistades.

Agradezco al magister Alex Cuiza por su paciencia y orientación como tutor de este trabajo, su aliento y ánimo fueron esenciales para lograr la meta de la tesis que ahora muestro.

Mis más sinceros agradecimientos a todos mis amigos y amigas, por animarme, comprenderme y apoyarme en este capítulo de mi vida académica.

Con todo el amor :::::::::::::: *Gracias* ::::::::::::::

## **Resumen**

La investigación sobre EL CONOCIMIENTO DEL TEJIDO AMUZGO, explica los procesos de transmisión y rupturas de la práctica del tejido a las niñas amuzga, en dos espacios de la comunidad de Guadalupe Victoria municipio de Xochistlahuaca, Guerrero: la familia y la escuela.

El conocimiento y la socialización de la práctica del tejido permite comprender y ver las características propias del mismo en un contexto, social, religioso, económico, político y natural. En base a ellos se orientan los agentes socializadores para transmitir el conocimiento del tejido y desarrollar las capacidades cognitivas, habilidades, aptitudes y actitudes de las niñas amuzga.

La práctica del tejido está orientada a la trasmisión de los conocimientos, valores, historia y visión de mundo. El desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas e intelectuales, la socialización de las estrategias, técnicas y metodologías para la construcción del tejido, composición de los diseños y en la codificación en los colores de hilos. En este sentido, en la práctica del tejido convergen estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que permiten la construcción y reconstrucción de los conocimientos del mismo y conocimientos ajenos, en un proceso de resignificación, antes que desplazamiento.

Asimismo se resalta en el trabajo el significado de simbologías que se sustentan en la relación simbólica, cósmica y mística de la naturaleza, además de su relación con el proceso de lucha por el territorio.

También se identifican indicios del proceso de desplazamiento de la práctica del tejido causado por los fenómenos migratorios, nuevas tecnologías, instituciones públicas y la escuela. Aún así, se refleja una disposición positiva de la comunidad para desarrollar y aplicar dos conocimientos en la escuela; locales (tejido) y universales, con la finalidad de seguir manteniendo y reproduciendo su cultura. De la misma manera algunos docentes amuzgo muestran actitudes positivas ante la idea de fortalecer, aplicar y desarrollar los conocimientos locales en la escuela.

Finalmente, el conocimiento, las estrategias, técnicas y metodologías pedagógicas en la práctica del tejido amuzgo, representan la base para la construcción de un curriculum más

pertinente y acorde a las necesidades de las comunidades indígenas. Una EIB orientada hacia una educación que desarrolle, respete y valore la diversidad cultural y fortalezca la identidad de niñas y niños amuzgo.

Palabras Claves: Conocimiento, trasmisión de los conocimientos, socialización, desplazamiento de los conocimientos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, identidad y cultura.

## **Ñ'oomtiuu na cwileil'uee naquio jnom**

### **Ñ'oom na matseijndaa'ñe cantyja 'nna' ts'iaa' waa**

Ljeii chuu na jndo' n'om yolcuu ncue ñomndaa na cwila'n<sup>na</sup> naquio jnom, tuiina' naquii' tsjoom Cantsu ts'ondaa tyuaa Suljaa' na matsa'ntjom ndaatyuaa Guerrero. Ljeii waa ma'mo'na' ts'iaa' na cwiluii ñequio jnom jee' jndye ñ'oomtiuu tseixma'n<sup>na</sup> mamo'na' chiuu waa na ta'ndo' nn'a' ncue ñomndaa, yuu jna'n<sup>na</sup>, chiuu cwila'tiuuna, chiuu ma'n<sup>na</sup> ndo' chiuu laxma'n<sup>na</sup>. Mati ma'mo'na ljo' ndo' chiuu matse'i'naa' yoscuchjoo nequio jnom, 'ñee' ma'mo' nnoom ndo' ljo' ma'mo' ts'a' nnoom. Cwe' mats'iaa ma'mo' chiuu cwila'tiuu maestro ncue ñomndaa cantyja na nt'moo'na naquii w'aa scwela ñ'oomtiuu na tseixma' jnom.

### **Ñ'oom na seinchu' ljo'ts'iaa' na tuii ljei waa**

Naquii' ljeii na matsa'ntjom ndyuaa Sndaa', ta' ñ'oom na jnda we, ñequiaana' na wanaa' na nleinei' ndo' nleit'maa' chiuu na cwila'tiuu ndo' ta'ndo' njoom ncue. Quialjo' ljeii na matsa'ntjom ndyuaa Sndaa' mei'nquia na cha'tso' njoom ncue nleil'uee'ndyena ñ'oomtiuu 'naa'na mei'nquia jo' yuu na ta'ndo'na, naquii' tsjoomna oo nt'omche' njoom. Majo'ti matso ljeii na tjawacatyee' naquii' wats'iaa' 'naa'na maestro ncue (chu 1995-1996), na nleit'maa' ñ'oom ndo' ñ'oomtiuu'naa'na cwii cwii njoom ncue. Quialjo' luaa teijndaa' na nla'na' yocanch'u naquii w'aa scwela ncue, nleit'maa' ñ'oomtiuu 'naa'na ndo' ñ'oom na matso tsom na matsa'ntjom cha'tso scwela na niom naquii' ndyuaa Sndaa'. Saa ljei waa ticwil'uee na cha' xje' na maca'n<sup>na</sup>, ee na w'aa scwela tiltseit'manena' ñ'oom ndo' ñ'oomtiuu 'naa' njoom ncue, xje' nchii seijndeitina na yocanch'u nlei'naa'na ñ'oomtiuu 'naa' njoom ñ'oom, cha'na ljeii xco na tjawacatyee' (chu 2008) seijndañeina' na cha'tso scwela ljeii, yonch'uu nleinaa'na la'tiuuna ndo' nnta'ndo'na chiuu waa na m'a' nn'a' njoom nt'ma'.

Quialjo' meii' na waa ljeii na s'aa w'ats'iaa' 'naa'na maestro ncue, tyoowil'uea', xe' nchii w'aa scwela matseinchu' ljeii na matso tsom na matsa'ntjom scwela Ndyuaa Sndaa'. Jo' mach'eena' na ñ'oomtiuu ndo' chiuu na tando' cwii cwii njoom ncue tyoola't'maa'ndyena', mati tijndaa chiuu na cwila'n<sup>na</sup> yocanch'u na nl'a cwii cwii nnom ts'iaa' naquii' tsjoom ndo' chiuu na nla'tiuu na ntando' na nnc'om naya ñequio nc'iaa' ndo' ñequio cha'tso nn'a' naquii' tsjoom. Jo' nmeii' 'na' na w'aa scwela tyootseit'maa'ñena'.

Ee cha'xje<sup>n</sup> na meistra ncue ja, ntyjiiya na tyot'moo<sup>n</sup>ya' ñequio nc'iaa' chiuu na cwila'tiuu ndo' ta'ndo' nn'a<sup>n</sup> tsjoomya, xe<sup>n</sup> chii cwit'moo<sup>n</sup>ya' cha'xje<sup>n</sup> na matso tsom na matsa'tjom scwela Ndyuaa Sndaa'. Majoti matso cwii x'iaa meistra "ja cwileilu'ee'ndyo ñ'oombuu 'naa<sup>n</sup> yocanch'u quia na to'a ts'iaa<sup>n</sup> na m'moo<sup>n</sup>, jo' cwax'a ljo' nquiu, cwe'joti'ndyo" (Ent. Profesora 1 29.20.09)". Luaa' ma'mo<sup>n</sup> na jaa meistro ncue tyoola't'maa<sup>n</sup>ndyo' chiuuwaa na m'aa<sup>n</sup>ya naquii' tsjoomya ndo' chiuuwaa na tando'o'a.

Cha'na yolcuch'u joona cwila'na<sup>n</sup> na leit'ma<sup>n</sup>, chiuu na ncwandoo, chiuu na cwichoona, chiuu na leitjomna colo tsa<sup>n</sup>, chiuu na nt'iaa tsjomnancue, chuu na nla't'ma<sup>n</sup>na quioo', nn'a<sup>n</sup> ndo' n'oom, chiuu na nc'omna ñequio nc'iaana, chiuu na ñet'om weloona ndo' yuu jna<sup>n</sup> welo'ñee<sup>n</sup>. Ñ'oombuu meii<sup>n</sup> ma'mo<sup>n</sup>na' na yocanch'u ncue ñomndaa, ñequio jnom cwila'naa<sup>n</sup>na chiuuwaa na ntseituu ts'a<sup>n</sup>, ntseit'maa<sup>n</sup>ñe ndo' ntsei'mo<sup>n</sup> ljo' na 'naa<sup>n</sup> jondaa nn'a<sup>n</sup> na 'oowijnda. Saajoo ñ'oombuu, tyoo t'moo<sup>n</sup> meistro naquii' w'aa scwela, xe<sup>n</sup> chii joona cwit'moo<sup>n</sup>na na yocanch'uu nla't'maa<sup>n</sup>ndye chiuu na tando' nn'a<sup>n</sup> ñ'oom naquii njoom nt'ma<sup>n</sup>. Jo' luaa mach'eena' na ticajnda ñ'oombuu 'naa<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue ndo' jo' na jaa tsu chiuu na tando' njoom ncue naquii' Ndyuaa Sndaa'

### **Yuu ndeijndei ljeiwaa**

Ljeiwaa tuiina' ñequio na jndei chiuu na matso, ta<sup>n</sup> na jawe na teiljei nacjoo' tsom na matsa'ntjom Ndyuaa Sndaa' na nleit'maa<sup>n</sup> ñ'oom ndo' ñ'oombuu 'naa<sup>n</sup> njoom ncue cha'tso joo naquii' Ndyuaa Sndaa'. Luaa' mati, matsona' na cha'tso w'aa scwela ncue nt'moo<sup>n</sup>na' ndaa yocanch'u ñequio ñ'oom ncue na cwila'nei<sup>n</sup>na ndo' mati chiuu na tando'na naquii' tsjoom.

Ñ'oombuu na cwila'naa<sup>n</sup> yolcuch'u ñequio jnom, ma'mo<sup>n</sup>na' chiuuwaa na tando' nn'a<sup>n</sup> ncue ñomndaa. Jo' chii ljeiwaa tuiina' na ndeijndeiina' yucuchjoo, meistro ndo' nn'a<sup>n</sup> quii' tsjoom, na nla'no<sup>n</sup>na na t'ma<sup>n</sup> tseixma<sup>n</sup> ñ'oombuu'naa<sup>n</sup>na ndo' cajndandyena meii<sup>n</sup>nquia joo.

Ee cwii yuscuchjoo na nntsei'naa<sup>n</sup> na nncwa jnom, mati matsei'na<sup>n</sup>a chiuuwaa na nc'oomñe na tjomñe ñequio nn'a<sup>n</sup> tsjom'm ndo' quio 'na<sup>n</sup> na niom naquii' tsjoom cha'na quioo', tyuaa, n'oom ndo' ndaatoo. Ts'iaa<sup>n</sup> ñequio jnom, tseixma<sup>n</sup>na' cwii ts'iaa<sup>n</sup> na candaa', ee juuna' jndaa matseinchu'na', ljo', chuu', ñ'ee<sup>n</sup>, ndo' cwaa<sup>n</sup> na cwii yuscuchjoo nntoo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> na nntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> na ncwaa<sup>n</sup> jnom, ndo' ljo' 'na<sup>n</sup> na ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ñequio jnom.



Cha'tso ñ'oommeii<sup>n</sup> maca<sup>n</sup>na' na w'aa scwela ntseinchu'na' quialjo' yocanch'u tijndeitina' la'no<sup>n</sup> na ljo' nna<sup>n</sup>na' na m'mo<sup>n</sup> maestro.

Mati l'ue ljeiwaa na yucachjoo nntsei'noo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> ñ'oomtiuu'naa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ñ'oom ndo' na wjanoo<sup>n</sup> na cajndana' mei<sup>n</sup>nquia joo naquii' Ndyuaa Sndaa'. Ee na jom cha'xje<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup>ncue ñomndaa t'ma<sup>n</sup> tseixmaa<sup>n</sup>nc'e waa chiuu na matseitoom, mant'iaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup>ndo' mach'ee<sup>n</sup> na ñequio nn'a<sup>n</sup> tsjom'm na nnc'ooñe<sup>n</sup> naya. Mati ts'iaa<sup>n</sup> ñequio jnom, ndeijndeina' na maestro ncue nntsei'no<sup>n</sup> na t'ma<sup>n</sup> cajnda 'na<sup>n</sup> na niom naquii' tsjoom ndo' na jndeina' maca<sup>n</sup>na' na yucachjoo nntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> joona naquii' w'aa scwela. Ee joo ñ'oomtiuumeeii<sup>n</sup> cwit'moo<sup>n</sup>na' cwii nnom chiuu na tando' cwii tmaa<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue. Jo' chii ljeiwaa tuiina' cantyjati na yucachjoo nntsei'noo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> na jom cha'xje<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup>ncue ñ'omndaa t'ma<sup>n</sup> tseixmaa<sup>n</sup> ñequio ñ'omtiuu'naa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ndo' majo'ti maestro ncue na nljeii<sup>n</sup> na ts'iaa<sup>n</sup> ñequio jnom jndye nnom 'na<sup>n</sup> ma'mo<sup>n</sup>na' chiuuwaa na ncwando' ts'a<sup>n</sup> naquii' tsjoom.

### **Chiuu na seinchu' ñ'oom 'naa<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup>waa**

Ñ'oomtiuu na cwila'naa<sup>n</sup> yolcuch'u ñequio jnom, tseijomna' cha'xje<sup>n</sup> cwii ts'iaa<sup>n</sup> tjom nc'e yolcuch'u, tyonch'u, yolcu ndo' nn'a<sup>n</sup> naquii' tsjoom Cantsu, ndo' maestro ncue na cwil'a ts'iaa<sup>n</sup> scwela ljeii "Guadalupe Victoria", cha'tsondyena teijndeina ñequio na xcwe n'omna, na nluiits'iaa<sup>n</sup>waa.

Ts'iaa<sup>n</sup>waa teinchu' na ñequio ñ'oom na jla'nei<sup>n</sup> yocanch'u, yolcu na cwituaa jnom ndo' lotye yocanchu. Mati teijndeina na seijndañena' cwii cwii nnom ñ'oom chiuu na matsei'naa<sup>n</sup> yoscuchjoo na ncwaa<sup>n</sup> jnom, catyja na ja t'oomndyoo<sup>n</sup> w'aa yolcuch'u, tquiana<sup>n</sup> na nt'ia, jndii, s'aa ndo' tax'a<sup>n</sup> ljo' na ja ticatsei'no<sup>n</sup>a<sup>n</sup> na mat'ia. Na jndaa<sup>n</sup> seinchu'ya cha'tso ñ'oommeii<sup>n</sup> teil'uee'ndyo<sup>n</sup> xjoo<sup>n</sup> na nc'ua jndyee, xjoo<sup>n</sup> na cwitsjañe<sup>n</sup> ndo' tsom yuu na ja tatseiljeii cha'tso 'na<sup>n</sup> na jdii, nt'iaa ndo' tax'ee, xje<sup>n</sup> na yolcu ñetyuaa na jnom ndo' yuscuchjoo ñequio jnom ta<sup>n</sup>.

Ñequio nn'a<sup>n</sup> na s'aa ts'iaa<sup>n</sup>waa na jndyee ncwe, jo' quio ndyee tmaa<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> w'aa. T'maa<sup>n</sup> najndyee, ñequio tsondyo'ts'o<sup>n</sup> tsondyee Lucre' yuscuchjoo na yom chuu', ñequio joona tquiaana' na nt'ia chiuuwaa na to<sup>n</sup> cwii ts'a<sup>n</sup> na ncwaa<sup>n</sup> jnom. Na jaawe, ñequio tsondyee Monica yuscuchjoo na qui nchoo' we chuu', jo' jo', nt'ia chiuu na cwiteijndeii nn'a<sup>n</sup> tquie ndyee ts'a<sup>n</sup> na mato<sup>n</sup> na matsei'naa<sup>n</sup> Tmaa<sup>n</sup> ja ndyee jo' s'aa ts'iaa<sup>n</sup> ñequio tsondyee yuscuchjoo Verónica, yuu na ja jndaa<sup>n</sup> ljeiya na cwii ts'a<sup>n</sup> nncwa<sup>n</sup> jnom xje<sup>n</sup> na jom ñei'ncoo' ntyjee<sup>n</sup>. Ñequio nn'a<sup>n</sup> m'a<sup>n</sup> sei'no<sup>n</sup>ya chiuuwaa' ndo' ljo' ts'iaa<sup>n</sup> na nntsei'naa<sup>n</sup> ' cwii

yuscuchjoo na ncwa<sup>n</sup> jnom. Mati s'aaya ts'iaa<sup>n</sup> ñequio nt'quiee maestro ncue, joona jlaaneina chiuu na cwil'ana ts'iaa<sup>n</sup> ñequio yocanch'u ndo' chiuu na cwit'iaana ts'iaa<sup>n</sup> na cwiluii ñequio jnom.

Jnda ja seinchu'a ya ñ'oommeii<sup>n</sup> tō'a na seijndaa'ndyo cwii cwii nnom ñ'oom, na jndyee ncwe, seiljei cha'tso ñ'oom na t'a xjoo na nc'uaa jndyee, nda nquia je' s'aa xje<sup>n</sup> tmaa<sup>n</sup> ñ'oom na majndeit'ina' na nt'ia ndo' jndii xje<sup>n</sup> na ja tyom'aa'ndyo ñequio yolcuch'u. Cwe' mats'iaa tō'ya na seiljeii ljeiwaa ndo' juu xje<sup>n</sup> ñee<sup>n</sup> tjtotseit'maa<sup>n</sup> ndyo ñ'oom na ljue nn'a<sup>n</sup> noo<sup>n</sup>ya ndo' s'aa chiuu na joona cwila'tiuuna.

### **Ljeii jndaa tuii quio nt'omche<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup>**

#### **Ljo' jo' ñ'oomtiuu**

Na jndaa na sei'no<sup>n</sup>a chiuu na nleiljeii ts'iaa<sup>n</sup>waa, teil'uee'ndyo ljeii na jnda l'a n'oom chii nn'a<sup>n</sup>, yuu na cwila'nei<sup>n</sup>na' chiuu niom na wandyo' nn'a<sup>n</sup> ncue, ljo' ñ'oomtiuu cwila'chona ndo' chiuu cwit'iaana tsjoomnancue na m'a<sup>n</sup>na. Mati teil'uee'ndyo ljeii yuu na matso chiuu na nntsei'naa<sup>n</sup> yocanch'u w'aa ñequio tsoñee<sup>n</sup>, nn'a<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ndo' nn'a<sup>n</sup> naya ñ'oom jom. Mati ljeii na ma'mo<sup>n</sup> catyja chiuu na w'aa scwela tyootseit'maa<sup>n</sup> ñeina' ñ'oom ndo' ñ'oomtiuu' naa<sup>n</sup> njoom ncue.

Cha'tso 'na<sup>n</sup> na cwil'a nn'a<sup>n</sup> naquii' tsjoom ndo' na waw'aana (xuee, nleit'ma<sup>n</sup> nd'oo, nleijndaa' na ñ'oom na cwitjoomna o leijndaa na ts'iaa tjom), ñ'oom nmeii<sup>n</sup> jndyu ñ'oomtiuu. Cwii cwii tsjoom jndaa ñ'oomtiuu maleichuu nc'e na jndaa' chiuu na cwit'iaa nn'a<sup>n</sup> tsjoomnancue na tando', quiajo' cwii cwii tsjoom tjachuii' ñ'oomtiuu'naa<sup>n</sup>na'. Ndo' ñ'oomtiuu juu mañequiaa na cwii tsjoom matseijndaañena' chiuu na nta'ndo'na, chiuu na nc'om nn'a<sup>n</sup> na tjoom' ñequio nc'iaa, chiuu na nla't'maa<sup>n</sup>ndye tyuaa yuu na m'a<sup>n</sup>na ndo' chiuu na nt'moo<sup>n</sup>na ñ'oomtiuu 'naa<sup>n</sup>na ndaa yucanch'u na 'oowijnda.

Jndye njoom cwit'moo<sup>n</sup>na ñ'oomtiuu'naa<sup>n</sup>na' ñequio cwentto, cantsiom, cwentto x'iaa, ñ'oom na nei'ncoo', ñ'oom na jndaa' ndo' quio ñ'oom na jnda teinom. Joo ñ'oommeii<sup>n</sup> jachuii'na' ntyjati xje<sup>n</sup> na jawinom xuee, 'oola'yoo'ndyeti nn'a<sup>n</sup> joona', cantyja na ndaa nquiom cha'tso xje<sup>n</sup>, cha' na jnom, ts'iaa ñequio ts'o, ts'iaa<sup>n</sup> jndaa ndo' naseincue, cwii cwii nnom ts'iaa<sup>n</sup>meii<sup>n</sup> la'xma<sup>n</sup>na' cwii ñ'oomtiuu, na nn'a<sup>n</sup> ncue cwila'chu' ndo' cwitm'oo<sup>n</sup> ndaa nda. Cantyjaa na jatseichuii'na' ñ'oomtiuummeii<sup>n</sup>, mach'eena'na luaa, nc'e na nn'a<sup>n</sup> cha'tso xje<sup>n</sup> cwila'tjomndye ñequio nt'om che<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> njoom, ndo' jo' cwit'iaana nt'om che<sup>n</sup> 'na<sup>n</sup> xco na

cwileil'uee'ndyena, ndo' joo 'na<sup>n</sup>meil<sup>n</sup>' cwil'a na jatseichuii'na' ndo' jatseiyo<sup>n</sup>'ñena ñ'oomtiuuna<sup>n</sup>na.

### **Ñ'oom' ts'iaa<sup>n</sup> jnom**

Ts'iaa<sup>n</sup> ñequio jnom luaa' ñ'oomtiuu na macandaa<sup>n</sup>ti na waa naquii' njoom ncue. Ee jnom juuna' ma'mo<sup>n</sup>'na' ñ'oomtiuu, chiuu<sup>n</sup>waa na cwit'iaa nn'a<sup>n</sup> tsjomnancue, yuu jna<sup>n</sup>na ndo' chiuu na nla't'maa<sup>n</sup>ndyena tyuaa na m'a<sup>n</sup>na. Ñ'oommeii<sup>n</sup> ndaa<sup>n</sup> nt'iaana, quio ljeii na cwil'a nn'a<sup>n</sup> nacjoo' jnom. Cha'xje<sup>n</sup> njoom ncue na niom ndyuaa nacjee' (Bolivia y Perú), ljeii na chuu jnom cwit'moo<sup>n</sup>'na' chiuu<sup>n</sup>waa ntyja na wjaa ñequioom' ñequio chi', chiuu jndyuu nta, cwaa<sup>n</sup> na nncua', mati cwit'moo<sup>n</sup>'na' ñequio njoom na tuii ndia', ndo' colo tsa<sup>n</sup> na cwit'moo<sup>n</sup>'na' tsjoom' ts'a<sup>n</sup>. Quiajo' jnom cwileil'uee'ndye nn'a<sup>n</sup> 'na<sup>n</sup> na nlewe ñ'oomtiuu ndo' na nt'moo<sup>n</sup>'na' chiuu waa na cwit'iaana tsjoomnancue.

Saa<sup>n</sup> mati ts'iaa<sup>n</sup> ñequio jnom mateijndeina' yucachjoo na nntsei'na<sup>n</sup>'a<sup>n</sup> na nquinchoom, na ntseitjoom colo tsa<sup>n</sup>, na ntyjii' xquee<sup>n</sup>, na nntseichoom'm quioo', n'om, ljaa' ndo' 'na<sup>n</sup>', ndo' mati na nntseit'maa<sup>n</sup>'ñe' tyuaa. Cha'tso ñ'oomtiuumeei<sup>n</sup> yucachjoo matseicanaa<sup>n</sup>'ñena' juu xje<sup>n</sup>, na nljeii<sup>n</sup> na jom tseixmaa<sup>n</sup> cwii ts'a<sup>n</sup> na waa cwii tsjoom', na niom ñ'oomtiuu 'naa<sup>n</sup>', na jndaa' chiuu mant'iaa' tsjoomnancue, ndo' nntseit'maa<sup>n</sup>'ñe' tsjoomnancuewaa.

### **Chiuu matsei'naa<sup>n</sup> yucachjoo**

Cwii cwii tsjoom jndaa' chiuu matseinchu' ljo' na nntsei'naa<sup>n</sup>' yucachjoo, ndo' tjachuii' chiuu<sup>n</sup>waa na cwii tsjoom m'mo<sup>n</sup>'na' ñ'oomtiuu'naa<sup>n</sup>'na'. Saa<sup>n</sup> meii<sup>n</sup>nquia ñ'oomtiuu yucachjoo ntsei'na<sup>n</sup>'a<sup>n</sup> ñequio cwii ts'a<sup>n</sup>, cha'na, ñequio nc'iaa<sup>n</sup>'a<sup>n</sup> tsoñee<sup>n</sup>, tsoñee<sup>n</sup> wee, nomxjoom oo ts'a<sup>n</sup> na ya ñ'oom jom. Cha'tsondye nn'a<sup>n</sup>m'a<sup>n</sup> ndeijndeina' na yocachjoo nntsei'na<sup>n</sup>'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> ndo' nntsei'noo<sup>n</sup>'o<sup>n</sup> ljo' tseixma<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup>waa naquii' tsjoom.

Ñequii' tsjoom ncue, tja'na<sup>n</sup> cwaa cwii xje<sup>n</sup> na ts'a<sup>n</sup> nquitquie m'mo<sup>n</sup> nnom yucachjoo, xe<sup>n</sup> chii, yucachjoo ntsei'naa<sup>n</sup>' che<sup>n</sup> quie<sup>n</sup> quia na nt'iaan'a<sup>n</sup> chiuu mach'ee ts'a<sup>n</sup> tquiee, jo' na jaa njoom ya. Cha'na nn'a<sup>n</sup> ncue ndyuaa na ncjee' (Peru) cwiluena na joona cwila'naa<sup>n</sup>na cwe' na nt'iaana chiuu waa cwil'a nn'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup>. Majo'ti, cwilue yolcu ncue ñomndaa, "cwe' nt'iaa". Ñequio na nt'iaana ndo' mati na ndei' jndeina ts'iaa<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> na cwila'naa<sup>n</sup>na chiuu<sup>n</sup>waa na nl'ana ts'iaa<sup>n</sup>, cwe' chjootindyo jateijndeitii<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> yuu na tileicala'no<sup>n</sup>'na Quiajo' cwii ts'a<sup>n</sup> na nntsei'naa<sup>n</sup>' maca<sup>n</sup>'na' nque<sup>n</sup> cwenta ndo' nñ'ee<sup>n</sup> naquii' ts'iaa<sup>n</sup> quiajo' na nndaa<sup>n</sup> nljeii<sup>n</sup> chiuu waa tseixma<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> na matsei'na<sup>n</sup>'a<sup>n</sup>

## **Chiuu waa ma'mo<sup>n</sup> w'aa scwela.**

W'aa scwela luaa' cwiche<sup>n</sup> joo yuu na matsei'naa<sup>n</sup> yucachjoo. Saa w'aa scwela juuna' ma'mo<sup>n</sup>na chiuuwaa na m'a<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> naquii' njoom ñ'oom, tyotseit'maa<sup>n</sup>ñena ndo' tyoo'mo<sup>n</sup>na ñ'oombuu ndo' ñ'oom na cwila'nei<sup>n</sup> yocanch'u ncue. Xe<sup>n</sup> chii w'aa scwela tjawatyee<sup>n</sup>na' na nntseitsu' chiuuwaa na tando' nn'a<sup>n</sup> ncue ndo' m'mo<sup>n</sup>na' ljeii 'naa<sup>n</sup> ngobiernom l'ue ts'oom ñequio nañ'oom. Jo' chii<sup>n</sup> w'aa scwela, matseijndañena' na maestro cat'moo<sup>n</sup>na' ljeii na chuu tsom na matsa'ntjom cha'tso scwela ljeii na niom Ndyuua Sndaa', ee manda<sup>n</sup> jo' na ndaa<sup>n</sup> nts'aa wa quiee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue na ñ'oom, ndo' tsu' chiuu na nma<sup>n</sup>na.

## **Ñ'oom na cwilue nn'a<sup>n</sup> tsjoom Cantsu**

### **Yuu wacatyee<sup>n</sup> tsjoom**

Ts'iaa<sup>n</sup>waa tuiina' tsjoom Cantsu ts'ondaa tyuua Suljaa'. Cantsu' wacatyee<sup>n</sup>na' nacañoom' ndyuua tsjoom tso, ndii'na' naquii' ntaa<sup>n</sup> ndyuua Ndia'. Juu tsjoomwaa jee<sup>n</sup> jmei<sup>n</sup> cha'tso xje<sup>n</sup>, nc'e na wacatyee<sup>n</sup>na' candyoo' nacañoom' ndaaluee, ndo' quiwa' chi' mayo' cwindaa<sup>n</sup> chi' xuee ts'oo, juu tia<sup>n</sup>mpo mei<sup>n</sup> quinom nn'a<sup>n</sup> nna<sup>n</sup>.

Cantsu jndyu tsjoomwaa ee na jee<sup>n</sup> su yuu na wacatyee<sup>n</sup>na' xcwe naquii' ntaa<sup>n</sup> nta, jo' na mach'ena' tja'na<sup>n</sup> ndaatoo naquii' ncueejmei<sup>n</sup>. Na cha'waa tsjoom Cantsu m'a<sup>n</sup> 'om mei<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup>, ndo' cha'tsondye nn'a<sup>n</sup>m'a<sup>n</sup> cwila'nei<sup>n</sup>na ñomndaa, cwe' ñ'ee<sup>n</sup> yuu na m'a<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> na mati cwila'nei<sup>n</sup> ñ'omtsco ñequio ñomndaa. Tsjoom Cantsu jo' yuu na cwil'a nn'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> ñequio ta<sup>n</sup> lua' ndaatei<sup>n</sup>, ta<sup>n</sup> jolei<sup>n</sup>, tachu', tax'a ndo' tанда', na cwi'oondaa<sup>n</sup>na joona' tsjoom Ndaab'io oo tsjoom Ndyaaawe. Mati yolcu Cantsu cwil'ana liaa nchuee, cotoom, ndo' liaa nchquiaa ñequio jnom, na cwindaa<sup>n</sup>na ndaa<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> tsjoom Suljaa' oo nn'a<sup>n</sup> ñ'oom.

### **Ñ'oombuu ñequio jnom**

Ljeii na cwil'a yolcu Cantsu nacjoo' jnom cwi't'moo<sup>n</sup>na chiuuwaa na cwita'ndo'na, chiuu cwila'tiuuna, ndo' chiuu na cwila't'maa<sup>n</sup>ndyena tyuua. Jo' chii jnom tseixma<sup>n</sup> ñ'oombuu, chiuu cwi't'iaana tsjomnancue, cha'xje<sup>n</sup>, cantsaa, caxti jndyo, catsua'ndaa, tyotso, ljaa'ndyu, cachii we xque<sup>n</sup>. Cwi't'moo<sup>n</sup>na' yuu jna<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue Cantsu, chiuu cwint'iaana tats'om tyuua, jndaa<sup>n</sup>, ndaatoo ndo' ñe'tseixma<sup>n</sup> tyuua ñequio ts'a<sup>n</sup>.

Ljeii, luaa' cwii ñ'oom na ñe'catsona' ñequio ñomndaa 'na' na chuu' nacjoo' jnom, (ljaa', quioo, n'oom oo nn'a<sup>n</sup>). Ljeimeii<sup>n</sup> nioom, cwit'maa<sup>n</sup> na jndyu ljeii tquie, cantyja na joona' tja'tuiina' nn'a<sup>n</sup> cha'xje<sup>n</sup> ljeii 'naa<sup>n</sup> l'oo oo ljeii tandyo xuee. Naquii' t'maa<sup>n</sup> niom ljeii ndiu ndo' ljeii sque<sup>n</sup>. Ljeii ndiu jo' cha'tso ljeii 'naa<sup>n</sup> l'oo na ndiu ndyuee, ndo' joo na nnts'aa ts'a<sup>n</sup> 'na<sup>n</sup> maca<sup>n</sup>na' na cwincho ts'a<sup>n</sup> "cwii, we, ndyee, ñequiee, 'om, ñequiee, ndyee, we cwii", nchu' wjaa ts'a<sup>n</sup> na nquinchoom, jo' chii joona' na nntsei'naa<sup>n</sup> jndyee cwii ts'a<sup>n</sup> quia na ntō' na ncwa jnom, cha'na ljeii catsua'ndaa, ljeii ta<sup>n</sup> xapo ndo' ljeii catycwe'. Saa mana luaa' waa, ljeii ndiu jo' cwil'ue yolcu na majndeitina' na luui nacjoo' jnom chuee tsqui' na we x'e, jo' chii nchii mei'nquia ts'a<sup>n</sup> ndaa nnts'aa juuna'. Ljeii sque<sup>n</sup>, meii<sup>n</sup> ljeii na sque<sup>n</sup> ndyue', ndo' na nquicho ts'a<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na nnts'aa ts'a<sup>n</sup> ljeii ntōō<sup>n</sup> quio we, cwi, we, ñequiee, ndyee, ñequiee, yom, 'om, yom, ñequiee, ndyee, ñequiee, we, cwii, we. Mei'na' cachjuti na nquicho ts'a<sup>n</sup> joo ljeii meii<sup>n</sup>, joona' na tijndeitina' na luui nacjoo' jnom.

Mati niom ljeii nt'ma<sup>n</sup> ndo' ljeii canch'u. Ljeii nt'ma<sup>n</sup>, jo' ljeii l'ōō na cwil'a nn'a<sup>n</sup> jndyaa jnom oo cwii chuee ljeii, mati niom na cwii cwii, cha'xje<sup>n</sup> ljeii xu', ljeii ts'ō jnom, ljeii luee, na cwilue yolcu ljeii tquie. Ndo' ljeii canch'u, niom na cachjuu nluii, cha'xje<sup>n</sup> ljeii catsjō, juuna' xjondaa nts'aa cwii yuscuchjoo juuna', xe<sup>n</sup> nchii cwii ts'a<sup>n</sup> na 'naa<sup>n</sup> nnts'aa ljeii, ndo' xuii ljeii catsua'ndaa, mati ljeii cachjoo juuna', ndo' juuna' nntsei'naa<sup>n</sup> jndyee' ts'a<sup>n</sup>, nc'e tijndeina' nquinchō ts'a<sup>n</sup>, cwanti tsa<sup>n</sup> na lco' ts'a<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na nnts'aa juuna'.

Waa ljeii na cwilue nn'a<sup>n</sup> cachi we xque<sup>n</sup>, juu ljeii waa' ma'mō<sup>n</sup>na' yuu jna<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue na m'a<sup>n</sup> ndyuua na matsa<sup>n</sup>ntjom Lunja<sup>n</sup>. Tandyoti xuee nn'a<sup>n</sup>m'a<sup>n</sup> tyom'a<sup>n</sup>na ndyoo' 'ndyoo ndaaluee, tsjoom na jndyu Ndyuua Catu', jo' jo' tyom'aa<sup>n</sup> cwii cachi na we xque<sup>n</sup>, juu quioo'ñee<sup>n</sup> tyoquiiyo' joona' ee na jee<sup>n</sup> canch'undyena. Jo' na jla'tiuuna na tquio l'ueena nt'omche<sup>n</sup> nc'iaana (nn'a<sup>n</sup> Suljaa') na nnc'omna na tjoom' ndo' mei'nquia quioo' xocats'aa nata' ñ'e<sup>n</sup>ndyena, jndanquiati chii ty'omna tyuua nnom we ts'a<sup>n</sup> tya, jo' yuu na m'a<sup>n</sup>na na maje'ndyo. Quiajo' juu cachii we xque<sup>n</sup> ma'mō<sup>n</sup>yo' chiuu na tei'nom nn'a<sup>n</sup> Ndyuua Catu'.

### **Chiuu na matsei'naa<sup>n</sup> yuscuchjoo na ncwaa<sup>n</sup> jnom**

Cwii yuscuchjoo na nntō' na ncwa jnom. Ntōō<sup>n</sup> quia na jom nei'nco ts'oom, chii mei'nquia xje<sup>n</sup> oo xje<sup>n</sup> na l'ue ts'om tsoñee<sup>n</sup>. Mandyō ñ'ee<sup>n</sup>ndye yocanch'u nntō' na yom chuu', nt'omche<sup>n</sup> ñee<sup>n</sup>, qui, canchoo we oo nquin'oom. Tijndaa', saa mandyo cwii yuscuchjoo ntōō<sup>n</sup> yom oo ñee<sup>n</sup> choom'm, xje<sup>n</sup> na jom nei'ncoo' ntyjee<sup>n</sup>. Yuscuchjoo na cachjooñee nntō' jom ndeijndei tsoñee<sup>n</sup>, nomxjoom ndo' nc'iaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup>, saa ts'a<sup>n</sup> na jnda

teijndeii, jom nt'iaa'che<sup>n</sup>nque<sup>n</sup> chiuu nnts'aa<sup>n</sup> na nntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup>, cwe' yuutindyo cwiinntso tsoñee<sup>n</sup> nnoom.

Cwii nnom na nei<sup>n</sup>ncoo' nqui yolcunch'u na nla'naa<sup>n</sup>na na nntyuaana jnom, nc'e na cwita'ntjomna na tsjo'ñjee<sup>n</sup>, nquiuna xe<sup>n</sup> na ya nntyuaana jnom tijndeina' nl'ana nchuee na ndaana. Ndo' tsjo'ñjee<sup>n</sup> na cwita'ntjomna nleil'uena' na nla'ndana liaa, 'na<sup>n</sup> ndo'na nei<sup>n</sup>ncoo' nquiuna, 'ooñ'omna scwela ndo' ndei'jndeitii w'aa. Jo' 'na<sup>n</sup>meii<sup>n</sup> cwil'a na nleinei<sup>n</sup>ncoo' ntyjii yuscuchjoo na nncwaa<sup>n</sup> jnom. Cwiiche<sup>n</sup> nnom na mach'ee<sup>n</sup> na nei<sup>n</sup>ncoo' ntyjii yuscuchjoo na nntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup>, jo' quia na mant'iaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> tsoñee<sup>n</sup>, nomxjoom oo nn'a<sup>n</sup> na cwityuaa jnom, mach'eena' ntyjei<sup>n</sup> na nei<sup>n</sup>ncoo' ncwa ts'a<sup>n</sup> jnom, nc'e na nquii' ts'a<sup>n</sup> ndaa nnts'aa<sup>n</sup> chuee na nei<sup>n</sup>ncoo' tyjei<sup>n</sup> na nlcwee<sup>n</sup>, ndo' nnts'aa<sup>n</sup> ljeii na cjawee' ts'oom ndo' ñequio tsa<sup>n</sup> na nei<sup>n</sup>ncoo' ntyjee<sup>n</sup>.

Quia na cwi yucachjoo nei<sup>n</sup>ncoo' tyjee<sup>n</sup> ñe'cwaa<sup>n</sup> jnom, yolcu m'a<sup>n</sup>c'eendyena quia na t'ma<sup>n</sup> ts'om yuscuchjoo, quiawaa cwil'a n'oom canch'u na nleil'ueeñe yuscuchjoo na nnts'aa<sup>n</sup> jnom', ndo' quia na xje<sup>n</sup> na cwint'iaana na ya mach'ee yuscuchjoo quio jnom na maquiom'm quiajo' cwii nquia' jnom ta<sup>n</sup> na nncwa yuscuchjoo. Luaa' cwiit'moo<sup>n</sup> na quee<sup>n</sup> n'omna na yuscuchjoo ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup>, jo' chii meii<sup>n</sup>na tiya nncwa yuscuchjoo jnom, xjoo lejuee', n'dyeena jom ntseinaa<sup>n</sup> che<sup>n</sup>nque<sup>n</sup> chiuu nleichoom tsa<sup>n</sup>, saa liaa na nts'aajneii<sup>n</sup>, nleil'uena' na ntyuee' meisa, na ncwgo ts'om stochquiaa ndo' na ntjaa' liaa chuee. Jo' luaa' cwil'a yolcu na nleinei<sup>n</sup>nco ts'om yuscuchjoo na ncwaa<sup>n</sup> jnom. Majuu xje<sup>n</sup> cwiit'moo<sup>n</sup>na ljo'na<sup>n</sup> na ya ndo' na tis'a, na cwa yuscuchjoo, na tjooche<sup>n</sup> ntsei'na<sup>n</sup>yaa<sup>n</sup> na ncwaa<sup>n</sup> jnom, cha'xje<sup>n</sup> na nquicjee' nc'ee caxti jnom, tis'a, nc'e ntiom' tsa<sup>n</sup> jnom cha' cwe' jom na t'coo caxti jnom. Mati tis'a na ncwincje' jnom ee quiana leiqueena<sup>n</sup> nco<sup>n</sup> ndaa ca<sup>n</sup>kee, jo' cha'tso 'na<sup>n</sup>meii<sup>n</sup> cwii yuscuchjoo ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> quia na tjooche<sup>n</sup> na ncwaa<sup>n</sup> jnom.

Chatso xje<sup>n</sup> na ñetax'a "chiuu sei'na<sup>n</sup> na nncwa' jnom", yolcunch'u ndo' yolcu tquieendye, ndi' nlue "sei'na<sup>n</sup> chee<sup>n</sup>nco", tica<sup>n</sup>na ts'a<sup>n</sup> na m'mgo<sup>n</sup> ndaana. Luaa' mach'eena' nc'e cwii yuscuchjoo na sei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> na nncwaa<sup>n</sup> jnom l'ueche<sup>n</sup>nque<sup>n</sup> chiuu nnts'aa<sup>n</sup>, na nntjoom, ntseijndaa'ñe<sup>n</sup> ndo' ntseiñjoom'm. Saa na ndaa ts'aa<sup>n</sup> na ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup>, na jndyee cwe' nt'iaan'a<sup>n</sup> chiuu cwil'a nt'omche<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> na cwiituaa jnom, nc'ee cwii yucachjoo ntoo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> na ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> quia na jom nñenquoom'm ñequio tsa<sup>n</sup> ndo' nts'ooñe' chiuu mach'ee tsoñee<sup>n</sup> oo nomxjoom na mawa jnom. Ñequio na nñenquoom'm jo' jatsei'noo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> chiuu nleinchoom tsa<sup>n</sup>, cha'na cwii yuscuchjoo na yom chuu oo macachjooñeti, nchu' ntjei<sup>n</sup> chiuuwaa na nluii quio jnom meii<sup>n</sup> na jom ti'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ncwaa<sup>n</sup> jnom, nc'ee na jom xje<sup>n</sup>ndaañeche<sup>n</sup>, candyo

m'aa<sup>n</sup>ñe<sup>1</sup> na mant'iaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> chiuu mach'ee tsoñee<sup>n</sup>, ndo' jo' jaljeii<sup>n</sup> chiuuwaa na nnts'aa ts'a<sup>n</sup> na ncwa jnom.

Mati waa xje<sup>n</sup> na tsondyee oo nomxjo yuscuchjoo ndeijndeii yuu na ticatsei'no<sup>n</sup> yuscuchjoo chiuu nnts'aa<sup>n</sup>. Xje<sup>n</sup>waa nquii yuscuchjoo nntsoom yuu na ticaljeii<sup>n</sup> ndo' ncwax'ee<sup>n</sup> chiuuwaa nnts'aa<sup>n</sup>, chii mei<sup>n</sup>quia xje<sup>n</sup> na l'ue ts'om tsoñee<sup>n</sup>. Ee na mei<sup>n</sup>quia xje<sup>n</sup>, ntseitsa<sup>n</sup>na' yucachjoo chiuu nnts'aa<sup>n</sup>, jo' na yolcu n'ndye'na yuscuchjoo ntseina<sup>n</sup>, cwe' xje<sup>n</sup> na jom l'uee ts'om quiajo' na ntso tsoñee<sup>n</sup> nnom chiuuwaa nnts'aa. Quia waa tica<sup>n</sup>na' na ntso yuscuchjoo yuu na tiljei<sup>n</sup>, saa m'mo<sup>n</sup>na' ñequio chiuuwaa na mach'ee<sup>n</sup>, jo' luaa' mati yolcu cjee nla'no<sup>n</sup>na ndo' xje<sup>n</sup> ñee<sup>n</sup> ndei'jndeina jom, ntmoo<sup>n</sup>na chiuuwaa nnts'aa<sup>n</sup> ljeii, nntseiyo<sup>om</sup> jnom, ntseijndaa'ñe jnom, nntseitjoom'm colo tsa<sup>n</sup> ndo' ncunchoom tsa<sup>n</sup>.

Na ntsei'naa<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> na nncwa jnom, to' ñequio na xcwe' ts'om ee xjeñee<sup>n</sup> jom ndaa ts'a<sup>n</sup> na nncwi'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ndo' xe<sup>n</sup> nnts'aa jndeii'ñe yuscuchjoo nntseina<sup>n</sup>a<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> oo n'ñee<sup>n</sup> jnom mei<sup>n</sup>quia joo. Jo' chii yolcu jee<sup>n</sup> maca<sup>n</sup>na' na nt'iaana 'ñee<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> na mayuu' che<sup>n</sup> na quee<sup>n</sup> ts'om na nntsei'na<sup>n</sup> ndo' juu ts'a<sup>n</sup> 'ñee<sup>n</sup> ndei'jndeina. Xje<sup>n</sup> na nntsei'naa<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> mati jndaa' chiuuwaa na nnts'aa<sup>n</sup>, na jndyee cwe' nnto<sup>n</sup>o<sup>n</sup> na nntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> tsca', ndaa quiaa nnts'aa<sup>n</sup> ljeii canch'u, nntseitjoom'm tsa<sup>n</sup>, cwa xje<sup>n</sup> jndaa maya, nntoo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> na nnts'aa<sup>n</sup> ljeii nant'ma<sup>n</sup> ndo' nntsei'naa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> cha'tso nnom jnom na niom (jnom tyue', jnom chuee tsqui' na we x'ee ndo' ndyee x'e, jnom liaa chquiaa, lqui', jnom tsua'cachio') naquii' tsjoom. Na ndaa nntseina<sup>n</sup> yucachjoo mati cwileil'ue na nnt'iaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ndo' na ndei'jndeii' ts'iaa<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na cwiluiina', jo' na nntseinoo<sup>n</sup>o<sup>n</sup> chiuuwaa nnts'aa<sup>n</sup>.

### **Ljo' mach'ee w'aa scwela**

W'aa scwela cha'xje<sup>n</sup> cwilue yocanch'u matseinchquee<sup>n</sup>na' ts'a<sup>n</sup> na ncwaa<sup>n</sup> jnom, nc'e na w'aa scwela cha'tso xje<sup>n</sup> l'ue n'om maestro na yucanchjoo, jo', jo' nc'omna. Ndo' na luaa' cwiluii yuscuchjoo matseitsa<sup>n</sup>na jom na ntsei'na<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> na niom wa<sup>n</sup>a<sup>n</sup>. Cha'xje<sup>n</sup> na nncwaa<sup>n</sup> jnom.

W'aa scwela cwila'l'uee'ndyena ñ'oomtiuu 'naa<sup>n</sup> yocanch'u ñomndaa cwe' quia na nnto<sup>n</sup>o<sup>n</sup> maestro na nnts'aa<sup>n</sup> ts'iaa, saa tyola't'man<sup>n</sup>ndyena cha'xje<sup>n</sup> na maca<sup>n</sup>na'. Xje<sup>n</sup> nchii maestro ncue l'ueen'omna na yocanch'u nlei'naa<sup>n</sup>na ljeii na ma'mo<sup>n</sup> chiuuwaa na m'a<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ñ'oom ndo' nn'a<sup>n</sup> tya. Ndo' luaa' matseitsa<sup>n</sup>na yocanch'u, nc'e na 'oo'ndyena na cwituaana jnom, cwint'iaana ticajnda ts'iaa<sup>n</sup>waa', xje<sup>n</sup> nchii ts'iaa<sup>n</sup> na niom njoom nt'ma<sup>n</sup> jo' mayati. Mati cwil'ajndeii'ndye maestro na cwe' yonch'u liaa ñ'oom, cha'xje<sup>n</sup> tyonch'u joona jnda 'ndyena

candyo ndo' catom, ee na maestro nei<sup>n</sup>nco'na joona' ñequio liaa, luaa' mach'eena na ja tsu chiuuwaa na m'a<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue ñomndaa, ndo' je' maestro cwil'ajndeii'ndye na yolcunch'u cwe' liaa ñ'oom meii<sup>n</sup> na joo tinei<sup>n</sup>ncoo' nquiu. Luaa' cwiluii cantyja na ngobiernom tquee<sup>n</sup> scwela, yuu na maestro ncue, nlei'naa<sup>n</sup> na la'tsuu chiuu na wandyo' ndo' la'tsu chiuu na cwila'tiuu. Saa meii<sup>n</sup> na luaa' waa ñ'ee<sup>n</sup> maestro ncue quie' n'omna leit'maa<sup>n</sup>, ñ'oom ndo' ñ'oomtiu 'naa naquii' w'aa scwela.

Mayuu' na lotye yocanch'u cwita<sup>n</sup>na na maestro catmoo<sup>n</sup>na ñ'oom ndo' ñ'oomtiu 'naa<sup>n</sup>na, mati cat'moo<sup>n</sup>na ljeii na chuu' tsom na matsa'ntjom scwela ljeii na niom Ndyuua Sndaa'. Ee ñequio we nnom ndaa<sup>n</sup> ndeijndeina' yocanch'u nla't'maa<sup>n</sup>ndyena chiuuwaa na m'a<sup>n</sup>na ndo' nla'tmaa<sup>n</sup>ndyena chiuuwaa na ta'ndo' nt'omche<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> naquii tsjomnancue.



## ÍNDICE

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Dedicatoria .....</b>                                                | <b>i</b>   |
| <b>Agradecimientos .....</b>                                            | <b>ii</b>  |
| <b>Resumen.....</b>                                                     | <b>iii</b> |
| <b>Ñ'oomtiuu na cwileil'uee naquio jnom.....</b>                        | <b>v</b>   |
| <b>Introducción .....</b>                                               | <b>1</b>   |
| <b>Capítulo I .....</b>                                                 | <b>4</b>   |
| <b>Planteamiento del problema: .....</b>                                | <b>4</b>   |
| <b>1. Identificación del problema.....</b>                              | <b>4</b>   |
| <b>2. Objetivos .....</b>                                               | <b>8</b>   |
| 2.1. Objetivo general.....                                              | 8          |
| 2.2. Objetivos específicos.....                                         | 9          |
| <b>3. Justificación.....</b>                                            | <b>9</b>   |
| <b>Capítulo II .....</b>                                                | <b>13</b>  |
| <b>Aspectos metodológicos.....</b>                                      | <b>13</b>  |
| <b>1. Tipo de investigación.....</b>                                    | <b>13</b>  |
| <b>2. Metodología.....</b>                                              | <b>14</b>  |
| <b>3. Población.....</b>                                                | <b>16</b>  |
| 3.1. Las familias tejedoras .....                                       | 17         |
| 3.2. Los entrevistados.....                                             | 20         |
| <b>4. Unidad de análisis.....</b>                                       | <b>21</b>  |
| <b>5. Descripción de técnicas e instrumentos .....</b>                  | <b>22</b>  |
| 5.1. Instrumentos .....                                                 | 22         |
| 5.2. Técnicas utilizadas .....                                          | 24         |
| <b>6. Proceso de recolección y sistematización de datos. ....</b>       | <b>25</b>  |
| <b>7. Consideraciones éticas .....</b>                                  | <b>26</b>  |
| <b>8. Mi experiencia en la investigación .....</b>                      | <b>27</b>  |
| <b>Capítulo III .....</b>                                               | <b>31</b>  |
| <b>Fundamentación Teórica.....</b>                                      | <b>31</b>  |
| <b>1. Reproducción del conocimiento .....</b>                           | <b>32</b>  |
| 1.1. Conocimiento indígena.....                                         | 32         |
| 1.2. Estudios sobre el conocimiento del tejido .....                    | 36         |
| <b>2. La socialización del conocimiento del tejido.....</b>             | <b>40</b>  |
| 2.1. La socialización e identidad del tejido .....                      | 41         |
| 2.2. Género y transferencia de la práctica del tejido.....              | 43         |
| 2.2.1. Aprendizaje en el tejido .....                                   | 45         |
| <b>3. Escuela y conocimiento del tejido (indígena).....</b>             | <b>49</b>  |
| 3.1. Cambios y continuidades en el uso del tejido (en la escuela). .... | 51         |
| <b>4. La interculturalidad, conocimiento y educación .....</b>          | <b>53</b>  |
| <b>Capítulo IV .....</b>                                                | <b>56</b>  |

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resultados y hallazgos.....</b>                                                                                                      | <b>56</b> |
| <b>El contexto .....</b>                                                                                                                | <b>56</b> |
| <b>Jnom [telar de cintura].....</b>                                                                                                     | <b>67</b> |
| <b>1. Cwil'oo ndyoo na<sup>n</sup> na cwi't'iaa, [dibujamos lo que vemos en el tejido] .....</b>                                        | <b>70</b> |
| 1.1. Ljeii- (las representaciones gráficas en el tejido) .....                                                                          | 71        |
| 1.2. Ljeii t'quiee [figuras antiguas] .....                                                                                             | 74        |
| 1.2.1. Ljeii t'ma <sup>n</sup> [las figuras grandes] .....                                                                              | 81        |
| 1.2.2. Ljeii cach'uu [figuras pequeñas] .....                                                                                           | 83        |
| 1.2.2.1.- Ljeii na yolcuch'uu [las primeras figuras de las niñas] .....                                                                 | 85        |
| 1.3. Ljeii na wa na cjo' tsom [las figuras que están en el papel].....                                                                  | 87        |
| 1.4. Ljeii cachii we xkee <sup>n</sup> [la figura del águila de dos cabezas] .....                                                      | 90        |
| <b>2. Nma<sup>n</sup> nquiu quie tsa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, nquiaa ndyeena<sup>n</sup> [los hilos saben, se dejan tejer] ..</b> | <b>94</b> |
| 2.1. Inicio de ser tejedora .....                                                                                                       | 95        |
| 2.1.1. Quia na leincoo ts'om quiajo ncwa' jnom [cuando tu corazón está contento comienzas a tejer] .....                                | 98        |
| 2.1.2. Pedir a la virgen .....                                                                                                          | 99        |
| 2.1.3. Valores previas antes de iniciar a tejer. ....                                                                                   | 102       |
| 2.1.4. Kee <sup>n</sup> ts'o <sup>n</sup> [mi corazón desea tejer] .....                                                                | 104       |
| 2.1.4.1. Cuando ves a otras tejedoras, te nace el deseo de tejer .....                                                                  | 107       |
| 2.1.4.2 La primera ts'o <sup>n</sup> x'ee [vara liso] de las niñas .....                                                                | 108       |
| 2.1.2.3 Mawaa jnom ta <sup>n</sup> [estoy tejiendo pedazos de telares] .....                                                            | 110       |
| 2.2. ¿Chuu matseinan na ncwa jnom? [¿Cómo aprendo a tejer mis tejidos].....                                                             | 112       |
| 2.2.1. Nma <sup>n</sup> nqui quee l'oo cwajaa tsa <sup>n</sup> (solitos mis dedos saben escoger los hilos).....                         | 112       |
| 2.2.1.1. Maxje <sup>n</sup> neicoo naquioo x'aa matseina <sup>n</sup> [sola con mis pies aprendo a tejer] .....                         | 113       |
| 2.2.1.2. El tejido una forma de juego .....                                                                                             | 116       |
| 2.2.1.3. Mat'iaa na mawa <sup>n</sup> jnom ndaa quiaa nts'aa, [miro como tejen y luego hago] .....                                      | 120       |
| 2.2.1.3.1. Mirando los huipiles y telas se construyen las figuras del tejido .....                                                      | 124       |
| 2.2.1.4. Ndo' maxje <sup>n</sup> ntsa' na jo' catjo'om jnom [debes de hacerlo para que te salga tu tejido] .....                        | 125       |
| 2.2.2. Xje <sup>n</sup> cwe' ñ'oom 'o lueena [con palabras te dicen, como debes de tejer].....                                          | 127       |
| 2.2.2.1. Las guías como apoyo .....                                                                                                     | 128       |
| 2.2.2.2. El apoyo se pide a las tejedoras .....                                                                                         | 131       |
| 2.2.2.3. La guía: siéntate cerca .....                                                                                                  | 134       |
| 2.2.2.4. Espacios para aprender a tejer.....                                                                                            | 136       |
| 2.3. ¿Ljo' matseina <sup>n</sup> naquio jnom? [¿Qué conocimiento aprendo con el tejido?]......                                          | 137       |
| 2.3.1. El conteo como sistema de medición .....                                                                                         | 138       |
| 2.3.1.1. Cwi luaa tsa <sup>n</sup> [un par] .....                                                                                       | 139       |
| 2.3.2. Sistema de conteo de los diseños.....                                                                                            | 144       |
| 2.3.2.1. Ljeii ndiu' [figuras tupidas].....                                                                                             | 147       |
| 2.3.2.2. Ljeii skee <sup>n</sup> [figura zigzag].....                                                                                   | 149       |
| 2.4. Tejiendo se aprende a dar color.....                                                                                               | 153       |
| 2.4.1. Xjee <sup>n</sup> nc'iaa tsa <sup>n</sup> [por compañeros de hilos de color] .....                                               | 153       |
| 2.4.2. Ntseitjom tsa <sup>n</sup> jo' na ncoo liaa [combinar colores para un tejido bonito] .....                                       | 157       |
| 2.4.3. Caja <sup>n</sup> [El color amarillo].....                                                                                       | 160       |
| 2.5. Tyue' jnom na je' chuee na <sup>n</sup> [La muerte de mi tejido y la vida de mi huipil]. ....                                      | 162       |
| 2.5.1. Puentes de cambios en el tejido.....                                                                                             | 162       |
| 2.5.2. Tañee tyuaa yolcuch'u jnom [las niñas ya no quieren tejer] .....                                                                 | 162       |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.5.3. Los varones dejaron su calzón blanco .....                                               | 166        |
| 2.5.4. Influencias de los programas institucionales.....                                        | 170        |
| 2.5.5 La lengua y la vestimenta .....                                                           | 173        |
| <b>3. La escuela y el tejido amuzgo.....</b>                                                    | <b>174</b> |
| 3.1. No hay tiempo para tejer: primero la escuela .....                                         | 176        |
| 3.1.1. La escuela vuelve floja a la persona .....                                               | 178        |
| 3.1.2.- La escuela desvistió a los niños. ....                                                  | 181        |
| 3.2. Las tensiones del conocimiento escolar y el tejido. ....                                   | 185        |
| 3.2.1. Meistro nm'a <sup>n</sup> tiliu n'oom jnom [Los maestros no saben sobre el tejido] ..... | 188        |
| 3.2.2. El uniforme en la escuela. ....                                                          | 190        |
| 3.2.3. Los maestros y la vestimenta amuzga en los eventos. ....                                 | 196        |
| 3.3. La escuela: saberes comunitarios- conocimientos previos. ....                              | 198        |
| 3.3.1. La escuela sirve para leer y escribir .....                                              | 201        |
| 3.3.1.1. Dos conocimientos .....                                                                | 203        |
| <b>Capítulo V .....</b>                                                                         | <b>206</b> |
| <b>Conclusiones .....</b>                                                                       | <b>206</b> |
| <b>Capítulo VI .....</b>                                                                        | <b>217</b> |
| <b>Propuesta .....</b>                                                                          | <b>217</b> |
| <b>El tejido amuzgo en la formación permanente de los docentes .....</b>                        | <b>217</b> |
| <b>Bibliografía .....</b>                                                                       | <b>233</b> |
| <b>Anexos .....</b>                                                                             | <b>238</b> |

## **Introducción**

La presente investigación “El conocimiento del tejido en la educación amuzga” se realizó en la comunidad de Guadalupe Victoria municipio de Xochistlahuaca, Estado de Guerrero, México. Este trabajo se inscribe en la línea de “capitales culturales y reproducción cultural”, permitiendo identificar procesos de transmisión y construcción del conocimiento propio y cómo estos, son subordinados por el Estado a través de la escuela.

En la tesis se resalta la importancia de la práctica del tejido como patrimonio cultural que fortalece la identidad amuzga. También como una actividad propia de la mujer que contribuye a la economía familiar. Dicha práctica constituye el escenario en el que se entretienen valores de reciprocidad, responsabilidad, respeto y solidaridad entre tejedoras, niñas y comunidad. Asimismo, en la práctica del tejido se transmiten diversos conocimientos y se socializan metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio explica sobre el capital cultural de los amuzgo a través del conocimiento del tejido y el proceso de socialización, es decir, el trabajo se orienta hacia la sistematización dentro de una práctica comunal y cultural, como el tejido. Es importante indicar que el conocimiento textil se encuentra en un proceso de desplazamiento a causa de la desvalorización y discriminación que la escuela, los medios de comunicación y los ciudadanos han reproducido hacia las tejedoras, niñas, niños y jóvenes amuzgo.

El trabajo se divide en seis capítulos interconectados entre sí:

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, donde se describen las razones que influyeron en la decisión de realizar la investigación del conocimiento de tejido. Las preguntas que orientaron a la recopilación de los datos sobre el arte de tejer tejidos. El objetivo general y los objetivos específicos que guiaron todo el proceso de la investigación, sujetándose al análisis, descripción y reflexión en torno al proceso de transmisión del tejido y las metodologías de socialización. Los argumentos que justifican la búsqueda de alternativas de una EIB que valore y fortalezca los conocimientos locales y la identidad cultural del pueblo amuzgo.

En el segundo capítulo, se abordan aspectos metodológicos, los cuales se sustentan en el método etnográfico de la investigación cualitativa. En este capítulo se describe la manera en que fueron empleadas las técnicas de investigación; la observación, la entrevista

(abierta y a profundidad), la descripción y la sistematización de los datos. Asimismo, aborda los instrumentos que permitieron recoger sustantivamente los datos, tales como el diario de campo, el cuaderno de campo, la cámara fotográfica y la grabadora, instrumentos que fueron fundamentales en acopiar la información para la sistematización y la triangulación de los datos. También se muestra la delimitación de las unidades de análisis y la población que participó en la investigación; por último, las consideraciones éticas y experiencias aprendidas durante el proceso y en la redacción de la tesis.

En el tercer capítulo se desarrollan los fundamentos teóricos, principalmente, las teorías y estudios que se han realizados en torno al conocimiento del tejido. A partir de los resultados de la investigación, surge la necesidad de reflexionar y analizar conceptos tales como: el conocimiento del tejido, el conocimiento indígena, la socialización del tejido, capitales culturales, violencia simbólica y enfoque de la educación intercultural bilingüe.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Este apartado se organiza en dos momentos; en la primera se describe el contexto de la comunidad de Guadalupe Victoria donde se llevó a cabo la investigación. El segundo momento, se refiere al análisis de los datos que se desarrollan en base a tres aspectos importantes: La relacionada con el significado de las simbologías, mediante las que se expresa la organización de los conocimientos referidos a la cosmovisión, la historia y el ecosistema; la socialización de los niños en la práctica del tejido, donde se identifican metodologías de inmersión, estrategias, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje del tejido, como; aprendizaje colaborativo, aprendizaje guiado y autoaprendizaje. Asimismo trata sobre los contenidos de aprendizaje (sistema de conteo y colores). Finalmente, se trabaja temas relacionados al desplazamiento de la práctica del tejido, debido a los fenómenos migratorios, la globalización y las instituciones públicas, así como, la desvalorización del conocimiento en la escuela y la incidencia de los contenidos universales.

El quinto capítulo, muestra las conclusiones que se desarrollan en base al análisis reflexivo de los conceptos, que explican el proceso de la transmisión del conocimiento de la práctica del tejido y las metodologías de enseñanza y aprendizaje, tales como autoaprendizaje, aprendizaje compartida y guiada.

En el sexto capítulo, presenta la propuesta denominada “el tejido amuzgo en la formación docente”, donde convergen los resultados de la investigación. En base a los resultados se

propone desarrollar “cátedras compartidas” entre tejedoras y docentes amuzgo de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria”, con el fin de auto-valorar y reconocer el conocimiento del tejido. Un conocimiento cultural que tiene todas las características de una educación formal, con una estructura pedagógica construida y legitimada por la comunidad, la cual debe ser articulada dentro del curriculum escolar, para dar paso a una EIB que fortalezca, desarrolle y aplique los conocimientos y la lengua propia en la formación de niñas y niños amuzgo.

Al final se presenta la bibliografía que se empleó en la construcción de cada capítulo de la tesis, los anexos, las guías en los que se reportan las entrevistas, guías de observación, los mapas de ubicación de la comunidad y fotografías que muestran a las personas en distintas etapas del proceso de tejidos y algunos de los productos elaborados por ellas.

La tesis es una muestra de un sistema educativo comunal que tiene todos los componentes de una educación formal, conocimientos, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. La tesis busca articular estos conocimientos con el curriculum escolar mediante la autovaloración y re-aprendizaje de contenidos por parte de los docentes. También cabe mencionar que la tesis tiene la intención de suscitar inquietudes de nuevas investigaciones sobre el tema del tejido amuzgo, tanto para los propios investigadores amuzgo como para motivar la realización de otros interesados en la cosmovisión de la cultura amuzga.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema:

#### 1. Identificación del problema

En México a partir de 1995 se establece en el artículo 2° de la Constitución Política mexicana, el reconocimiento de un país pluricultural y la posibilidad de que los pueblos indígenas “puedan preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”<sup>1</sup>. Este marco legal reconoce el derecho de los Amuzgo, Me'phaa, náhuatl, Na Savi, triqui y todos los demás pueblos originarios, a desarrollar sus conocimientos en todos los espacios sociales.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en los años 95-96, pone en marcha la ley por una educación para los pueblos indígenas, bajo el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB), que contribuya al fortalecimiento cultural, lingüístico, que favorezca las relaciones inter-étnicas y culturales en el plano de equidad social.

La EIB llega a las comunidades indígenas de México con tres dimensiones educativas; la diversidad cultural entendida “como una construcción social e históricamente determinada”<sup>2</sup>. La segunda dimensión trata sobre el eje de la interculturalidad, concebida como relaciones entre sociedades, culturas y lenguas; particularmente en la enseñanza y el aprendizaje que mantiene una perspectiva de articulación y complementariedad de los conocimientos de origen indígenas y universales. Finalmente proponen la implementación de una educación bilingüe.

En el proceso de implementación de la EIB surgen rupturas culturales entre el Estado y los pueblos indígenas. En un primer momento, los planteamientos de la EIB buscaban mediar el desarrollo de los conocimientos locales y universales. No obstante, orientada por el Estado en la nueva reforma educativa del 2008, se propuso desarrollar una formación de competencias, enfocada hacia una educación moderna y globalizadora, la cual tiene como fines contribuir al desarrollo del capitalismo a través de una aparente aceptación de los conocimientos locales, que Polanco (2009) llama “etnofagia”. En este sentido, la EIB como propuesta alternativa que proponía una educación con equidad,

---

<sup>1</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2008

<sup>2</sup> Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. (2000) SEP.

respeto hacia los conocimientos y lenguas de las comunidades indígenas, se restringe a la reproducción mecánica de los contenidos universales en la enseñanza y aprendizaje del aula, sin que el enfoque anterior hubiera logrado tener algún grado de incidencia real. Tales propuestas educativas ocasionan la desestructuración y desplazamiento de los conocimientos y prácticas culturales que las niñas y niños amuzgo aprendieron de manera natural con la familia y la comunidad.

Por lo tanto, la EIB que fomenta la valoración y respeto a los conocimientos locales, no ha cumplido los propósitos en la implementación de los conocimientos locales en el ámbito áulico. Sino que esta educación se utiliza como discurso político, para mantener en silencio las demandas y las exigencias de una educación pertinente a las prácticas culturales del pueblo amuzgo.

En las comunidades de la cultura amuzga, la mayoría de las escuelas de educación primaria, pertenecen al subsistema de EIB. Desde mi experiencia como docente de este subsistema, no logré desarrollar pertinentemente los conocimientos y prácticas propias en la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños amuzgo; al respecto, una profesora en una entrevista afirmó lo siguiente, “esto no lo hemos hecho, maestra [refiriéndose a los conocimientos propios del niño amuzgo], sólo cuando empezamos incluimos, cuando empezamos, cuando vemos un tema, sólo preguntamos qué conocen” (Ent. Profesora 1 29.20.09). Esta afirmación refleja, la mayoría de los maestros que pertenecemos al subsistema de EIB; consideramos los conocimientos de la comunidad como saberes previos, lo que significa una desvalorización de lo que sucede en la práctica de nuestros propios conocimientos locales y en realidad trabajamos reproduciendo únicamente los contenidos universales.

Otras de las causas por las cuales el conocimiento local se desconoce en el aula, se debe a la falta de una formación docente con pertinencia sobre la EIB, así como la falta de investigaciones o sistematizaciones de los conocimientos locales, su inclusión en el curriculum escolar y el desconocimiento de la participación de los padres de familia en los trabajos académicos de la escuela.

Por otro lado, la exigencia de la Evaluación Académica Nacional para la educación básica (primaria y secundaria), a través de exámenes (ENLACE), promueve la transmisión de los conocimientos universales a todos los alumnos y alumnas estudiantes de nivel básico, ya



que, tratando de demostrar buenos resultados, los y las maestras de educación indígena enfatizan los contenidos que dichos pruebas evalúan, ya que, tienen como objetivo la valoración de los avances del sistema educativo nacional, pero en la práctica docente esta exigencia repercute, ya que ellos se ven obligados a reproducir mecánicamente los conocimientos universales mediante la técnica de preguntas y respuestas, con la finalidad de obtener excelentes notas en la evaluación. Esta evaluación es contraproducente con lo que proponen los lineamientos generales para la EIB ya que provoca rupturas en el uso de conocimientos de la cultura amuzga, favoreciendo el proceso de discriminación y deslegitimación de los saberes amuzgo.

Otro aspecto que ha contribuido a la desvalorización de los conocimientos locales (de las familias y la comunidad) y particularmente del tejido, es el desconocimiento, por parte del docente, de los saberes, las metodologías, las estrategias y técnicas de aprendizaje, que se utilizan en la formación de los niños y niñas amuzga en la construcción de sus capacidades cognitivas y físicas, tal como lo expresa el siguiente profesor “nosotros no sabemos cómo viven los niños en su casa, qué aprenden” (Ent. Profesor 1-29.10.09). El hecho de no conocer la realidad social, cultural y educativa de los niñas y niños amuzgo, como resultado ha provocado una separación entre el profesor y la comunidad, incrementando en el profesor un desinterés por vincular los conocimientos; local y universal.

A esta situación se añade la desvalorización de la lengua amuzga, como lengua de enseñanza en el aula. La lengua es la que permite la construcción de los conocimientos locales y el desarrollo cognitivo de los niños, no es tomada en cuenta como idioma de enseñanza de los conocimientos locales, sino más bien, es utilizada simplemente como “puente” para la castellanización, es decir, para dar instrucciones y traducir los contenidos curriculares de manera mecánica.

Por lo tanto, los conocimientos locales y la lengua, se excluyen dentro del curriculum escolar en la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños amuzgo. El tratamiento de los conocimientos locales se restringen a los saberes previos: “entran como actividades previas, antes de entrar hemos de retomar, se retoman un poco de lo que ellos hacen” (Ent. Profesor 1 29.10.09). Siendo así, es claro que el conocimiento amuzgo se encuentra subalternizado ante los conocimientos universales, es decir, como introducción a los temas del curriculum escolar, ya que sólo se utiliza para el ejercicio de las actividades

previas. En este sentido, la escuela desconoce los conocimientos sobre el tejido, aquellos que se transmiten de generación en generación; por ejemplo la combinación de los colores, la composición de los diseños, la clasificación de los animales y plantas, el manejo del conteo y la medición, la textura de cada huipil, cotom, calzón, servilletas, manteles y blusas portadas por niñas, niños, jóvenes y adultos amuzgo.

El conocimiento del tejido se transmite de manera compartida, guiada y colaborativa entre las tejedoras y las niñas tejedoras, además de la relación simbólica que guardan con la naturaleza. No obstante, esta forma de socializar el conocimiento se excluye en el aula y en la interacción entre niñas, niños y profesores y profesoras se vuelve individualizada y mecánica en la escuela, ya que, en el aula se le prohíbe al niño compartir y ayudar a sus compañeros en las actividades escolares (por ejemplo apoyar en el ejercicio de las tareas didácticas, la resolución de los cuestionarios, operaciones matemáticas y en los exámenes). Es así, como los niños sufren cambios en su desarrollo cognitivo, intelectual y psicológico, porque se les ignora su proceso de aprendizaje propio y sus estrategias de enseñanza culturalmente desarrollada a partir del tejido.

Por lo tanto, el conocimiento de la práctica del tejido no se visualiza en la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños amuzgo en el salón de clases. Esta situación parece ocurrir por la imposición de un currículum único, la actitud de desvalorización de los docentes en el ejercicio de los conocimientos locales, la indiferencia del mismo hacia los conocimientos de la comunidad y la influencia del Estado hacia los docentes para cumplir sistemáticamente los contenidos curriculares, que implica concluir con todas las actividades propuestas en cada página de los libros de textos gratuitos.

Asimismo, se reflejan actitudes de desvalorización hacia los conocimientos de tejidos, de parte de los docentes, debido a la formación tradicionalista y homogeneizante que han tenido en su vida académica. Se le inculcó valorar los conocimientos universales como sustento y garantía para integrarse a la vida moderna y al Estado-Nación.

La escuela y la comunidad son dos mundos diferentes. La comunidad construye sus conocimientos desde su vivencia y convivencia con la naturaleza, mientras la escuela sólo enseña los conocimientos científicos y no responde a las necesidades educativas de las comunidades amuzga, pues al contrario provoca choques culturales, en las metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza.

Las niñas y niños conciben, ven la escuela como un espacio ajeno a su proceso de aprendizaje de los conocimientos del tejido. Además, que no encuentran el sentido de lo que se le enseña en este lugar, ni la pertinencia de los contenidos escolares para sus necesidades, por eso, la mayoría de los niños decide desertar de la escuela y ponerse trabajar o migrar a la ciudad en busca de la “buena vida”. En cambio la escuela considera a los niños como “recipientes vacíos” que necesitan llenarse de conocimientos, principalmente de los denominados “científicos”.

La desvinculación de los conocimientos escolares desencadena fenómenos de deserción, reprobación e inasistencia de los niños en el aula, ya que muchos niños perciben a la escuela como aquel lugar que desarrolla e impone contenidos difíciles de aprender. Relacionados a los conocimientos universales mediados por la lengua castellana. Siendo así, la escuela es interpretada como un espacio de formación de conocimientos y lengua ajena a la cultura amuzga.

Frente a esta situación me planteo las siguientes preguntas:

¿Cómo transmiten las madres las prácticas del tejido a sus hijas?

¿Cómo se organizan los espacios y tiempos de aprendizaje y enseñanza en la elaboración del tejido?

¿Qué conocimientos coexisten a través de los tejidos?

¿Qué opinión tienen los padres de familia sobre el aprendizaje del tejido para sus hijos?

¿Qué opinión tienen los docentes respecto al conocimiento de los tejidos y su incorporación en la escuela?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Analizar los conocimientos sobre el tejido en la educación de las niñas amuzga de la comunidad de Guadalupe Victoria, Municipio de Xochistlahuaca Guerrero, México.

## **2.2. Objetivos específicos**

- Analizar los conocimientos existentes en la práctica del tejido en los ámbitos familiares.
- Describir la transmisión de conocimiento en la práctica del tejido amuzgo en los ámbitos familiares de la comunidad.
- Analizar las concepciones de los maestros de la escuela respecto a la práctica del tejido amuzgo y sus posibilidades de incorporación en el curriculum escolar.

## **3. Justificación**

En esta investigación se pretendió responder a una de las problemáticas que acontecen en el contexto del pueblo amuzgo en Guadalupe Victoria municipio de Xochistlahuaca Guerrero, en cuanto a la desvalorización que la escuela ejerce a través de su curriculum universal, hacia los conocimientos que aprenden las niñas y niños amuzgo en sus prácticas cotidianas.

Específicamente se analizó el conocimiento de la práctica del tejido amuzgo, una práctica ancestral que las generaciones adultas transmiten a las nuevas generaciones, con la finalidad de mantener el conocimiento de la cosmovisión del pueblo.

El Estado ha abierto las posibilidades de desarrollar los conocimientos locales y la lengua a través del artículo 2° fracción IV de la Constitución Política Mexicana: “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución 2009:16)<sup>3</sup>. De modo que se promueve la importancia de desarrollar los conocimientos locales y la lengua, como principios fundamentales en la formación de los niños. De la misma manera se cuenta con los derechos lingüísticos y lineamientos de la EIB que proponen desarrollar en todos los espacios, los conocimientos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (SEP 2000). Bajo estos marcos legales, se justifica la investigación sobre la importancia de valorar y reconocer el conocimiento de tejido en la educación de las niñas y niños amuzgo.

---

<sup>3</sup> Aunque la reforma constitucional del 2001, no fue una iniciativa de Estado mexicano, sino el resultado, muy cuestionado por los pueblos indígenas, de las negociaciones entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Estado.

Cabe señalar, que el conocimiento que la niña desarrolla en el proceso de la elaboración del tejido, la hace poseedora de una gama de conocimientos, ideologías y cosmovisiones e interpretaciones de la memoria histórica del pueblo. De esta manera la educación que reciben las niñas amuzga a través de tejido, está orientada al propósito de formar sujetos capaces de mantener y reproducir el sistema cultural amuzgo, personas competentes y autosuficientes para la vida social, individual y comunal.

Por eso, considero de manera fundamental incorporar las estrategias, metodologías, técnicas y conocimientos de tejidos en el curriculum escolar, para lograr elevar la autoestima y consolidar la identidad de las niñas y niños, docentes y la comunidad amuzga. También permitirá fortalecer, el valor que tienen los conocimientos locales frente a los conocimientos de otras culturas, con el fin de lograr una educación intercultural con base a “equidad, calidad y eficiencia”.

De este modo, la investigación radica en la posibilidad de poner en evidencia los conocimientos como parte fundamental del tejido dentro de la escuela. Considerando en primera instancia a la comunidad en cuanto a la viabilidad de que éstos conocimientos sean incluidos en el curriculum escolar como base primordial en la educación de la niñez.

Como profesora de educación primaria indígena he visto la vital importancia de transmitir los contenidos de la práctica del tejido en el aula, porque eso va permitir desarrollar las habilidades y las capacidades intelectuales, psicológicas y cognitivos de niñas y niños amuzgo en diversas áreas del conocimiento, relacionado a las matemáticas, ciencias naturales, historia, educación artística, español y otros contenidos curriculares.

Como amuzga tengo internalizado que los conocimientos de la práctica del tejido se desarrollan de manera integral, permitiendo de esta manera a la niña y niño entender y aprender la totalidad de una práctica concreta, es decir, son conocimientos que se transmiten conjugando todos los elementos que conforma la visión de mundo cultural de los amuzgo. Considero que la escuela debe de aprender las formas metodológicas, técnicas, estrategias y conocimientos que están inmersos en la práctica de tejido, con la finalidad de desarrollar conocimientos significativos y útiles para la vida cotidiana de los niños.

La práctica del tejido es una actividad que se realiza en todo momento de la vida cotidiana, con la familia y la comunidad. No existen periodos exclusivos donde sólo se

practica el tejido, sino es una práctica constante, podríamos decir que las niñas y niños sólo se apartan del tejido durante el tiempo que asisten a la escuela. Me parece fundamental correlacionar los conocimientos del tejido con los contenidos curriculares de la escuela, para que no exista la separación entre ambos sino que se dé una formación continua y pertinente.

La investigación se desarrolla mediante un estudio etnográfico, sobre formas particulares de construir el conocimiento y estrategias de enseñanza y aprendizaje del conocimiento del tejido en la comunidad de Guadalupe Victoria. Estos, son sistemas culturales propias de la comunidad, por eso es pertinente que los docentes re- aprendan, reconozcan, valoren el conocimiento, las metodologías y técnicas propias de la comunidad. Para poder ofrecer una educación pertinente, congruente y significativa para las niñas y niños amuzgo.

De modo que la investigación está encaminada no sólo a valorar y fortalecer el conocimiento del tejido como un patrimonio cultural, sino a desarrollarlo y aprovecharlo dentro del aula en las distintas áreas de educación primaria. Para lo cual, el docente haga uso de estos conocimientos, como contenidos básicos para la formación de las niñas y niños amuzgo, con el fin de desarrollar plenamente las capacidades cognitivas, persistentes en las nueve áreas de educación primaria (español, lengua indígena, matemática, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica y ética, educación artística y educación física).

Por mencionar algunas, en la asignatura de matemáticas las niñas y los niños tienen un amplio conocimiento en el manejo del conteo, medición, geometría y otros conocimientos que aprendieron a partir de la observación y participación en la práctica que se desarrolla a través del tejido. Son estos conocimientos que desde mi experiencia considero fundamental retomar para una educación significativa para la vida.

Entonces, este trabajo va orientado en principio a debatir el trato que la educación escolar le ha dado a los conocimientos del pueblo amuzgo en torno al tejido, para luego poder analizar el proceso de socialización que se ofrece en la elaboración del tejido y las formas metodológicas que se usan en la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente incidir en la formación de los maestros y la construcción de un curriculum diversificado que permita entender estas dos lógicas de pensamiento y que ambas son fundamentales para la

vivencia y relaciones de dos mundos con paradigmas diferentes. Bajo esta perspectiva la investigación busca aportar a partir de las reflexiones la pertinencia de incorporar los conocimientos propios en el aula, donde el niño pueda analizar desde su lógica los conocimientos, es decir, desde su propia visión e ideología que la familia y la comunidad le transmitió. También cabe aclarar, que este trabajo no se refiere sólo a un conocimiento sino a la posibilidad de entender otras formas culturales, en la medida en que puedan respetarse y enriquecerse .

## Capítulo II

### Aspectos metodológicos

La tesis está manufacturada en una dimensión afectiva y de responsabilidad recíproca entre la comunidad, niñas, tejedoras y un trabajo de sistematización. Cada detalle de este trabajo, está tejido minuciosamente con diversos colores que niñas, tejedoras, ancianos y la comunidad le fueron dando a través de sus testimonios y en la convivencia diaria. Es así como las tejedoras, junto conmigo, tejimos con el corazón las evidencias que dan cuenta sobre el conocimiento del tejido, el proceso de aprendizaje y su relación en la vida cotidiana.

#### 1. Tipo de investigación

La presente investigación se inscribe en el método etnográfico de la investigación cualitativa. La etnografía, definida como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (Rodríguez, Gil y García 1996: 44). Por lo tanto, el propósito de la investigación es entender, conocer, saber e interpretar los procesos de socialización de la práctica del tejido y el conocimiento inmerso en el tejido amuzgo, en el contexto de la comunidad de Guadalupe Victoria. Municipio de Xochistlahuaca Estado de Guerrero, México.

La etnografía permitió acceder a la información mediante la convivencia cotidiana con las tejedoras, donde se pudo observar, participar y realizar una descripción densa<sup>4</sup>, que me ayudó a interpretar las acciones y el discurso de niñas y tejedoras durante la actividad del tejido. De manera que la descripción etnográfica, como dice Geertz, presenta tres características:

Es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus acciones percederas y fijarlos en los susceptibles de consulta. Además, la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico: es microscópica (Geertz 1996: 32).

Esto quiere decir, que el convivir con las familias tejedoras y el hecho de haber participado en la actividad, fue fundamental para interpretar tanto acciones como discursos que se generaron dentro de la práctica del tejido. En esta investigación se puso

---

<sup>4</sup> Se da cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada (Velazco y Díaz 1997: 43). La descripción densa permite ver aspectos significativos ya sea en la conducta, actitudes y comportamiento de las personas en el momento de realizar dicha actividad.



énfasis en la exploración profunda de la naturaleza del fenómeno estudiado con un tiempo suficiente en el escenario de los acontecimientos, convivencias temporales, visitas permanentes, observaciones y entrevistas. Lo cual permitió estudiar la realidad, tal y de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García 1996). Cada espacio del evento fue esencial, porque cada uno tenía características específicas que contribuían a la profundidad de los datos.

Además, los escenarios eran diversos, pues se convivió con tres familias, con realidades específicas de que es la práctica del tejido, lo cual favoreció a enriquecer la información. Fue así como los datos se fueron complementando con la observación y las entrevistas. Otros espacios sustanciosos como: la escuela, la comisaría y la iglesia, contribuyeron a estudiar la realidad del tejido en la vida cotidiana de los amuzgo de Guadalupe Victoria.

La estrategia metodológica en el trabajo de la investigación, permitió involucrarme y convivir con la comunidad, lo cuál de alguna manera garantizó la fidelidad de los datos recogidos para el análisis. Tal como lo establece Wolcott (1992); “el trabajo se concentra en cuatro actividades fundamentales: experimentar, vivir, preguntar y examinar” (Rodríguez 1996: 39). Estos ejes rectores, que encaminaron a interpretar los datos y a entender una realidad de vida inmersa en una práctica sociocultural, del tejido amuzgo.

## **2. Metodología**

Para poder recolectar los datos de la investigación sobre el conocimiento del tejido en la comunidad de Guadalupe Victoria, se realizó dos periodos esenciales que definieron las bases sólidas de las categorías de los resultados; cada periodo fue sustancioso para sostener la fidelidad de los datos de las tejedoras: El primer periodo, se llevó a cabo en el segundo semestre de la maestría, donde se insertó en el lugar de la investigación. Prácticamente este periodo consistió en interactuar con la comunidad, la escuela y las tejedoras, además de seleccionar a las familias tejedoras que realizan este trabajo. También fue la etapa que permitió indagar sobre el contexto social, político, religioso, educativo y económico de la comunidad investigada.

Otro aspecto resaltante se debe al acercamiento hacia la práctica del tejido, en el cual, se fue definiendo la proyección de las categorías a seguir (como es el proceso de aprendizaje, espacios de aprendizajes, agentes socializadores y el conocimiento del

tejido), así como las pautas de interacción, en cuanto al tiempo y el espacio donde se práctica el tejido.

De la misma manera, se seleccionó la escuela primaria de educación Intercultural Bilingüe “Guadalupe Victoria” por ser una escuela que atiende a las niñas tejedoras que estaban dispuestas a contribuir con la investigación del tejido y también por la disposición de los docentes en apoyar a este trabajo. El haber considerado la escuela, fue porque es un espacio donde las niñas se relacionan con una pedagogía diferente a la que aprenden en su casa con el tejido y cómo esta pedagogía influye en su proceso de aprendizaje.

De este modo, al contar con dos espacios de investigación, tuve que definir tiempos de estancias y de convivencia, con el fin de no invadir las actividades estrictamente propias de la familia y la escuela.

El segundo periodo, de la investigación lo realicé en el mes de abril y mayo 2010. En esta etapa se profundizaron los datos de la primera investigación, principalmente sobre el proceso del aprendizaje de la niña tejedora, las estrategias más utilizadas para insertar a las niñas en esta práctica. También profundicé sobre el conocimiento del tejido en cuanto a su relación con la cosmovisión, procesos históricos y sociopolíticos. Asimismo se enfaticé el análisis del proceso de desplazamiento de la práctica del tejido por efectos de la migración, la globalización y los medios de comunicación.

También volví al espacio escolar para contrastar las percepciones de los padres de familia y la escuela, en cuanto a los efectos (de desplazamiento, imposición y pérdida de la indumentaria propia) causados por el uso del uniforme escolar (falda, blusa y pantalón), así como la necesidad y exigencia de los padres de familia por llevar los contenidos del tejido a la escuela como conocimiento de enseñanza y aprendizaje.

Por último, para validar y completar la información realicé entrevistas a tejedoras expertas de la comunidad sobre dos aspectos: su proceso de aprendizaje y el conocimiento del tejido. A la par, se acudí con los profesores de la supervisión de la Zona Escolar 067, donde pertenece la escuela primaria “Guadalupe Victoria”, para ver su perspectiva en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos locales en el aula.

Es importante señalar que durante la investigación consideré la perspectiva de todos los agentes involucrados, niños, niñas, jóvenes, tejedoras adultas, padres de familia

autoridades civiles y profesores, a fin de contar con datos suficientes y representativos sobre la comunidad y el conocimiento del tejido. La información de diversos actores me permitió tener un panorama general y verídico de la realidad investigada.

### **3. Población**

Antes de la selección de actores, fue importante considerar la comunidad. En este punto me ubiqué como amuzga y como académica, conocía previamente los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, así como los problemas educativos que acontecían en la escuela primaria indígena. En este sentido, tomé la decisión de investigar con mayor profundidad sobre el conocimiento del tejido, de acuerdo a la voz de los actores y actoras comunarios antes que la mía.

La comunidad de Guadalupe Victoria municipio de Xochistlahuaca Guerrero, se caracteriza por ser una población donde se práctica el tejido como una actividad socialmente importante e igual que la agricultura, también se conoce por ser un lugar donde la mayoría de la gente es monolingüe en amuzgo, cuenta con una población de 5,008 habitantes según el censo comunal del 2010.

Como docente del subsistema de educación indígena, tenía algunos conocimientos sobre los profesores y su pedagogía. Por eso decidí trabajar en la escuela primaria intercultural bilingüe “Guadalupe Victoria”, porque había sido parte de este plantel y lo más importante, en ella se encontraban las niñas tejedoras que participaron en la investigación.

Después de contar con el tema de investigación sobre el conocimiento del tejido y la comunidad a investigar, procedí a seleccionar a los actores que estaban inmersos en la actividad de tejido, principalmente aquellos que eran diestros con el conocimiento en la práctica cotidiana con sus hijos. En las entrevistas seleccioné a las personas conocidas (por lo comunidad) como expertas en la actividad del tejido, principalmente a aquellas tejedoras ancianas.

En un principio en el proyecto de la investigación consideré 2 familias, niñas de 6 a 13 años y 6 maestros en los seis grados de educación primaria indígena. Estando en el trabajo de campo esta muestra cambió en gran parte. Se incluyó una familia más, la edad de las niñas se mantuvo y en el caso de la escuela observé sólo a dos grupos; quinto y sexto grado, espacios donde se ubicaban las niñas tejedoras.

### 3.1. Las familias tejedoras

Durante la observación del primer trabajo de campo, trabajé intensamente con tres familias, una semana por cada familia.

La primera familia (anexo 1) está conformada por 10 integrantes: Doña Carmela, don Ramiro, doña Rosa (abuelita), y sus cinco hijos, Teresa, Elida, Lucrecia, Ramiro y Adelaida la hija mayor que vive en el mismo espacio de la casa de sus padres, con su esposo. Con esta familia me quedé a vivir la segunda semana de octubre 2009 y dos semanas en el segundo trabajo de campo (abril y mayo 2010). Tiempo que permitió observar, procesos de aprendizaje de las niñas Lucrecia y Elida en la construcción de los tejidos, las estrategias de inserción que utilizaban las hermanas mayores, la abuelita, doña Carmela y otros aspectos relacionados a los colores, el conteo y los diseños. La convivencia con la familia, favoreció entablar conversaciones más profundas las que ayudaron a confirmar y reafirmar los datos de la observación realizadas en el momento. Específicamente en esta familia Adelaida y Teresa fueron las que me enseñaron a tejer el tejido de tres toritos, lo cual me permitió entender el proceso de la construcción del telar, el conteo, los colores y la composición de los diseños. En este cuadro podemos ver los detalles de esta familia:

Cuadro núm. 1. La familia de doña Carmela

| Nombres              | edad    | Nivel de estudios                  | Lengua            | Tiempo de observación            |
|----------------------|---------|------------------------------------|-------------------|----------------------------------|
| Don Ramiro           |         | 6 año de primaria                  | Amuzgo-Castellano | Entrevista                       |
| Doña Carmela         |         | No fue a la escuela                | Amuzgo            | 3 semanas de obs., ent., y conv. |
| Doña Rosa (abuelita) |         | No fue a la escuela                | Amuzgo            |                                  |
| Teresa               | 17 años | 6 año de primaria                  | Amuzgo            |                                  |
| Elida                | 13 años | Segundo año de secundaria (CONAFE) | Amuzgo-castellano |                                  |
| Lucrecia             | 6 años  | 1 año de primaria                  | Amuzgo            |                                  |
| Ramiro               | 3 años  | Todavía no va a la escuela         | Amuzgo            |                                  |
| Adelaida             | 22 años | Secundaria terminada               | Amuzgo-castellano |                                  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Así mismo conté con el apoyo de la segunda familia (Anexo 2. familia de doña Clementina) de doña Clementina, don Gerónimo y sus 5 hijos Martha, Mónica, Leonardo, Melisa y el bebé. En la misma casa viven los abuelos paternos, quienes por respeto y valores de la comunidad se desconocen sus nombres y adquieren el nombre de su primogénito, es así, la abuela es nombrada mamá de Celia y el abuelo papá de Celia

(Celia vive en otro espacio con su marido). En esta familia se pudo observar la relación entre Martha y Mónica en su proceso de aprendizaje, la forma cómo doña Clementina motivaba a sus hijas a seguir tejiendo a pesar de la introducción de nuevos elementos tecnológicos que invaden al pueblo (por vivir en el centro del pueblo).

La estimulación y el apoyo de la abuela a su hija Mónica y Martha, la participación de don Gerónimo quien se dedica a llevar a su hijo Leonardo al campo, una demostración de roles del trabajo de la mujer y el hombre (de acuerdo a las normas del pueblo el padre es quien educa al hijo llevándolo al campo y la madre se encarga de enseñar a la hija los quehaceres de la casa y a tejer).

Otro aspecto importante fue el seguimiento de Mónica a su escuela, donde se observó su desenvolvimiento en el aula escolar, lo cual dio pautas a observar y conversar con la docente sobre su conocimiento del tejido. Cabe aclarar que esta familia, en el primer trabajo de campo (octubre 2009), la visité de 9:00 am., a 6 pm., y en el segundo trabajo de campo (abril y mayo 2010); una semana trabajamos por días completos y la segunda semana sólo fue por las tardes de 2:00 pm, a 6:00 pm., cuando las niñas salían de la escuela. En el siguiente cuadro se puede ver los detalles de la familia.

Cuadro núm. 2. La familia de doña Clementina.

| Nombres         | Edad    | Estudio                           | Lengua            | tiempo                                                                                                  |
|-----------------|---------|-----------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Don Gerónimo    |         | 5 año de primaria                 | Amuzgo-castellano | Entrevista                                                                                              |
| Doña Clementina |         | No estudio                        | Amuzga            | Dos semanas de Octubre 2009 y dos semanas en abril-mayo 2010.<br>Observación, entrevista y conversación |
| Martha          | 13 años | Segundo año de secundaria técnica | Amuzga-castellano |                                                                                                         |
| Mónica          | 12 años | 6 año de primaria                 | Amuzga            |                                                                                                         |
| Leonardo        | 10 años | 4 años de primaria                | Amuzga            |                                                                                                         |
| Melisa          | 6 años  | 3 de preescolar                   | Amuzga            |                                                                                                         |
| Bebe            | 1 mes   |                                   |                   |                                                                                                         |
| Mamá de Celia   |         | No fue a la escuela               | Amuzga            | Entrevista                                                                                              |
| Papá de Celia   |         | No fue a la escuela               | Amuzga            |                                                                                                         |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La última familia “Macedonio” (Anexo 3, familia Macedonio), está conformada por doña Anita, sus tres hijas; Ana, Florencia y Verónica, los abuelos maternos (mamá de Anita y papá de Anita), la nuera (Teresa) su hija Adelaida y su esposo.

En esta familia la observación se centró sobre las relaciones de aprendizaje compartido, en cómo las hermanas mayores se vuelven maestra para Verónica, y cómo Teresa apoya y motiva a Verónica a aprender a tejer, aún no siendo su hermana. Por último la perspectiva de las jóvenes en relación al tejido y la escuela. En esta familia se pudo observar, cómo las niñas, al quedarse a cargo de los abuelos (ya que la madre de ellas volvió a contraer matrimonio) se auto-mantienen económicamente por el tejido y cómo ellas transmiten estas actitudes a su hermana Verónica.

También es importante señalar, que esta familia vive a la orilla de la comunidad, a unos 20 minutos caminando del centro del pueblo a la casa. Con ellas la visita en el primer trabajo de campo fue de la tercera semana de octubre (2009) de 8:00 am., a 6:00 pm., y en el segundo trabajo de campo (abril y mayo 2010) fue de dos semanas; una semana con días enteros y la segunda semana por las tardes (2:00 pm. A 6:00 pm.) y por las mañanas realizaba el seguimiento de Verónica en su salón de clases, que al igual que Mónica me permitió entrevistar a su docente y observar una clase de 9:00 am., a 1:00 pm. En el siguiente cuadro se muestra los detalles de la familia.

Cuadro núm. 3. La familia Macedonio

| Nombres          | Edad    | Estudio              | Lengua            | Tiempo                                                                                                                     |
|------------------|---------|----------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doña Anita       |         | No estudio           | amuzga            | Tercera semana de octubre 2009                                                                                             |
| Ana              | 17 años | Secundaria terminada | Amuzga-castellano | Tercera semana de octubre 2009 y dos semanas del segundo trabajo de campo (2010). (observación, entrevista y conversación) |
| Florencia        | 13 años | 2 año de secundaria  | Amuzga-castellano |                                                                                                                            |
| Verónica         | 10 años | 4 año de primaria    | Amuzga            |                                                                                                                            |
| Abuelita de Ana  |         | No estudio           | Amuzga            |                                                                                                                            |
| Abuelito de Ana  |         | No estudio           | Amuzga            | Entrevista                                                                                                                 |
| Teresa (nuera)   | 19      | No estudio           | Amuzga            | Tercera semana de octubre 2009 y dos semanas del segundo trabajo de campo (2010). (observación, entrevista y conversación) |
| Adelaida         | 2 años  | No va a la escuela   | Amuzga            |                                                                                                                            |
| Esposo de Teresa |         | No estudio           | Amuzga            |                                                                                                                            |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Las tres familias fueron ejes centrales en la investigación, ya que el vivir, convivir y participar en sus actividades diarias, permitió contar con un panorama sustancial sobre el proceso del aprendizaje del tejido. De tal modo, que entre las tres familias participantes se logró un total de 24 personas participantes entre adultos, niñas y niños. Aclarando que la familia de Doña Carmela y dona Anita, viven a una distancia de 20 a 30 minutos, del

centro de la comunidad, mientras la familia de doña Clementina vive en el centro de la comunidad.

### 3.2. Los entrevistados

La entrevista es la forma más sutil y directa de entender la vida, experiencia y percepción de las personas. En ese sentido, la entrevista fue una técnica fundamental que permitió obtener información profunda y directa de las voces de las personas implicada en la investigación, sobre su concepción de la práctica del tejido.

En las entrevistas seleccioné personas por su experiencia en la práctica de tejido y por su cargo en la comunidad. También entrevisté a niños y niñas de la escuela de EIB “Guadalupe Victoria (7 docentes de esta escuela) y 2 profesores de la Supervisión escolar 068.

Cuadro núm. 4. Tejedoras y comunarios de la comunidad

| Nombre                 | Edad    | Estudios               | Lengua            | Cargo                                       |
|------------------------|---------|------------------------|-------------------|---------------------------------------------|
| Sara de Jesús          | 41 años | 5° año de primaria     | Amuzga            | Tejedora experta                            |
| Ignacia Encarnación    | 40 años | Primaria completa      | Amuzga-castellano | Tejedora experta                            |
| Cristina López         | 50 años | No estudió             | Amuzga            | Tejedora experta                            |
| Mamá de don Santiago   | 70 años | No estudió             | Amuzga            | Tejedora experta                            |
| Mamá de don Celestino  | 68 años | No estudió             | Amuzga            | Tejedora experta                            |
| Anselma Francisco      | 80 años | No estudió             | Amuzga-castellano | Tejedora experta                            |
| Rufina Martín          | 67 años | No estudió             | Amuzga-castellano | Tejedora experta                            |
| Micaela de Jesús       | 25 años | 2° año de preparatoria | Amuzga-castellano | Instructura de educación inicial y tejedora |
| Eloina Guillen         | 34 años | Primaria completa      | Amuzga-castellano | Tejedora experta                            |
| Dionides García        | 34 años | No estudió             | Amuzga            | Tejedora experta                            |
| María López            | 45 años | 2° año de secundaria   | Amuzga-castellano | Tejedora experta                            |
| Elizabeth Hesiquio     | 19 años | Primaria completa      | Amuzga-castellano | Joven reconocida en la comunidad            |
| Clementina Encarnación | 55 años | Preparatoria completa  | Amuzga-castellano | Profesora jubilada                          |
| Toribio Santiago       | 28 años | Bachillerato completo  | Amuzga Castellano | Taxista de la comunidad                     |
| Manuel de Jesús        | 43 años | No estudió             | Amuzga            | Comité de la escuela                        |
| Rutilo                 | 76 años | No estudió             | Amuzga            | Anciano de la                               |

|               |         |  |                   |                                             |
|---------------|---------|--|-------------------|---------------------------------------------|
| Encarnación   |         |  |                   | comunidad                                   |
| Tito de Jesús | 50 años |  | Amuzga-castellano | Representante de la comunidad de Cozoyoapan |

Cuadro núm. 5. Niñas de la escuela primaria de EIB “Guadalupe Victoria”

| Nombre              | Edad    | Estudio                  | Lengua |            |
|---------------------|---------|--------------------------|--------|------------|
| Ana Gómez           | 12 años | Sexto año de primaria    | Amuzga |            |
| Berenice de Jesús   | 12 años | Sexto años de primaria   | Amuzga |            |
| Minerva Macedonio   | 12 años | Sexto años de primaria   | Amuzga |            |
| Leonarda García     | 13 años | Quinto años de primaria  | Amuzga |            |
| Barcelide Macedonio | 10 años | Cuarto años de primaria  | Amuzga |            |
| Bibiana García      | 15 años | Tercer año de secundaria | amuzga | Secundaria |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

#### 4. Unidad de análisis

Para interpretar y describir las acciones de los sujetos, fue necesario ubicar puntos de encuentro entre tejedoras, comunidad, niñas y el proceso de aprendizaje en la práctica del tejido. Tales puntos, se ubican en diversos espacios de la comunidad y la casa donde se transmite el conocimiento, las estrategias de inserción, la motivación, el desarrollo de las habilidades y destrezas en la construcción de los tejidos. La escuela, otro espacio donde se conecta la práctica del tejido a través de los alumnos.

Cuadro núm. 6. Unidades de análisis

| Espacios                                  | Temas                                                                                                        | Sujetos                                                          |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Patio de la casa y el corredor de la casa | -Procesos de construcción del tejido<br>-Procesos de transmisión del conocimiento de tejido                  | Mamá<br>Hermanas mayores<br>abuelitas<br>Niñas                   |
| Comunidad                                 | -Uso del tejido en diversos espacios de la comunidad.<br>-Procesos de transmisión del conocimiento de tejido | Tejedoras adultas<br>Comunarios de la comunidad<br>Niñas y niños |
| Escuela                                   | -Uso del tejido en la escuela<br>-Percepción sobre la práctica del tejido.                                   | Profesores<br>Director<br>Niñas y niños                          |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Estas unidades de análisis, permitieron sistematizar el conocimiento del tejido a través de los espacios de convivencia, que contribuyen a reflexionar sobre la intervención de



diversos actores que construyen y reconstruyen el conocimiento de tejido en la comunidad.

## **5. Descripción de técnicas e instrumentos**

En esta investigación tuve la necesidad de hacer uso de varias técnicas e instrumentos, los que permitieron registrar detallada e integralmente la información, de manera particular y en forma general sobre la práctica del tejido. Siendo así, se utilizaron los siguientes.

### **5.1. Instrumentos**

#### **Guías de observación en la actividad de tejido**

Las guías de observación se diseñaron bajo la mirada de las unidades de análisis, que permitieron dirigir la vista sobre aspectos concretos del proceso de aprendizaje de tejido y la interacción permanente entre niñas y tejedoras, tejedoras-tejedoras y niñas-niñas. Cabe señalar que las guías no fueron hechas sobre estructuras rígidas, sino en el evento mismo. De tal manera, las guías de observación fueron fuentes de información que dieron cuenta sobre hechos cotidianos que ocurrían en la transmisión del conocimiento de tejido. (Anexo 4)

#### **Guía de observación escolar**

Las guías de observación escolar, dirigieron hacia aspectos concretos sobre el uso del conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños. Estas guías fueron referentes sustanciosos que ayudaron a construir información sobre el desplazamiento de la indumentaria y el uso del conocimiento de tejido como conocimientos previos por parte de los docentes. (Anexo 5)

#### **Guías de entrevistas**

Las guías de entrevista son “temas claves explorados con un cierto número de informantes” (Taylor y Bogdan 1996: 119). Entiendo que las guías son punteos de temas centrales “no es un protocolo estructurado [es] una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” [además] “sirven solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (Op cit. 1996: 119). Siendo así, las guías permitieron hacer preguntas flexibles alternándolos con conversaciones espontaneas

sujetas a la lógica de lo que se estaba hablando. Estas guías se aplicaron a diferentes actores sociales de la comunidad y la escuela. (anexo 6)

*Diario de campo:* El diario de campo sirvió para anotar las observaciones y descripciones de todos los eventos que ocurrieron en el proceso de la transmisión de los conocimientos del tejido. El diario de campo fue un instrumento que se utilizó en todo momento de la investigación donde registré hechos relevantes que ocurrían en diversos espacios de la práctica de la actividad del tejido. Algunas veces anotaba punteos de conversaciones de tipo espontáneas acompañadas de esquemas gráficos, que posteriormente eran recuperados y complementados por las grabaciones y fotografías.

El diario fue un instrumento donde se plasmaron datos y narraciones sobre la socialización de la práctica del tejido. Incluso en el diario se describieron desde actividades médicas de la curandera, hasta relaciones de compadrazgo. En el diario registre mis emociones, inquietudes, dudas y preguntas, algunas fueron respondidas otras siguen pendientes.

*Cuaderno de campo electrónico:* Se denominó así, a la transcripción de los datos del diario de campo en la computadora. El cuaderno de campo electrónico ayudó a traspasar de manera ordenada y sistemática las observaciones diarias, siendo uno de los insumos fundamentales al momento de categorizar la información obtenida en las observaciones. En este cuaderno iba analizando e interpretando algunos eventos de la práctica del tejido, los cuales dieron pautas para seguir preguntando las dudas que surgían, en las observaciones o en los punteos de conversaciones anotadas en el diario de campo.

*Grabación de audio y cámara fotográfica.* La grabadora fue un instrumento que ayudó a registrar las entrevistas y las conversaciones, por eso la llevaba en todo momento junto con el diario de campo y la cámara. La cámara recreó los datos a través de imágenes, complementando las observaciones y las entrevistas en el momento de pasarlo en el cuaderno de campo electrónico.

La cámara motivaba a las tejedoras en el momento de captar sus imágenes con el tejido, mostraban una actitud de orgullo, incluso posaban mostrando los diseños de sus tejidos, hasta hubo momentos que pedían que sus diseños y huipiles fueran capturados por la cámara. Mientras la grabadora en algunos casos, causaba incertidumbre y dudas, ya que los señores mostraban miedo al hablar cuando les decía que este aparato grababa

sus voces; otros querían ser grabados para luego escuchar sus conversaciones y decían que era una forma de guardar sus historias.

## **5.2. Técnicas utilizadas**

En el trabajo de campo empleé la técnica de entrevista en profundidad, la observación participante y no participante. Estas técnicas orientaron la investigación etnográfica prevista en el presente trabajo de investigación que a continuación se desarrolla.

*Observación participante:* Cuando me dispuse a aprender a tejer, fue como abrir la puerta, porque me permitió manipular, hablar, escuchar, sugerir y observar minuciosamente el proceso de la transmisión del conocimiento de tejido. El hecho de participar en la actividad o en la vida social de las tejedoras implicó compartir las tareas que realizaban en torno al tejido y las actividades cotidianas del día. En este sentido, mi papel como investigadora participante ayudó a integrarme al grupo, lo que favoreció entablar empatía y confianza con las tejedoras, quienes después compartieron su vida privada y los secretos en la construcción del tejido.

*Entrevista a profundidad:* Con esta técnica se accedí a información más profunda sobre la percepción en torno a la práctica del tejido. Ya que la entrevista a profundidad permitió conocer y entender de manera más sutil la visión de mundo de las tejedoras en “un proceso de aprendizaje mutuo” (Taylor y Bogdan 1996:169). Ese proceso de intercambio de opiniones dio pautas a “encuentros repetidos, cara a cara, entre el investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal como se expresan por sus propias palabras” (Op cit. 1996: 103). Fue así, que la interacción basada en el respeto con las personas entrevistadas contribuyó a obtener datos subjetivos sobre el conocimiento y la socialización de la práctica de tejido. A través de los siguientes actores.

*Niñas:* Las entrevistas a niñas sirvieron para recoger opiniones sobre el proceso de aprendizaje, el conocimiento del tejido y si este es desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. De esta manera la información obtenida contribuyó a analizar aspectos referentes a tipos de aprendizajes, estrategias y habilidades en la construcción del tejido e indicios del proceso de desplazamiento del tejido.

*Tejedoras:* Las entrevistas consistieron en recabar información concreta sobre las estrategias, la motivación y estimulación que las tejedoras utilizan para insertar a las niñas en la práctica del tejido. Asimismo, sobre el conocimiento y el significado de los diseños y colores de los tejidos. Estos datos permitieron analizar aspectos sobre la resignificación de los diseños y colores.

*Comunarios:* La entrevista a los comunarios permitió realizar entrevistas al comisario municipal, concejo de ancianos y al comité de la escuela, quienes proporcionaron datos referidos al tejido como práctica propia de la mujer, indicios de desplazamiento del tejido por la introducción de nuevos elementos tecnológicos, los medios de comunicación y la migración (Anexo 8).

*Profesores:* La entrevista a los profesores sirvieron para recoger datos sobre cómo se trabajan los conocimientos locales en el aula y específicamente si se toma en cuenta el contenido de los tejidos en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. De tal manera que estas entrevistas fueron sustanciosas para el análisis sobre las acciones y actitudes que toman los profesores amuzgo frente al conocimiento del tejido. Esto encaminó a realizar entrevistas a los docentes administrativos de la supervisión escolar 068.

## **6. Proceso de recolección y sistematización de datos.**

La construcción del proyecto de esta tesis, implicó recopilar información teórica referida a investigaciones realizadas en torno al tema del tejido. Además de fuentes que contribuyeron a reflexionar del qué, por qué y para qué se pretende realizar esta investigación del tejido. Después de este periodo de construcción del proyecto, se dispuso a realizar el trabajo de campo, lo cual se divide en dos periodos; el primero, recolección de datos; fue en el mes de octubre 2009. Los datos obtenidos en esta etapa fueron sistematizándose en el cuaderno electrónico, así como la transcripción de las entrevistas. Luego los datos pasaron al proceso de precategorización y categorización donde se hizo una lectura y relectura de las observaciones y entrevistas para definir cada categoría. Categorías que se organizaron con la ayuda del programa de Excel. Siendo esta la primera etapa, surgieron dudas y preguntas que se registraron en el cuaderno de campo, para volverlas a hacer en la segunda etapa de la investigación.

Cabe señalar que en la recopilación de datos, no hubo un método único a seguir, sino que se registraron todos los datos posibles sobre la práctica del tejido. También se grabaron

entrevistas y conversaciones espontáneas realizadas en todos los eventos enfocados al tejido. Estos datos fueron sustanciosos en el momento de la categorización de los testimonios.

En el segundo trabajo de campo, se enfocó a observar el proceso de aprendizaje, el significado de los símbolos y la perspectiva de los docentes en cuanto a la importación de los conocimientos de los tejidos en la enseñanza y el aprendizaje se realizó en la misma dinámica de la primera etapa; se registraron todos los eventos del tejido, sólo que las observaciones y las entrevistas fueron más específicas y concretas, a diferencia del primer trabajo de campo, donde registraba actividades de todo el día.

Los datos obtenidos en el último trabajo de campo se complementaron con los primeros datos, de ahí que salieron nuevas categorías de análisis. Posteriormente después de reajustar las categorías, quedaron las posibles categorías definidas, las cuales se estructuraron en forma de índice de acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto. En el proceso de reacomodación de los testimonios, primero se hizo la triangulación de datos por sujetos, luego por instrumentos usados en la investigación y por último se pasó a la redacción de los resultados, que siguió una secuencia de los testimonios, teoría y experiencia.

En el momento de la redacción no siempre se sigue una regla (teórica y metódica) sino el proceso mismo va dando pautas a seguir. Por eso, algunas categorías fueron excluidas porque no se sostenían en el momento de redactar la tesis, otras categorías contaban con suficiente información, los cuales tuvieron que volverse a seleccionar, hasta tener datos lo más objetivamente posible.

## **7. Consideraciones éticas**

Considero que esta investigación es un trabajo de todos los comunarios de Guadalupe Victoria. Porque cada niña, tejedora, autoridades y profesores participaron activamente, siendo protagonistas en la construcción de detalle a detalle de la tesis. Ellos expresaron su experiencia, sentimientos, emociones, sabidurías y conocimiento, es decir, su ser, su vida y su visión de mundo. Por eso, esta tesis, es un trabajo realizado mediante la faena o

el tequio<sup>5</sup> de los comunarios, siendo así, este trabajo ha sido sistematizar sus voces, ordenar sus experiencias, conocimientos y escribirlos sobre un papel.

Los testimonios de los comunarios fueron interpretados y analizados subjetivamente, apegándose a las teorías e investigaciones realizadas en otros contextos referidos al tema de conocimiento local. Este trabajo es una evidencia de la vida sociocultural de los amuzgo, al mismo tiempo refleja una relación con otras investigaciones hechas sobre el tejido en comunidades indígenas de Latinoamérica. En este sentido, el trabajo tiene que ser devuelta a la comunidad, a las tejedoras, autoridades civiles y escolares. Ya que ellos son los actores inmediato en la compilación de los datos y sus testimonios son referentes escritas de su sabiduría sociocultural.

En tanto, esperamos que nuestro trabajo contribuya a la educación, a incluir los conocimientos locales como parte del curriculum nacional. También que sea un referente para las personas externas de la cultura, a comenzar a reconocer y entender que los amuzgo contamos con conocimientos y prácticas culturales, valiosas para la vida, la formación y la transmisión de una visión de mundo pasado, presente y futuro.

## **8. Mi experiencia en la investigación**

Comenzar cualquier trabajo siempre es un reto, donde están inmersos emociones, sentimientos y dudas. Así, cuando inicié esta tesis, pensé cuál sería el mejor camino para llegar al final; ahora entiendo que cualquier vía siempre lleva a un final. Al principio cuando planteé este proyecto, busqué aspectos negativos para justificarlo, pero no siempre un proyecto es sinónimo de problemas negativos, al contrario un proyecto es para reflexionar modos de vida y contribuir en ellos, si así se requiere en la comunidad.

Entonces, pensando que era parte de la cultura amuzga y siendo profesora en mi comunidad, tenía datos suficientes para sostener mi propósito y mi planteamiento del problema. Además pensé como amuzga y docente, que iba a ser aceptada rápidamente para realizar la investigación en la comunidad y en la escuela; no consideré las normas y los valores de las familias amuzga. Porque no es lo mismo ser investigadora amuzga que ser tejedora amuzga.

---

<sup>5</sup> Trabajo comunal de la comunidad, que se emprende para el beneficio de todos, y que confiere derechos y prestigio a quienes participan.

Bien, como mencioné líneas arribas, la investigación se realizó en dos etapas; octubre 2009 y abril-mayo 2010. En la primera etapa, antes de llegar a la comunidad estaba llena de miedo, por si iba a recoger los datos precisos y concretos sobre el conocimiento del tejido, además si sabría observar el proceso de la trasmisión de la práctica, incluso me preguntaba cómo sería llegar nuevamente a la comunidad siendo ahora investigadora y no la directora de la escuela. Mi mayor preocupación era cómo recopilar los datos siendo parte de ese contexto, estar dentro y al mismo tiempo fuera.

El primer día en la comunidad busqué a las familias, visité a la mamá de Margarita<sup>6</sup>, le expuse mi trabajo y pregunté si su hija Clara estaba tejiendo; como la respuesta no fue positiva, opté por buscar a otra familia. Entonces visité a la mamá de Verónica, tampoco sus hijas estaban tejiendo; me recomendó a una familia vecina, platiqué con esta familia, sus hijas acudían a una escuela que yo no consideraba investigar, así que también la descarté. Finalmente cansada de buscar, decidí irme a la escuela primaria de EIB “Guadalupe Victoria” donde los niños al verme me gritaron “directora, directora” y los docentes sorprendidos, pero con actitud de compañerismo me saludaron muy amables. Platiqué con el director, quien de inmediato me dio el permiso de pasar a los salones, sin necesidad de entregar la constancia que llevaba de PROEIB Andes.

La escuela fue el primer espacio que me cobijó y me dio la libertad de realizar mi trabajo de investigación sin problema. Mis dificultades eran elegir a las familias, entonces tomé la decisión de pasar a los salones de tercero a sexto grado de primaria y preguntar a las niñas, si tejían y si estaban dispuestas a participar en la investigación; la mayoría contestó positivamente.

Entonces tuve que volver a seleccionar, tomando en cuenta si tenían hermanas menores (de 6 años) o mayores, fue así, que las niñas con dichas características consultaron, con sus padres, a ver si ellos estarían dispuestos a aceptarme en su casa durante varias semanas. Un día después teniendo la respuesta positiva de cuatro niñas, salí a su casa, visité a Leonarda; su familia muy amable me aceptó; sin embargo, la niña sólo tenía un hermano menor de 4 años y su hermana Bibiana de 15 años.

---

<sup>6</sup> Los amuzgo de Guadalupe Victoria, hombres y mujeres adultas con hijos, no se menciona sus nombres. El padre y la madre adquiere el nombre de su primogénito o primogénita, por ejemplo mi primogénito se llama Pablo y por ende soy para el pueblo mamá de Pablo y mi nombre civil es desplazada por ser madre. Por eso en este trabajo algunos nombres estarán protegidos por respeto a las normas del pueblo.

También visité a Rosalía, su mamá dispuesta a apoyar, pero la niña era la menor de todos y no había otras niñas a quien observar, la tercera niña fue Elvira, su mamá me aceptó, me parecía la familia idónea, porque Elvira era la mayor, tenía tres hermanas menores (de 9 años, 4 años y una bebé, además un hermano de 6 años) quienes estaba en proceso de aprendizaje del tejido. Me quedé contenta con la familia, no quise buscar más, sólo comenté a doña Anita que era vecina y tía de Elvira, si podía ayudarme, ella muy amable me ofreció su casa, pero tan a gusto que sentía con la familia, que ignoré la invitación, el martes, parecían que las actividades marchaban bien, el miércoles la madre de Elvira, me comentó que su esposo no estaba de acuerdo con mi presencia en la casa, me sentí desolada y rechazada, aun así, insistí que hablara con su esposo, no me prometió nada, al llegar temprano el día jueves, pregunté si su esposo me había aceptado, ella con tono de tristeza me dijo “no maestra, mi esposo no quiere”, así que busqué una plática con su esposo. A la hora de la comida llegó su esposo, la mamá de Elvira me dio el espacio para platicar. Me armé de valor, porque ya tenía miedo, comencé a plantear al señor sobre mi trabajo, expliqué los detalles y la relación para con su familia.

El señor después de escucharme, me dijo que no podía aceptarme, porque tal vez me estaba escondiendo de algún problema, además expuso que como era directora de la escuela (ya no estaba en ese puesto) y por mi formación académica, decía el señor, le causaba vergüenza que viviera con su familia, porque según él, ellos no estudiaron, no viven en una casa grande, muchas veces comen tortillas con frijoles, en síntesis me dijo, “no tenemos dinero”, por lo tanto mi presencia le causaba molestia. Quise llorar en ese momento, insistí y la respuesta siempre fue negativa, tragué mi coraje, salí de su casa frustrada, sentí que todo había terminado, la mamá de Elvira se disculpó por no poder apoyarme, los niños me miraron con tristeza, se habían acostumbrado conmigo los dos días. No sabía qué hacer, la familia perfecta se desechó, lloré en el camino a mi casa.

Me pregunté por qué, si yo pertenezco a la cultura amuzga, hablo el amuzgo, vivo en el mismo pueblo y le había demostrado mi trabajo como profesora de sus hijos.

No comprendía, hasta que hablé con la persona más importante que apoyó esta investigación: mi mamá. Ella me dijo, “la gente de mi pueblo es muy discreta en su vida y tienen normas, una de ellas es hablar antes con el esposo o jefe de la casa que con la esposa. Además a las tejedoras no les gusta que una persona esté sentada mirándolas todo el tiempo, si no a ellas les gusta enseñar lo que saben”. También era la primera



experiencia de investigación, ya que en el pueblo, no se había visto una investigación donde la persona tenía que convivir por días enteros con la familia o inclusive vivir con ellos, tal vez fue uno de los aspectos por las cuales no me aceptaron y otro por mi posición de profesora.

Más tranquila y con las lecciones de mi mamá, tomé nuevamente el camino, entonces visité a la familia de Mónica, hice una cita con su papá, hablé con el señor, expuse mi trabajo, él con gusto habló delante de mí con su esposa, le dijo “apoyen a la maestra”, lo mismo le dijo a su mamá. Esta fue la primera familia que me aceptó; la segunda familia, fue con doña Anita, le conté lo sucedido con el papá de Elvira (quien era su hermano), ella, su mamá, su papá y sus hijas, me aceptaron sin muchas reservas, sólo con el consejo de que la comida no siempre llevaba carne. Me sentí muy halagada y me quedé con ellos.

La tercera familia de doña Carmela la eligió mi maestra (mi mamá), ella habló sobre mi trabajo y además pidió a la familia si podían enseñarme a tejer, así, el trato ya estaba hecho cuando llegue con doña Carmela; llevaba dos tejidos pequeños, ella y sus hijas me recibieron con gusto y amabilidad, Laura y Teresa vieron mis telares, con sonrisa me dijeron, “te vamos a enseñar”, muy contenta procedí a explicarles con grandes rasgos mi trabajo. No mostraron mucho interés, sino estaban más contentas en enseñarme a tejer y mostrar sus habilidades, fue así que desde las 7:00 de la mañana me acomodaban una silla en el patio de la casa y amarraban mi telar, igualmente ellas se sentaban a mi lado con sus telares de colores, con la finalidad de enseñarme. Entre risas y risas me enseñaron y al mismo tiempo mostraban sus destrezas y sus conocimientos en el tejido, mientras Lucrecia en medio de nosotras jugaba con sus hilos, haciendo y deshaciendo sus telares. Así fue, como completé mis tres familias con quienes trabajé, conviví y viví durante toda la investigación.

## **Capítulo III**

### **Fundamentación Teórica**

Las reflexiones teóricas que presento en este apartado sustentan los conceptos que derivaron de los resultados de la investigación. Si bien, la teoría es necesaria para comprender, analizar o comparar una realidad, en este caso, los estudios que tratan sobre el conocimiento del tejido y la socialización, permiten comprender la realidad que vive la cultura amuzga.

Una cultura posee un sistema social, político, religioso, económico y prácticas cotidianas muy particulares, que son constructo de una realidad de vida, dada por las condiciones sociohistóricas y ambientales del contexto. Esta realidad cultural constituye un referente identitario para los integrantes de la comunidad. Y esta investigación se desarrolla en base a una práctica cultural específica de la cultura amuzga, de la comunidad de Guadalupe Victoria: el conocimiento de la práctica de tejido.

El tejido, es una práctica cultural que se construye y se reproduce intergeneracionalmente. Cada cultura, a través del tejido reproduce su historia y visión de mundo. También reproducen contenidos relacionados con la composición de las figuras, la codificación de los colores, el sistema de conteo y medición. Estos conocimientos se transmiten mediante técnicas de participación y observación a través de métodos interactivos y activos, que las tejedoras han legitimado de acuerdo a sus patrones culturales y sociales.

Para comprender el conocimiento del tejido amuzgo, presentamos los estudios que demuestran la práctica del tejido desde la socialización en distintos contextos. En la primera parte analizaremos las teorías referidas al concepto de conocimiento, posteriormente la socialización, aprendizaje y enseñanza, tomando como referentes a Vygotsky, Berger y Luckmann y Barbara Rogoff. Desde la perspectiva de la escuela se recurre a la teoría de Bourdieu y por último al concepto de interculturalidad bajo un enfoque pertinente que busca lograr una educación más igualitaria y de respeto hacia los conocimientos locales.

## **1. Reproducción del conocimiento**

Las experiencias adquiridas en la vida diaria y en las prácticas cotidianas se denominan “conocimientos”. Por eso, no se puede hablar de un sólo conocimiento sino de conocimientos que se transmiten y se adquieren de diversas formas según el contexto sociocultural y la visión del mundo. Cada pueblo tiene sus propios conocimientos que ha sido normado y validados por sí mismos. Por ejemplo, el conocimiento sobre el tiempo lo conceptualizan, el occidente lo concibe de manera lineal mientras que los pueblos indígenas en forma espiral (Pari 2009). Estas diferencias demuestran que el conocimiento refleja una forma de ver, actuar y vivir en el mundo.

Así como, cada pueblo tiene produce y reproduce sus propios conocimientos, también tiene sus propias formas particulares de reproducir sus conocimientos; algunos lo hacen a través de cantos, otros en proverbios, cuentos o historias. Aún así, los pueblos recrean sus conocimientos, para poder conservarlos o resignificarlos, de acuerdo al momento, espacio y tiempo en que viven. Por ejemplo, el tejido, la cerámica, la medicina, la agricultura, la pesca y la cacería, son algunos conocimientos que siguen reproduciéndose, reconstruyéndose y recreándose según la exigencia y la movilidad social, en el marco de las relaciones entre culturas y pueblos.

Por lo tanto, entran en una discusión respecto a la reproducción de los conocimientos: qué significa comprender los procesos de crecimiento, recreación (más que de cambios), conservación y resignificación de las prácticas culturales. Dado que las culturas son dinámicas. Entonces un conocimiento siempre está en permanente reconstrucción, por el contacto que sostienen las culturas. En esa medida, los conocimientos no pueden ser puros, porque están constantemente creciendo y resignificándose.

### **1.1. Conocimiento indígena**

El conocimiento es producto de una acción organizada y sistemática que permite explicar el mundo en que se vive y actuar sobre él. Por tanto, el conocimiento es la organización de una realidad de un contexto concreto. Una realidad mediada por el contexto familiar, social, comunal y la naturaleza. Entonces el conocimiento tiene la característica de explicar una realidad situada en una determinada sociedad cultural.

El conocimiento es la construcción de valores, prácticas, hábitos, habilidades y actitudes, que emanan de un sistema cultural propio. Según Lira “el conocimiento, es saber,

sabiduría. Ciencia que uno posee. Ciencia demostrada, aprendizajes, tiempo y ocupación a que uno se dedica con el fin de saber un arte u oficio. Habilidad, capacidad con que se da prueba de algo que se sabe” (1982: 52). El conocimiento se construye en el hacer, es decir, participando en la actividad es como se lo adquiere de una determinada práctica o trabajo; por ejemplo, sólo tejiendo telares se aprende su significado socio-cultural y practicando la actividad es como se puede mostrar la capacidad del conocimiento que se tiene.

El conocimiento indígena es el saber que se adquiere en el momento en que la persona se vincula con la actividad, entonces lo construye de manera práctica y activa, en un “aprender haciendo”, tal como, se concibe en las comunidades indígenas, donde el conocimiento se obtiene participando (ayudando y apoyando) en la actividad. Mientras que para el occidente, el conocimiento está asociado con la ciencia y tiene carácter argumentativo y refutable (Rodríguez 1997). Porque un conocimiento científico es reconocido legítimamente cuando es medible, verificable y razonable. Entre tanto, el conocimiento indígena se valida y se verifica en la práctica cotidiana y en la experiencia.

El conocimiento indígena, se construye a partir de un espacio, social, político, religioso y a través de prácticas socioculturales. Al respecto Gustafson y Maurial dicen que el “conocimiento indígena es un complejo dinámico y abierto compuesto por las prácticas, los símbolos y las formas sociales de saber, saber hacer y saber ser, los cuales son vividos, ejercidos, defendidos y reproducidos por los pueblos originarios” (2005: 27). Este conocimiento se organiza en base a un conjunto de experiencias, pensamientos, valores y normas que se desarrollan en las prácticas culturales y cotidianas; en ese sentido, tiene la característica de ser un conocimiento vivencial, compartido y transmitido de generación en generación.

Entonces, el conocimiento amuzgo se entenderá como todas aquellas orientaciones, concepciones, interpretaciones y comprensiones, para explicar el mundo, su relación con la naturaleza, así como la capacidad de actuar en relación a ese mundo, según la visión, valores y normas establecidas por la cultura. El conocimiento es una construcción y reconstrucción de las experiencias vividas en el pasado y presente, en un espacio, tiempo y momento. Es así, que se considera :

El conocimiento indígena es el cuerpo de conocimiento asociado con la ocupación ancestral de un territorio, las formas de gobernabilidad adoptadas y los elementos culturales adoptados para asegurar la reproducción del pueblo. Se trata de las

normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan la forma de un pueblo o comunidad. Es la visión de mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo (Cunnighan 2006:151).

El conocimiento indígena<sup>7</sup> es el conjunto de los elementos culturales (valores, normas y prácticas), que las personas han construido y reconstruido de acuerdo a su medio social, mediados por las relaciones políticas, económicas y religiosas con otros pueblos. Por la estrecha relación que mantienen con la naturaleza<sup>8</sup> (según el ecosistema) les permite definir su espacio territorial. Un espacio fundamental en la construcción de los conocimientos, no sólo en la formación de la persona sino de todos los elementos que componen la naturaleza (animales, plantas, agua y tierra). Siendo así, el conocimiento está mediado por el espacio territorial que los pueblos han sabido definir, defender construir y reproducir.

El conocimiento cuenta con un conjunto de elementos (culturales) organizados, ordenados e integrales que permiten explicar y sustentar distintos procesos de pensamientos, comportamientos, acciones de hechos y cosas que admiten una visión de mundo. El conocimiento posibilita una comprensión de la vida y de los elementos existentes en la naturaleza, siendo la vida (amuzga), holística e integradora. Como dice Grillo (1993). Lo indígena es el mundo de la totalidad, donde lo que interesa no son solamente las partes de un todo sino el todo íntegro y por lo tanto todo es esencial e imprescindible. Todos interactúan de manera reciproca, colaborativa y compartida para producir y reproducir conocimientos; las personas, la naturaleza y los dioses (del agua, monte, animales, tierra y tejido en la cosmovisión amuzga). Al respecto Diez sostiene que el conocimiento indígena:

Por milenios, muchas culturas fueron guiadas por una visión del mundo basada en: que el individuo es parte de la naturaleza; respetando y reviviendo la sabiduría de los ancianos, teniendo la consideración a los vivos, los muertos y las generaciones futuras; compartir responsabilidades, bienestar y recursos con la comunidad,

---

<sup>7</sup> Se conceptualiza como el cúmulo de conocimiento asociado con la ocupación de largo término de cierto espacio. Este conocimiento se refiere a las normas tradicionales y valores sociales, así como a la construcción mental que guía, organiza y regula la forma de vida de los pueblos que tiene sentido en su mundo. Es la suma de la experiencia y conocimiento de un grupo social dado, y forma la base para la toma de decisión frente al desafío tanto familiares como de otra índole. (Diez 2006:151).

<sup>8</sup> Esa atención al acontecer con la naturaleza es constante durante toda la vida del guaraní, atento a las huellas que los animales dejan en el monte, a sus hábitos alimenticios, atentos al sol a la lluvia, leyendo el vuelo de los pájaros y prediciendo el clima en el florecer de las plantas y los árboles en la selva. El rumor del discurso del mundo, el monte que le habla al hombre y la sociedad que canta: el saber colectivo que se instaura y construye culturalmente el territorio (Prada 2005: 151)

abrazando valores espirituales tradicionales y prácticas que reflejan la conexión con un orden mayor a la cultura y a la tierra (Diez 2006:151).

El conocimiento es sistémico en la medida que organiza y ordena holísticamente “la visión de mundo” de los pueblos indígenas. Una concepción que se construye sobre la base de la relación armónica con la naturaleza y sobre las experiencias de la vida. Es así, el conocimiento es amplio y profundo, porque no sólo se constituye en la razón del ser humano, sino en la sabiduría que trasmite la naturaleza a través de los animales, plantas, flores, agua y los cerros (deidades). Por eso, los pueblos no separan su conocimiento con la naturaleza, a su vez, saben que ella es sabia, transmite, comunica y enseña en todo momento de la vida. Así, podemos entender que el conocimiento en las comunidades indígenas, circula en todos y en cada espacio de convivencia entre el hombre y la naturaleza. Este conocimiento se adquiere viviendo, compartiendo y viendo meticulosamente las prácticas socio-culturales y escuchando atentamente los consejos de los ancianos y las predicciones de la naturaleza.

También es importante señalar, otros estudios donde se sostiene que en los pueblos indígenas, como dice Rengifo “en sentido estricto no hay conocimiento sino sabiduría” (2003; 74). Esto, por la idea, en cómo se ha manejado el conocimiento desde occidente, donde el sujeto tiene la razón (ser humano) y el objeto (naturaleza) algo distante, que no sabe y al cual hay que estudiar. En cambio en las comunidades indígenas, las cosas no se aprenden por separado sino en su totalidad, es decir, el conocimiento, no lo tiene únicamente la comunidad humana sino también la naturaleza “sabe”. Entonces el conocimiento es profundo entretelado filialmente entre el hombre y la naturaleza; por eso es concebido como sabiduría, en la medida que no busca una verdad absoluta o racional, sino la verdad construida por todos esos que tienen y saben.

Mientras, para Morán “la sabiduría es reflexiva, que el conocimiento es organizador” (2003: 152). La sabiduría está conectada a la razón, el pensamiento y el conocimiento se simplifica en un mediador de lo que se sabe y lo que está por saberse. Al mismo tiempo este autor enfatiza que “el conocimiento supone no solamente una separación cierta y una cierta separación con el mundo exterior, sino que supone también una separación de sí mismo” (Ibid 2003: 153). En esta perspectiva, el conocimiento; es entendido como un organizador de acciones que facilitan la reflexión sobre lo que se conoce y lo que no se conoce del exterior. Separa el mundo exterior (la naturaleza) con el sujeto, con el fin de

organizar la información sistemáticamente, es así, como se reflejan rupturas entre los conocimientos de la naturaleza y el ser humano.

El conocimiento indígena se construye de manera integral y holística, donde importa la totalidad y no la segmentación de las cosas y hechos, es decir, no existe la fragmentación de conocimientos por áreas o disciplinas, sino en los pueblos indígenas se aprende, construyen y reconstruyen los conocimientos de manera conjunta con la naturaleza y las deidades.

## **1.2. Estudios sobre el conocimiento del tejido**

El tejido es uno de los conocimientos más estructurados y organizados que encontramos en las culturas indígenas. A través del tejido podemos ver la existencia del pensamiento místico, social y ritual, cosmovisión, historia y un mundo mediado por la relación con la naturaleza. Ámbitos que se pueden evidenciar claramente en los diseños y en los colores de las estructuras de los tejidos (Castillo 2005). Asimismo Arnold y Yapita (2005), en su investigación sobre los tejidos andinos<sup>9</sup> en Bolivia, presentan aspectos ligados al conocimiento, cosmovisión y educación, así como procesos cognitivos que desarrollan los niños en la construcción de práctica del tejido complementando con el rol que asume la escuela en la desvalorización y desconocimiento.

Las prácticas de textiles andinas y los modos de producción locales (...) demuestran que los de tejidos codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social del tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna. (...) los textiles señalan los sitios de la topografía local y el patrón de caminos que les entrelazan (Arnold y Yapita 2005: 40).

El énfasis de estos estudios es que los tejidos son medios que sirven en las comunidades, para archivar información y comunicar sobre temas relacionados a la vida social, política, mística, cósmica, cartografía, topografía, historia y ecosistema. Así, los tejidos tienen la especificidad de contener en sus diseños, colores que muestran la visión de un pueblo y la capacidad de recrear el conocimiento a través del tiempo. De la misma manera, Arnold y Yapita (2005 y 2008) hacen referencias a que los tejidos andinos son sistemas de comunicación y control. En ese sentido los tejidos, no son simples prendas o indumentarias propias de una comunidad indígena, sino son otras formas de comunicación textual, que tienen la capacidad de organizar sistemáticamente la información en el tejido.

---

<sup>9</sup> En sus dos ediciones "luchas textuales, educación y tierras en los Andes e Hilos sueltos: los Andes desde el de tejido.

En el análisis de Arnold y Yapita, el tejido es el medio de producción textual, en ella “abarcen su género, textura, voz, cualidad táctil, codificación de color, patrón de organización de diseños y también los aspectos territoriales y temporales encajonados en el diseño. Los mismos rasgos caracterizan la textualidad de una obra escrita” (2005: 15). La textualidad del tejido, pese a ser resistida, cada vez amplía su espacio de aceptación por medio de la transmisión de la práctica del tejido. Ya que el tejido es otra forma de expresar, comprender, reflexionar y entender la textualidad, a través de los diseños y colores que esquematizan la información histórica, social y política.

El tejido por ser una práctica textual se basa en el mismo sistema cognitivo y conceptual como cualquier otro modelo de textualidad. Lo cual permite entender que los tejidos, son formas de escritura que los pueblos han mantenido para recrear y reproducir sus conocimientos. En la misma línea Silverman, en su libro *El tejido andino: un libro de Sabiduría*, acerca de los tejidos q'eros de Perú nos dice que “la iconografía Q'eros en tanto que texto, pues al igual que las fichas, los glifos, sus motivos de textiles funcionan como signos-palabras cargados de significados” (1994: 19). Esta afirmación define a los textiles como sistemas de comunicación, en cuanto cada uno de los diseños textiles guarda un significado comprensible y entendible para la población.

Entonces, los tejidos cumplen la función de registrar el conocimiento a través de los diseños, donde se puede codificar el mensaje. Silverman remarca que un texto debe incluir “tres características; emisor, receptor y un mensaje. El emisor es la tejedora que produce el mensaje en la tela, el receptor la persona que lo mira y el mensaje está conformado por la técnica de tejido, el color y los motivos” (Ídem 1994: 19). Así, el tejido cumple con los elementos establecidos para definirse como un texto, un sistema de escritura, que tiene el propósito de archivar y emitir la información. Es así como podemos entender que los distintos diseños textiles, funcionan como mensajes o textos, que son codificados y comprendidos por el contexto cultural y por los que elaboran.

Con las evidencias que presenta Silverman sobre el análisis de los diseños a modo de escritura, por ejemplo, el motivo de rombo cuatripartito está relacionado a conceptos cosmológicos, de tiempo espaciales como temporales, de acuerdo a la ubicación del sol (Ibid 1993: 42). Este ejemplo, sostiene que los diseños tienen su propio significado, la historia y la visión de mundo que tiene cada cultura.



Los estudios de ambos autores, demuestran que los tejidos son estructuras textuales que organizan el conocimiento sociocultural de la comunidad. La textualidad se sistematiza en los diseños de cada prenda del tejido; tales simbologías expresan la vivencia del pasado y del presente de acuerdo a su dinámica social y natural. El tejido es una codificación y archivador de información, en tanto que esa información cuenta con un mensaje socialmente compartido entre todos los miembros del pueblo. De cierta manera los tejidos se caracterizan por emitir y por guardar el mensaje, de tal modo, los tejidos son sistema de “escrituras” que no necesariamente tienen que ser alfabética, sino tienen la capacidad de ordenar lógicamente el conocimiento y la información a través de cada uno de los diseños textiles.

Otros estudios realizados por Marta Turok en las comunidades tzotziles de Chiapas, indican que los tejidos reflejan en sus tramas y urdimbres la cosmovisión de un pueblo. De modo “que los tejidos abren la ventana para comprender y visualizar la conexión integral entre los elementos naturales, sociales y simbólicos del grupo social en cuestión” (1996: 19). Permiten ver la relación cósmica entre el hombre y la naturaleza. Una relación simbólica mediada por las ubicaciones ambientales, políticas y religiosas, es decir, los tejidos son referentes de un sistema culturalmente propio de una determinada comunidad, refiriéndonos nuevamente que un conocimiento está vinculado a un espacio territorial.

De acuerdo a las situaciones socioculturales, los pueblos imprimen un significado profundo a través de sus simbologías textiles. Eminentemente el significado simbólico tiene que ver con los procesos culturales, por ejemplo un huipil ceremonial de una comunidad tzotzil, representa al cosmos: “las hileras del lienzo central representada en diseños de diamantes, reflejan el mundo, mientras un cubo con tres planos; la tierra que está en un plano entre el cielo y el inframundo y el centro de cada plano está el sol” (Turok 1996: 47). Esta codificación tejido, representa un modo de ver el mundo y un sistema de comunicación cósmica y simbólica entre el hombre y la naturaleza.

Asimismo, los diseños representan una realidad de la vida social, política y cósmica. En los mismos se muestran diversas visiones, concepciones y pensamiento de una experiencia de vida. El hecho de estampar las figuras de animales o de flores en los tejidos, tienen un significado representativo en la cosmovisión, incluso representan procesos biológicos de la persona. En ese sentido, los tejidos se tejen con la finalidad de demostrar el mundo, la historia, el pasado, presente y futuro, de modo, que no se hacen

por simple gusto, sino que juegan un rol en la reproducción de los conocimientos socioculturales.

Turok (1996) enfatiza los procesos de la producción del tejido, para ella la elaboración del tejido constituye un eslabón, un ciclo cerrado que deberá complementarse antes de pasar al siguiente paso. “son actos profundos porque operan una metamorfosis en cada fase” (Ibid 1996: 56). En la construcción de los tejidos, no puede haber una fase sin terminar, para llegar a un paso posterior, las tejedoras tienen que haber concluido con la anterior fase. Durante el proceso de la construcción del conocimiento de tejido se mantiene una relación integral entre una fase y la otra, en una dimensión cíclica que refleja procesos de aprendizajes holísticos, que tienen la vitalidad de reconstruir el conocimiento a través de otra fase cíclica, lo cual da como producto a procesos de aprendizajes continuos, donde la persona va depurando y reconstruyendo sus habilidades y destrezas en el manejo de la manufacturación del tejido.

Por último en la investigación realizada por Martin Castillo (2005) en las comunidades quechuas peruanas, se centra sobre los procesos de aprendizaje del tejido. En su estudio demuestra que el tejido es una manifestación cultural y se dice que ha alcanzado un alto nivel de elaboración intelectual. Ya que los tejedores, a través de los tejidos, expresan su pensamiento y cosmovisión cultural; porque el tejido les permite desarrollarse intelectualmente en el momento de diseñar las figuras, combinar colores y el uso de un sistema matemático propio del tejido. Para este autor, el tejido es un proceso eminentemente sociocultural, en cuanto el niño y la niña van aprendiendo a tejer, van fijando su cosmovisión, su forma de pensar, sus cogniciones y sus sentimientos (2005; 105). Tiene sentido de afinar su pertenencia al grupo, que implica una reconstrucción de identidad social e individual.

El tejido un elemento sustancial de la cultura que contribuye a resaltar la identidad comunal. Por eso, como dice Castillo (2005), no tiene sentido estar en la comunidad si la persona no sabe tejer. Esta afirmación hace que el tejido sea el referente cultural para estar en la cultura, porque el no saber tejer significa desvinculación no sólo con la persona sino también con la naturaleza. Esta separación implica una desestructuración al proceso de transmisión de la práctica. Ya que el tejido es una creación y recreación del conocimiento cultural y cósmico de la comunidad.

## **2. La socialización del conocimiento del tejido**

La forma de transmitir y adquirir los conocimientos, valores, normas y destrezas de una cultura se denomina socialización. Esta socialización en los pueblos indígenas depende de las pautas culturales, la cosmovisión y la visión de mundo que tienen a través sus procesos históricos y de la relación simbólica que sostienen con la naturaleza y las deidades. Es así, cada cultura reproduce y/o socializa sus conocimientos según sus propios patrones culturales ideológicos. Al respecto Arnold y Yapita, manifiestan que la socialización de tejido se desarrolla mediante “un proceso de intercambio social” (2005: 209), donde el aprendiz “agarra o baja” el conocimiento mediante diversas técnicas y estrategias (observación, participación e imitación).

Por lo tanto, la socialización es un proceso de adquisición de los conocimientos, valores, destrezas y habilidades que una persona necesita para desenvolverse socialmente en su cultura y para satisfacer sus propias necesidades en la vida cotidiana y cultural. En este sentido, la socialización se desarrolla en la interacción cara a cara, entre sujeto-sujeto o bien entre sujeto y naturaleza, que permiten la construcción y reconstrucción de patrones culturales.

La socialización se desarrolla de manera interactiva y activa, en cuanto, se permite la participación de los niños en la actividad. Como dice Rogoff (1993) los niños participan activamente en su propio proceso de socialización. Así como, cuando hablamos del conocimiento de tejido se construye mediante la interacción de los niños en la práctica, donde se privilegia la observación y la participación, “fundamentalmente la visualización, antes que la interacción verbal” (Castillo 2005: 69).

La socialización depende del tipo de conocimiento que el grupo pretende trasladar a la nueva generación, ya que no significa lo mismo socializar el conocimiento de la pesca y la caza, con la práctica del tejido, cada conocimiento requiere de su propio espacio (instituciones) y agentes socializadores que la sociedad ha nombrado y legitimado. Si bien, estos agentes pueden ser sus padres, hermanos mayores, vecinos y la comunidad. En las comunidades indígenas incluso los animales, las plantas y los cerros son agentes activos en la socialización del niño.

En ese sentido, la socialización se desarrolla mediante la interacción activa entre agentes socializadores y aprendices. Al respecto Vázquez sostiene que la socialización “el actor

participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera a la creación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re) construye la realidad social dándole un sentido” (1996: 29). El niño tiene una postura activa durante su socialización; él mismo es actor de su propio proceso de construcción social. Ya que cuando el niño se encuentra situado en el marco de su socialización, en ese momento él puede re-actuar sobre su propio proceso, reconstruyendo esa realidad según su afinidad. En este sentido, requiere de actores y no de actor. Actores que construyen y reconstruyen sus conocimientos, aptitudes y actitudes de acuerdo a las normas de su grupo sociocultural.

La socialización es un acto donde se construye el conocimiento de manera participativa, donde el adulto (o bien, un compañero con mayores destrezas) por su experiencia se califica como un agente socializador, que tiene la capacidad de socializar el conocimiento con el nuevo integrante del grupo, se desarrolla de manera colectiva, donde todos son partícipe de la formación del niño en el momento en que éste se incorpora en las actividades cotidianas, sociales, políticas y religiosas que la comunidad realiza. Por ejemplo, en la comunidad de estudio, la socialización se comparte entre los miembros de la familia, los amigos, los vecinos, y la naturaleza. En esa medida la formación no depende sólo de los padres, como sucede en sociedades occidentales.

## **2.1. La socialización e identidad del tejido**

El proceso de socialización de la identidad se construye de manera activa y consciente, desde un plano individual y colectivo que implica un auto-reconocimiento de las prácticas socioculturales, valores, normas y conocimientos del grupo al cual se pertenece. Una persona desde que nace está predispuesta a una sociedad que tiene su propio sistema cultural y visión del mundo, que se va internalizando y aceptando de manera consciente, hasta sentirse parte del grupo.

El sentimiento de pertenencia significa una “auto-adscripción” (identificarse a sí mismo como parte del grupo) y “auto-percepción” (reconocerse como portador de una cultura) de la persona a la comunidad, donde forma parte activa de las prácticas socioculturales e ideológicas. Al respecto Campos dice “el reconocerse perteneciente a la comunidad de semejantes, con todas las características que la colectividad posee” (citado por Rengifo

2000: 16), permite a la persona construir y reconstruir su propio pensamiento, conocimiento y visión de mundo.

La identidad “es una auto-percepción subjetiva” (Giménez 2002: 67), que se forja día a día de manera consciente y activa en la práctica sociocultural y cotidiana. A este proceso Berger y Luckmann (1979) lo denominan socialización primaria, proceso por lo que atraviesa la persona en los primeros años de vida. Esta socialización se internaliza con mayor firmeza, pues el niño “no sólo acepta los roles y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos” (Ibid 1979: 167). El asumir estas actitudes significa internalizarlo, lo cual lleva al niño a definir su identidad individual. No obstante, en las comunidades indígenas la socialización de la identidad<sup>10</sup> es un constructo colectivo, no parte de la familia y luego pasa por las instituciones (comunidad) como Berger y Luckmann lo mencionan en la socialización secundaria, sino la identidad se construye en un proceso colectivo, donde participa mutuamente la familia y la comunidad.

La identidad colectiva es una “construcción ideológica” (Bartolomé 2004: 194) que se va desarrollando a través de una experiencia historia y un espacio territorial. Pues la identidad colectiva, no es estática o definida, sino que se va reconstruyendo o recreando a partir de un consenso social. Al respecto Bartolomé dice “toda identidad puede enmarcarse en cambiantes formas culturales, sin perder su legitimidad (...) siempre que sus protagonistas se identifiquen con la misma, es decir, la asuman como propia” (2004: 197). Entonces la identidad es la capacidad de adaptar, reinterpretar, reformular y proponer nuevas formas simbólicas, valores, prácticas y normas que se construyen y se reconstruyen a través del tiempo.

La identidad se define, como una afirmación de pertenencia a un grupo social que “tiene un origen común y proyectos conjuntos frente al futuro. Propicia la capacidad de ver a sus antepasados como importantes y válidos para reconstruir el futuro. Factores funcionales, que vitalizan la continuidad sustancial de la identidad cultural (Clavería 1998: 45). La identidad implica un proceso de reconocimiento a una historia y una visión de mundo común, que requiere reproducirse y resignificarse con la finalidad de trascender en el tiempo. Tal como las prácticas socioculturales; el tejido, la cerámica, la medicina, la pesca

---

<sup>10</sup> La socialización y la identidad se viven en correspondencia mutua, una no es el fin última de la otra. Sino la socialización incrusta a un individuo a un determinado pueblo o cultura, la identidad explica el por qué se incrusta y cómo se incrusta (Arguelles 2009: 43).

la caza y otras, se mantienen en la actualidad, porque las comunidades indígenas han podido recrearlas según el contexto y la realidad presente.

La afirmación de una identidad colectiva constituye la existencia de una sociedad que tiene una organización diferenciada de otra (Bartolomé 2004). Una sociedad que tiene un patrimonio cultural, que reproduce y/o socializa a través de prácticas cotidianas. El tejido se concibe como una práctica ancestral de los pueblos indígenas, puesto que los diseños del tejido demuestran la visión y el conocimiento del pasado, presente y futuro. En ese sentido, el tejido representa un símbolo de identidad cultural.

Principalmente la indumentaria (ponchos, huipiles, servilletas, calzón, algodón, manteles, polleras etc.) “ha constituido, un marcador de las filiaciones culturales y sociorganizativas de las colectividades nativas (Bartolomé 2004: 93). Simboliza un signo de identidad que define la pertenencia de un grupo cultural y de una adscripción comunal, ya que los diseños del tejido (colores y textura) indican espacios territoriales de pertenencia, como conocimientos. Por ejemplo los diseños de los tejidos son variados de una comunidad a otra, aún siendo de la misma cultura y lengua. Cada pueblo diseña sus tejidos según su cosmovisión, sentimiento y conocimiento. Así, la indumentaria se caracteriza como la representación más visible de la identidad cultural de los pueblos indígenas.

“En la mayoría de los grupos actuales, el huipil, la indumentaria femenina, se constituye como el más evidente marcador de la filiación étnica” (Ibid 2004: 94). En cierta medida la mujer conserva y externa su identidad cultural a través de su indumentaria, como podemos ver en diversos espacios de Latinoamérica (Castillo 2005, Turok 1996, Arnold y Yapita (2008) y experiencia propia con el pueblo amuzgo), donde el uso de los huipiles constituyen un “emblema contestatario de la filiación cultural y símbolo de la identidad étnica” (2004: 95). Ya que la indumentaria femenina representa la pertenencia de un pueblo o región, que mantiene su conocimiento descrito en los códigos culturales registrados en la práctica de elaboración de tejidos.

## **2.2. Género y transferencia de la práctica del tejido**

Una característica de los pueblos indígenas es la asignación de roles en los trabajos; cada género (niño y niña) tiene definido culturalmente su participación y educación. En el espacio cultural del pueblo amuzgo, el hombre de la casa se encarga de sembrar, la mujer se queda en el hogar seleccionando la semilla del algodón. Los hijos según la edad

y sexo, se incluyen en los trabajos de la familia y la comunidad. Por ejemplo, los niños en principio se quedan en casa, al llegar cierta edad (de acuerdo a la norma de la comunidad) se incorporan poco a poco a la agricultura. En caso de las niñas permanecen en el hogar con la madre y participan en las labores domésticas: cuidan a los hermanos menores, ayudan en la preparación del alimento y comienzan a tejer (Aguirre 2007). Esta división del trabajo define quién educa a los hijos; la madre a la hija y el padre al hijo; este modelo educativo permite la organización social, religiosa, política, económica y ritual de la comunidad y la reproducción de los conocimientos.

En la transferencia de la práctica del tejido, en el caso de los amuzgo, la mujer es la precursora del conocimiento a las nuevas generaciones de niñas. Al igual que para las mujeres mayas de Chiapas, son las que se encargan de transmitir los mitos y la historia de la comunidad a la que permanecen (Turok 1996). En estos contextos el tejido es conocido como trabajo propio de la mujer, a diferencia de otros espacios como de la cultura Awajun en Perú (Taish 2001), donde los hombres son conocidos como “maestros que enseñan”. Entre tanto, para Castillo (2005) y Arnold y Yapita (2005, 2008), el tejido es una tarea compartida entre la mujer y el hombre<sup>11</sup>. Así, el conocimiento de tejido se transmite según la cosmovisión cultural del pueblo, es decir, el pueblo define quiénes deben encargarse de reproducir y/o aprender tal o cual práctica (incluso los valores, las normas y las actitudes) como una forma de mantener el orden, la organización y la conservación de sus conocimientos.

La importancia de los roles de trabajo en las comunidades indígenas, refleja la potencialidad de realizar tareas comunales de manera compartida y colaborativa. Puesto que cada miembro cumple con una actividad específica y que luego (el producto) es socializado con todos, en ese sentido, la división de trabajo se considera “socialmente necesario para la conservación integral del grupo” (Turok 1996: 103). Porque dividir los trabajos es compartirlos, mutua y recíprocamente, por ejemplo, el hecho de que los hombres no tejen en la cultura maya de Chiapas o amuzga no quiere decir que no ayudan; implícitamente participan (en la producción del algodón, tallado de las herramientas del tejido, trasquilado, cardado, etc.) en la práctica del tejido. La mujer al ser , quién reproduce el tejido, ideológicamente “constituye la base de la reproducción social y

---

<sup>11</sup> La mujer a los 3 años observa, 4-5 años comienza hilas (qapuña) y a torcer rueca grande (k'antiña), 6-7 años teje trencillas con diseños (salt sawuña) y chinus o 4 chinus y a los 15-16 años teje aguayos. El varón, a los 4-5 años comienza a torcer en palito (mismiña), 7-8 años teje ch'ulu, a los 10-12 años teje trenza hondas y a los 13-14 años hace decorados (apsu q'urawa) (Arnold y Yapita 2005: 228)

cultural” (Ibid 1996: 104) de la comunidad. Por eso, es importante en estas culturas, que las niñas aprendan a tejer (y no niños), porque ellas son consideradas transmisoras de la cultura y el conocimiento del pueblo.

### **2.2.1. Aprendizaje en el tejido**

Los niños aprenden porque están predispuestos a hacerlo y lo que aprenden está directamente relacionado con su vida inmediata. Al respecto Aikman (2003), en su investigación con el pueblo arakmbut dice: que una madre no se pone a enseñar deliberadamente a su hija a tejer una estera, sino que la niña aprende a partir de largos procesos de observación y participación que sostiene con las tejedoras.

La interacción que mantienen las niñas con las tejedoras les permite observar detalladamente los pasos que conlleva la construcción del conocimiento, ya que no “existen ningún tipo de explicación verbal ni demostración didáctica. Tampoco se realiza ningún comentario acerca del trabajo realizado por las aprendices” (Aikman 2003: 173). En principio, las niñas aprenden por lo que ven y escuchan, a partir del método “activo e interactivo” y de la técnica de observación y participación en un contexto significativo. Posteriormente este aprendizaje se construye en una interacción activa entre el adulto y el aprendiz donde se desarrolla el aprendizaje verbal.

De acuerdo a la teoría de Vygotsky y a la que nos remite Barbará Rogoff y Vygotsky (2000) sostiene que el proceso de aprendizaje se desarrolla en las actividades socioculturales. Vygotsky considera “el contexto sociocultural como aquel que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales” (Vygotsky citado por Rogoff 1993; 63). La interacción de la que habla Vygotsky, con agentes más capacitados, es un componente esencial para el desarrollo cognitivo del niño. Porque solamente cuando el niño interactúa con su contexto guiado por un agente competente con los instrumentos culturales, entonces es cuando se efectúa el desarrollo cognitivo.

La perspectiva de Vygotsky se centra principalmente en la idea de que el niño aprende a partir de las interacciones socioculturales de su contexto. Siendo así, el niño es considerado un participante activo en la comprensión de su propio mundo. Del mismo modo, “observa activamente las actividades sociales, participando en ellas cuando puede” (Ibid 1993: 40). El niño es partícipe de su propio proceso de aprendizaje, en la medida



que interactúa permanentemente en las actividades de su contexto, por ejemplo las niñas amuzga ilustran los pasos de su proceso de aprendizaje e interacción que tiene con sus socializadores (tejedoras) a través de sus tejidos de juegos o tejidos formales.

La teoría vygotskiana es significativa, en cuanto considera la participación activa del niño en la vida social, donde se le proporciona lecciones enfocadas a las actividades, destrezas y normas valoradas por la cultura. En el contexto sociocultural de los pueblos indígenas, los niños aprenden observando y participando en las actividades comunales. Una niña tejedora aprende a construir tejidos a partir de su experiencia adquirida por largas horas de observación que tiene con su familia y la comunidad.

Por otro lado, existe la participación guiada en el proceso de aprendizaje que implica una interacción activa entre adultos y aprendices. Los guías son los padres, vecinos, amigos etc., quienes apoyan al niño a interiorizar su contexto social a través de la estimulación y apoyo emotivo. La interacción compartida permite la adquisición de nuevos elementos culturales, lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo”, que implica transformar un conocimiento previamente aprendido en un nuevo conocimiento.

Barbará Rogoff, señala que el niño aprende interactuando con el contexto inmediato, en su investigación en una comunidad maya de Guatemala, “las madres ayudan a sus hijas cuando aprenden a tejer, en un proceso de participación guiada” (Rogoff 1993: 152). En este contexto el aprendizaje se desarrolla guiando la participación de la niña en la actividad con el fin de contribuir al desarrollo de las destrezas requerida en la actividad. Esto refleja la participación activa de la niña en su propio proceso de socialización. En este sentido Rogoff (1993) identifica el aprendizaje participativo entre el adulto y la niña, éste se realiza mediante la enseñanza por demostración, que implica la observación y la imitación.

En las comunidades amuzga, las niñas aprenden las actividades culturales, a través de la observación, imitación y participación que sostienen mediante la interacción diaria en las tareas socioculturales. En ambos contextos (maya o amuzgo) el niño participa en las actividades de su cultura, “pero los patrones varían en función de la responsabilidad que el niño y el adulto asumen en el proceso de aprendizaje o en la enseñanza de las formas más madura de discurso y acción” (Rogoff 1993: 163). Porque aún siendo culturas pertenecientes a un mismo sistema lingüístico, las formas de aprender y enseñar son

distintas, puesto que cada pueblo tiene un concepto de “formación de persona” y de acuerdo a ese modelo, desarrollan estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje y la enseñanza tiene diversos matices, según la noción de cada cultura. Al respecto Rengifo sostiene que “el aprendizaje no es un proceso de adquisición de conocimiento o de coger un objeto, porque eso sería dicotomizar el aprendizaje entre sujeto y objeto; si no se trata del “aprendizaje como empatía conversadora” (2003: 74). Donde no existe asimetría entre el que sabe y aprende, sino que el aprendizaje se construye de manera conjunta y respetuosa (entre sujetos, y sujeto con la naturaleza).

En las comunidades indígenas el aprendizaje es entendido como una responsabilidad de todos, ya que todos aprenden y todos enseñan en una relación de armonía. Siendo así, se puede entender “la enseñanza y el aprendizaje como la expresión de una conversación permanente con los sujetos que están en la Pacha y que integran la comunidad” (Zambrana 2008: 70). Todos los que conforman la comunidad, incluyendo la naturaleza, enseñan y aprenden, en un proceso de compartir mutuamente el conocimiento, “por medio de un diálogo entre iguales”.

La relación de armonía entre hombre y naturaleza, hace posible desarrollar procesos de aprendizajes afectivos que implica involucrarse en las cosas “emotivamente, sensorialmente, “tocándolas con los sentidos” (Rengifo 2003: 74), es como se aprende. En esta perspectiva, el aprendizaje está vinculado a la emoción y a los sentidos. Para Rengifo el tema de los sentidos es fundamental en el proceso de aprendizaje, porque “los sentidos captan el mundo”, es decir, los ojos, las manos, el oído; no son simples órganos sensoriales, sino la vista, el tacto, el oído son fuentes que permiten aprender un saber. Según la particularidad de cada uno, por ejemplo, la vista permite mantener el contacto con las cosas exteriores, mientras el tacto es capaz de sentir el objeto, el oído está orientado a captar el saber de manera más interna. Es así que los sentidos entrelazan el conocimiento espontáneamente de una manera convergente.

Los amuzgo, al igual que los quechuas sostienen que su proceso de aprendizaje se hace viendo, escuchando, haciendo y tocando cuando dicen “hacer las cosas mirando, así se aprende, haciendo y mirando se aprende” (Ibid 2003: 80). Esta forma de aprendizaje sensitiva, permite la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades cognitivas e intelectuales. Principalmente en las comunidades indígenas, los niños

aprenden y construyen sus conocimientos mediante la observación en las prácticas socioculturales.

El aprendizaje sensitivo está estrechamente relacionado con el cuerpo o los órganos sensoriales, los cuales son esenciales para captar y reconstruir el conocimiento, por ejemplo, el aprendizaje del tejido en las niñas, es a través de sus ojos, pues capturan detalladamente el conocimiento que memorizan y luego recrean en la elaboración de los tejidos. En la misma línea Arnold y Yapita (2005) ponen énfasis en el aprendizaje corporal; para ellos, piel, sangre y voz son los principales elementos que transmiten el conocimiento, mientras que el corazón y la cabeza son las partes donde se acumula el conocimiento. En ese sentido, el aprendizaje está mediado por las partes corporales del cuerpo, que funcionan como interceptores entre la realidad (observada) y la construcción del conocimiento.

El aprendizaje tiene que ver con llegar a “hacerse persona” (socialmente reconocida por sus habilidades cognitivas, intelectuales y físicas). Arnold y Yapita ponen atención al periodo fisiológico, “al crecimiento dentro de ciertos límites corporales, tal que el conocimiento también debe funcionar dentro de estos límites” (2005: 216). Para ellos, la construcción del conocimiento depende del desarrollo biológico de la persona, es decir, según la edad, es la capacidad de crearlo y recrearlo. No obstante, en varias comunidades indígenas. Por ejemplo en el trabajo de Castillo (2005) o los amuzgo, no necesariamente depende de la edad (la hora de aprender a tejer) sino del “gusto y deseo”, de la persona por aprender, puede ser desde temprana edad o siendo joven.

Estos dos panoramas de aprendizaje, permiten ver que el conocimiento se construye a partir de los sentidos. Tal es el caso de las niñas amuzga, ellas recrean sus conocimientos a través de la vista, el tacto y el oído, sentidos que son fundamentales para internalizar el conocimiento de tejido. De la misma manera el aprendizaje corporal está relacionado con la fisiología, que permite entender que el conocimiento se aprende según las capacidades físicas, es decir, una niña aprenden tal conocimiento según su corporalidad<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo las niñas amuzga a la edad de 6 años tejen un telar de 2 metros aproximadamente de largo, mientras una joven de 15 años a más edad, teje un tejido de 6 a 8 metros de largo. El manejo del tejido tiene que ver con las capacidades físicas (Remitir al capítulo IV).

### 3. Escuela y conocimiento del tejido (indígena).

La socialización es un proceso que se realiza en diversos espacios sociales (en el hogar, la iglesia, la comisaría, centro de salud y la escuela). Cada uno de estos espacios socializan determinados conocimientos, según su finalidad. Por ejemplo la comisaría<sup>13</sup> socializa conocimientos referidos al orden civil, usos y costumbres para las comunidades indígenas. Así podemos ver que cada institución sociocultural socializa sus fines a las futuras generaciones.

La escuela es un espacio donde se socializa un tipo de conocimiento, valores, destrezas, habilidades y actitudes de un grupo social, para integrarse a ese tipo de sociedad. Para explicar los fines de la escuela, retomaremos la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, él visibiliza a la escuela “como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la reproducción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educando” (1995: 119). La escuela desde esta perspectiva tiene la función de reproducir “habitus”<sup>14</sup> culturales de una sociedad hegemónica y lo hace a través de lo que él autor llama “violencia simbólica” (Bourdieu 1997).

La violencia simbólica, no es más que la dominación que se ejerce por vías muy suaves, y que pasa de un modo inadvertido (Bourdieu 1997) y en muchas ocasiones parecer ser que promueve justicia y democracia, en esa medida encubre su función social, ya que, la escuela es un espacio donde se reproducen valores, conocimientos e intereses relacionados a un sistema económico capitalista y globalizante que excluye otros conocimientos.

La escuela implícita y explícitamente, reproduce la “arbitrariedad cultural” (Bourdieu 1997) de las clases dominantes, a través de la violencia simbólica de las estructuras de relaciones de desigualdades, mediante una acción pedagógica impuesta (como es el curriculum escolar y la formación de docentes) (Bourdieu y Passeron; 1996). Esta lógica escolar busca curtir las ideologías de los estudiantes (dominados), haciéndolos valorar y aceptar la cultura de la hegemonía social y desvalorar su propio sistema cultural. Tal

---

<sup>13</sup> Institución civil y política de la comunidad.

<sup>14</sup> El habitus es toda nuestra experiencia incorporada, toda nuestra historia inscrita en lo más profundo de nosotros mismos, a manera análoga de programa informáticos, con las complejidades que supone la acción de seres vivientes que comenten errores y son portadores de contradicciones (Bourdieu 2002: 60).

como se refleja en las actitudes de la mayoría de los profesores amuzgo, quienes inconscientemente reproducen valores culturales de sus opresores, al desarrollar sus prácticas pedagógicas basándose únicamente en el curriculum universal, la imposición en el uso de uniforme escolar (región amuzga) y la lengua propia que es utilizada para facilitar el castellano.

Las actitudes desvalorativas de los docentes hacia su propia cultura, son producto de la violencia simbólica que vivieron en su etapa de formación. En los años 30 y 40, en México se desarrolló el proyecto de integración, que pretendía integrar a las comunidades indígenas al Estado-Nación, mediante la enseñanza de los valores culturales (hegemónicos) en la escuela. Dicho proyecto buscaba colonizar (o desindianizar) a los pueblos indígenas a través de sus propios integrantes<sup>15</sup>.

Tal como se refleja en la actualidad, los docentes indígenas demuestran en sus acciones que “aprendieron muy bien a enseñar los valores dominantes y a despreciar los habitus indígenas. Enseñaron a los indígenas a privilegiar los habitus de la clase dominante que espacialmente se encontraba en la ciudad” (Patzí 1999: 547). Acciones que se reproducen en el imaginario docente de la escuela primaria de EIB investigada<sup>16</sup>, donde los profesores reproducen inconsciente o conscientemente la valoración de la cultura dominante en la jerarquización de los conocimientos universales y locales.

Los profesores se conocen como agentes de “desindianización”, su función es reproducir el curriculum universal. Entendiendo que el curriculum es la cultura social (de la clase dominante) convertida en cultura escolar o habitus escolares, que se reproduce cotidianamente en las aulas académicas, activamente incorporadas por los estudiantes en su imaginario.

El curriculum es la suma de los conocimientos, metodologías, objetivos y competencias, por eso, hablar del curriculum universal es hablar de los conocimientos que el Estado y la ciencia han legitimado como verdaderos para la educación escolar. En este tipo escuela los conocimientos locales son subyugados y desvalorizados, porque se los conocen como “inadecuados, conocimientos ingenuos, ubicados en la parte baja de la jerarquía de

---

<sup>15</sup> Decidió recurrir a los propios jóvenes indios: escoger a los mejores, sacarlos de sus comunidades, llevarlos a un medio, “civilizado” que estaría preferentemente en las ciudades, someterlos a un lavado de cerebro mediante el cual reconocieran la inferioridad de su cultura y la superioridad de la cultura nacional y devolverlos después a su medio de origen, convertidos en agente de cambios, para lograr desde dentro, más fácilmente, la ansiada transformación que conduciría al progreso (Bonfil 2001: 173)

<sup>16</sup> Remite en el capítulo IV. La escuela y el tejido

cognición o cientificismo (Foucault citado en Navarro 2007: 54). Desde esta mirada, los conocimientos locales, como el tejido, son negados en el aula escolar o bien se utilizan como saberes previos en la enseñanza y aprendizaje.

El conocimiento universal está legitimado por el Estado y se considera como parte inherente de la alfabetización (Navarro 2007), dado a este carácter, se impone como único conocimiento válido; en consecuencia desvaloriza los conocimientos locales, generando la desestructuración de un aprendizaje, holísticos e integral, que se desarrollan en la práctica del tejido. Los conocimientos locales son definidos como “un cuerpo de habilidades, información y valores obtenidos a través de la experiencia, dentro del proceso de adquisición y transmisión” (Ibid 2007: 55).

El conflicto entre ambos conocimientos, la valorización y desvalorización de uno con el otro, no permite construir relaciones interculturales, tampoco un desarrollo cognitivo e intelectual de los niños. Al contrario perpetúa procesos de negación y desprecio hacia lo propio. Al respecto Navarro sostiene que “el respeto entre los conocimientos se da a través del concepto de regeneración, que implica la incorporación y convivencia de la cultura occidental en las culturas indígenas” (2007: 56). De esta forma, se busca propiciar el desarrollo de una educación intercultural, donde los dos conocimientos puedan desarrollarse plenamente en la escuela.

### **3.1. Cambios y continuidades en el uso del tejido (en la escuela).**

Todos los pueblos han construido, desarrollado y recreado sus sistemas culturales (valores, actitudes y prácticas). Estos sistemas son denominados por Bourdieu (1996) “capitales culturales”. El concepto de capital cultural se refiere “al conjunto de competencias lingüísticas y culturales, que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias” (1996: 120). Son valores, conocimientos, pensamientos, actitudes y normas (incluso objetos materiales de la cultura) que son valoradas en un determinado entorno.

En la misma línea Bonfil, sostiene que los pueblos indígenas tienen un sistema cultural (capitales culturales) que se mantiene y fortalece, bajo un “control cultural”. Según el autor, el control es “la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales” (2001: 47). Estos

elementos se reconstruyen, re-significan, recrean y reconfiguran, permanentemente y dan origen a nuevos elementos culturales.

En el pueblo amuzgo a pesar de las diferentes rupturas, sociales, culturales, históricas y políticas que han pasado desde la invasión mixteca, española y afrodecendiente, sigue manteniéndose y perpetuándose en las nuevas generaciones. Han atravesados por procesos de discontinuidades donde se ha intentado liquidar, compatibilizar o hibridar sus prácticas culturales y lo que ha sucedido con estas prácticas culturales es la resignificación.

La resignificación, es la recreación de los elementos culturales, de los diseños de los tejidos, que las tejedoras permanentemente están re-configurando<sup>17</sup>, por las exigencias del momento, espacio y tiempo. En cierta manera estas recreaciones “experimentan en el campo cultural, continuidades y rupturas” (Castillo 2005: 78), que permiten de alguna forma la pervivencia cultural.

Esta resignificación se da por la interacción cultural. Ya que, los pueblos siempre han estado en permanente contacto, lo que les ha permitido compartir, traspasar o incluso imponer sus formas culturales a otros pueblos. Estas relaciones han dado pautas a la re-configuración de los elementos culturales, porque en la interacción no siempre se dan fenómenos de liquidación o aculturación, sino son procesos que permiten la resignificación de los conocimientos, cuando son incorporados de manera consciente y crítica.

En la comunidad amuzga surgen permanentemente nuevos diseños de tejidos o materiales del tejido, tales como hilos industrializados o diseños de las revistas, que han refuncionalizado, el sentido de los diseños textiles. Es lo que Arnold y Yapita (2008) llaman “transformación estéticas”, que significa la recreación de los diseños y colores textiles, dado por el contacto cultural, social y política. Del mismo modo Castillo, sostiene que en el tejido existe “la moda de los diseños, se basa fundamentalmente en los diseños que han quedado y sistematizados en la memoria colectiva de los tejedores” (2005: 78). Diseños que se van reconstruyendo en el tiempo, sin perder su significado cultural, social, místico y cósmico.

---

<sup>17</sup> Remitirse al capítulo 1

#### 4. La interculturalidad, conocimiento y educación

La interculturalidad surge como una necesidad o como un proyecto desde abajo<sup>18</sup> dirigido a cambiar y a superar la subordinación y dominación impuesta por el Estado y la sociedad hegemónica. La interculturalidad es una manera de expresar la “resistencia”, entendida como una propuesta de cambios políticos, educativos, sociales y culturales, que rompan las barreras del colonialismo impuesto desde hace más de 500 años en las comunidades indígenas.

Hablar de interculturalidad implica hablar de relaciones entre culturas, (no solamente de dos culturas; indígenas y mestiza, como siempre se ha considerado en Latinoamérica) “se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales (Albó 2000: 84). De acuerdo a este concepto, la interculturalidad está mediada por las “actitudes y relaciones”, que bien pueden ser de dominación o de respeto. Muchas veces estas relaciones son entendidas como multiculturalismo, que no es más que una coexistencia de varias culturas en el mismo espacio.

Cuando se refiere a “actitudes”, son sistemas más subjetivos, en la medida que existen actitudes de dominación que limitan las relaciones de armonía, así como actitudes que contribuyen al desarrollo y a la convivencia de respeto (Albó 2000). En los pueblos indígenas la interculturalidad siempre se ha vivido sustantivamente con la naturaleza a través de las prácticas socioculturales. Por ejemplo los colores<sup>19</sup>, en el tejido amuzgo dan cuenta de cómo se vive esta relación de interculturalidad.

Según Gunther Dietz para entender “los fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existente al interior del grupo y las diferencias interculturales, las que separan e identifican a un grupo de otro” (2003: 82). En este sentido, la interculturalidad tiene que ser reflexionada desde las acciones y actitudes de las personas, para poder situar las relaciones interculturales de una determinada sociedad, es decir, el análisis de interculturalidad “positiva y negativa” que hace Albó (2000).

---

<sup>18</sup> La interculturalidad entendida como proyecto político, social y ético (...) La interculturalidad es una herramienta y proyecto necesario en la transformación del Estado y la sociedad. (Walsh 2009: 96).

<sup>19</sup> Remitirse en el capítulo IV acápite de los colores.



La interculturalidad se funda en el reconocimiento de estas relaciones de conflicto entre culturas (Moya 2008) o bien en el reconocimiento de la alteridad (Albó 2000). En principio entender “las relaciones de conflicto” a partir de la dominación y el poder que la sociedad hegemónica ha impuesto sobre los pueblos indígenas, Estas relaciones han permitido de algún modo, recrear las relaciones a través de la interculturalidad. Desde mi postura la “alteridad”, es un principio básico, porque justamente lo “distinto es la esencia de la alteridad” (Albó 2000). En cuanto lo distinto es complementario, eso hace crear relaciones de unidad y respeto que podemos llamar interculturalidad.

En la misma línea de Albó, Enrique López desde una perspectiva más política y educativa sostienen que pueden equilibrarse las relaciones de alteridad negativa a partir de “acciones políticas y educativas encaminadas a transformar actitudes y conductas negativas con respeto a la diversidad para generar espacios de intercambio equitativo de saberes y de conocimientos, de comunicación y de diálogo entre diferentes visiones de la realidad y del mundo” (2005: 76). Estas relaciones de dominación y opresión, tienen que transformarse en acciones a través de las estructuras políticas, educativas.

La “interculturalidad demanda el derecho a relaciones con las sociedades humanas en términos equitativos, equidad que no significa uniformización de culturas sino por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas” (Zuñiga 1996: 366). El término de equidad que esta autora incorpora, es sustancial por las relaciones de respeto entre culturas. En cuanto la equidad implica, democracia, justicia, respeto y el ejercicio de los derechos, más que igualdad, porque este concepto de una u otra manera busca unificar las diferencias en términos de homogeneidad.

La interculturalidad conlleva relaciones sociales como individuales, que buscando construir lazos de empatía y de convivencia armónica. Por eso se convierte en un proyecto o propuesta colectiva que tiende a transformar las estructuras enmarañadas por el poder económico y político hacia la construcción de diálogos “entre iguales”. Traduciéndose a través de la Educación intercultural bilingüe (EIB) donde se pretende operativizar esas ideologías bajo una educación que permita el uso de la lengua materna, y el desarrollo de los conocimientos locales como contenidos básicos en la formación de los alumnos. Al respecto López y Küper señalan:

Interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad

pluricultural. La reflexión frente a lo ajeno, lo extraño, y lo otro diferente se coloca al centro de la reflexión curricular para a partir de ello intentar construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno (2002: 55).

Actualmente el sistema educativo pretende desarrollar una EIB que respete las dinámicas socioculturales de los pueblos indígenas. Para esto, se quiere diseñar un curriculum que tome en cuenta la diversidad cultural, la alteridad como fuente de relaciones interculturales y una perspectiva pedagógica que logre compactar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de dos conocimientos (locales y universales).

## Capítulo IV

### Resultados y hallazgos

Quia na leincoo ts'o<sup>n</sup>, quiajo' ncwa' jnom  
[Cuando tu corazón está contento, comienzas a tejer]  
(Ent. Micaela 22.10.09),

#### El contexto

La cultura amuzga se encuentra ubicada al suroeste de la República Mexicana, en cuatro Municipios; Xochistlahuaca Tlacoachistlahuaca y Ometepec del Estado de Guerrero y San Pedro Amuzgo que pertenece al Estado de Oaxaca. Estos municipios se localizan entre la Montaña (al norte) y la Costa Chica (al sur), cerca del océano Pacífico, en la parte baja de la Sierra Madre del Sur, a una altitud entre los 500 y 1 000 metros sobre el nivel del mar, una región de clima semihúmedo.

Según la información del Censo Nacional de 2002 levantado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), “cuantifican a 49 mil amuzgo mayores de cinco años”<sup>20</sup>, aunque, para otros investigadores, “los amuzgo son alrededor de 50 000 mil” (Serrano, Embriz y Fernández 2002; 63). En referencia con el porcentaje total, éste equivale aproximadamente a 0.50 % del total de la población indígena del país.

#### El origen de los amuzgo

A través de los relatos históricos, la lengua y la ubicación geográfica, se ha ido descubriendo el origen de los amuzgo. Para los comunarios de Guadalupe Victoria, los amuzgo vivían cerca del Océano Pacífico, debido a la “expansión de los mixtecos antes de la invasión española y la llegada de los españoles y los negros después de la encomienda, este grupo se vio obligado a abandonar su población en las costas del pacífico para establecerse en la región que actualmente ocupan” (López 1997:13). De acuerdo a estas afirmaciones los amuzgo se conocen como gente proveniente del mar.

También existe otra versión del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Señala que hasta la actualidad:

Se desconoce el origen de este grupo indígena; algunos lingüistas encuentran en su idioma semejanza con la mixteca, lo cual indica que emigraron del norte junto con aquel grupo, siguiendo la ruta del Pánuco, según la teoría de Sagahún y Torquemada. Ascendieron a la Mesa Central estableciéndose en Tula, después se vieron obligados

---

<sup>20</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_amuzgo](http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_amuzgo): 22-06-09

a pasar a Cholula, y más tarde al sur, radicándose en territorio de hoy estado de Oaxaca y Guerrero, debido probablemente a las invasiones chichimecas y nahuas quedaron aislados en el hábitat que actualmente ocupan. Gay y Burgoa creen que emigraron en Sudamérica. Fundándose en determinadas semejanzas entre ellos y algunas tribus de esas regiones. Hoy algunos les consideran descendientes de los antiguos olmecas”(Citado en LOPEZ 1997: 12).

De acuerdo a las investigaciones realizadas por López, se asegura que el origen de los amuzgo radica en la lengua, “a través de la historia oral y en el registro de la lengua amuzga, se asegura que tienen su origen en el mar en algunas islas o las tierras de en medio” [ndyuaa xenncue] y que de ellas, llegaron a la zona costera del pacífico a la altura donde están establecidos ahora los límites de los estados de Guerrero y Oaxaca”. (López 1997:13). Esta fuente se sostiene sobre el análisis que el mismo autor realiza sobre su investigación en la historia oral de los amuzgo:

El nombre que recibe la lengua de manera oficial “amuzgo” (amoxco), su nombre tiene origen en la lengua nahuatl, compuesto de dos vocablos Amox (tli) que quiere decir libro y co es locativo, por lo que amoxco quiere decir *lugar de los libros*. Los amuzgo llaman a su lengua NOMNDAA palabra compuesta que proviene de las palabras ÑOOM que significa PALABRA O IDIOMA Y NDAA que quiere decir AGUA o sea IDIOMA O PALABRA DEL AGUA y así mismos se llaman NN’ANCUE que viene de las palabras NN’AN y quiere decir PERSONA y NCUE que quiere decir DE EN MEDIO o sea PERSONA DE ENMEDIO” (Op cit.1997: 17).

Esta afirmación demuestra que la cultura amuzga, proviene de alguna isla del Océano Pacífico y por razones que no se conocen llegaron a establecerse en sus costas y posteriormente pasaron a instaurarse en la sierra donde actualmente viven.

### **Ñoomndaa [amuzgo]**

La lengua amuzga pertenece a la familia otomangue del subgrupo mixtecano, de 9 familias lingüísticas que existen en México. El amuzgo es una lengua tonal, como todo el resto de lenguas otomangues. De acuerdo a los datos estadísticos, existen distintas variedades de esta lengua. El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) distingue cuatro variantes:

Amuzgo septentrional (amuzgo del norte, Amuzgo de Guerrero o de Xochistlahuaca, código ISO 639-3 amu);

(ii) Amuzgo meridional (amuzgo del sur, a veces clasificado como un subdialecto del Amuzgo de Guerrero, sin código ISO asignado);

(iii) Alto Amuzgo oriental (amuzgo alto del este, también llamado Amuzgo de Oaxaca o Amuzgo de San Pedro Amuzgo. Código ISO 639-3 azg);

(iv) Bajo Amuzgo oriental (amuzgo bajo del este, también llamado Amuzgo de Ipalapa, código ISO 639-3 azm).

El alto amuzgo oriental está representado por tres diccionarios recientes y el amuzgo septentrional se usa ampliamente en la comunicación escrita aunque no se ha publicado todavía ningún diccionario. El bajo amuzgo oriental y el amuzgo meridional (hablado en Huixtepec) (Ometepec) no están bien documentado<sup>21</sup>.

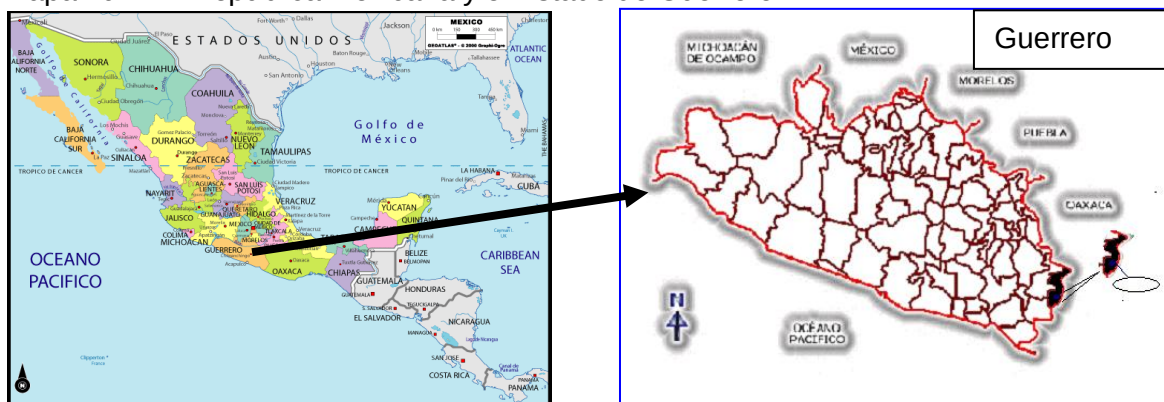
La lengua amuzga, tiene variaciones dialectales como cualquier otra lengua según su expansión territorial, como es el caso del Estado de Guerrero: Huixtepec, Cochaopa, Zacoalpan, Tlacoachistlahuaca, Huehuetonoc, Xochistlahuaca y Cozoyoapan y en Oaxaca, San Pedro Amuzgo y Santa María Ipalapa.

Asimismo, la lengua amuzga se reconoce en el municipio de Xochistlahuaca como primera lengua de los hablantes y debido a eso, existe monolingüismo estable del amuzgo en la mayoría de las comunidades del municipio y, en Xochistlahuaca se percata la existencia de un bilingüismo de la lengua amuzga y el castellano. Mientras que en las comunidades de Plan de Guadalupe, El Carmen y Cerro Eno, por su descendencia del pueblo náhuatl se habla únicamente la lengua castellana.

### **Suljaa' naquio Cantsu [Xochistlahuaca y Guadalupe Victoria]**

Suljaa' [Xochistlahuaca]<sup>22</sup>, se auto-reconoce por los comunarios amuzgo como “el reino amuzgo”, por considerarse un municipio con mayor índice de población amuzga. Se ubica al sureste del Estado de Guerrero, en la sierra madre del sur, de acuerdo a las regiones geoculturales del Estado, se encuentran en la región Costa Chica, límites con el Estado de Oaxaca.

Mapa núm. 1. República Mexicana y el Estado de Guerrero



Fuente: <http://www.google.com/images?hl=es&q=estado+de+guerrero&wrapid> 05-12-10.

<sup>21</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_amuzgo](http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_amuzgo). 25-11-10

<sup>22</sup> Palabra de origen náhuatl que significa llanura de flores o Suljaa' que quiere decir en la lengua amuzga plan o llano de flores (López 1997).

Suljaa' es la cabecera municipal, cuenta con una población de "22.781 habitantes, con una extensión de 321.10 kilómetros cuadrados (...), está clasificado con un grado de marginalidad muy alto" (Aguirre 2007: 19). Este municipio colinda al este y norte con el municipio de Tlacoachistlahuaca, sureste con Ometepec y al oriente con el Estado de Oaxaca.

El municipio se caracteriza por contar con un clima subhúmedo, semicálido, cálido y templado, con una temperatura mediana "anual de 25 °c" (Ibid 2007: 20). El año se divide de acuerdo al ciclo agrícola, en dos temporadas, de seca y de lluvia. La seca se cuenta de los meses de noviembre a abril. La época lluviosa va de los meses de mayo a octubre. La parte alta del municipio, se caracteriza por tener bosques mixtos con abundante agua. Mientras que los amuzgo, que viven en la parte baja, cuentan con la selva de hoja caduca con lluvias en verano.

Guadalupe Victoria, Cozoyoapan, Xochistlahuaca y Arroyo Grande se los conocen como las principales comunidades del municipio, por su densidad demográfica y por su contribución y sostenimiento económico al municipio<sup>23</sup>.

La economía de los amuzgo, se basa en la agricultura de autoconsumo, aunque ahora son considerados productores de Jamaica y ajonjolí, además las mujeres amuzga son conocida como artesanas de los tejidos. Asimismo, se trabaja con la cerámica, el tabique, la tejería y la elaboración de piloncillos, entre los productos secundarios esta el chile, el tomate, frijol y cacao. Mientras el mamey, el aguacate, cacahuate, naranja, jícama, chile y piloncillos se venden en el mercado de la ciudad de Ometepec. Otra fuente de economía de los comunarios es el establecimiento de pequeños comercios de taquerías y tiendas de abarrotes de consumo cotidiano de la población.

En cuanto al territorio del municipio, éste se divide en dos sistemas agrarios; ejidales y comunales, ambos sistemas permiten mantener el orden jurídico-agrario en el manejo y uso de la tierra. Cada territorio cuenta con su propio comisariado, instancia conocida como la máxima autoridad jurídica que vela por el territorio.

---

<sup>23</sup> Otras comunidades que se ubican en el municipio; Plan Maguey 1 y 2, Arroyo Nuevo, Plan de los Muertos, Arroyo Blanquillo, Manantial Mojarra, Llano del Carmen, El Santiago, Plan de Pierna, Los Liros, Colonia Renacimiento, Plan Lagarto, Cerro Nanche, Linda Vista, Tierra Colorada, Arroyo Gente, Crucero del Camino, Piedra Pesada, La Ciénaga, Cumbre de San José, Rancho del Cura, Arroyo Grande, Junta de Arroyo Grande, Plan de Guadalupe, Cerro Eno, Cerro Bronco, Arroyo Montaña, Arroyo Pájaro, Arroyo Guacamaya y El Carmen.

## **Cantsu [Guadalupe Victoria]**

**Cantsu** es una comunidad que se ubica al suroeste del municipio de Xochistlahuaca. Está ubicada en los límites de Oaxaca, donde comparte la mitad del río Santa Catarina con el Estado de Oaxaca. Presenta un clima tropical sub húmedo, abundantes lluvias en verano, donde “alcanza una temperatura de 24 °C, con viento dominado de este y con una vegetación característica de chaparral caducifolio”<sup>24</sup>.



Fuente: Foto. 1 Vista panorámica de la Comunidad de Guadalupe Victoria en temporada de lluvias (Genoveva Santiago 10.10.09).

**Cantsu** en la lengua amuzga significa llano, se le dió este nombre por las características geográficas que presenta, se encuentra en una meseta, en medio de varias montañas que la cobijan. Entre los más conocidos están; el Cerro de Cera y Cerro Verde. No obstante, cuando el pueblo fue legitimizado legalmente por el Estado en el año de 1947<sup>25</sup> no se reconoció con este nombre sino como Guadalupe Victoria<sup>26</sup>.

Cabe señalar que **Cantsu** es un nombre que los comunarios le dieron al pueblo por su planicie y su llanura. Por estas características se le conoció en un principio como “Los Llanos de Guadalupe Victoria”, posteriormente cuando el Estado lo reconoce legalmente quedó como “Guadalupe Victoria”, así es, como actualmente es conocida para las instituciones públicas y **Cantsu** para las amuzgo.

Los comunarios de **Cantsu** eran procedentes de la comunidad de Cozoyoapan. Lugar donde se establecieron cuando migraron de su territorio “tierras de las palomas”. Al migrar se establecen cerca de Xochistlahuaca (no se cuenta con una fecha), territorio que era

<sup>24</sup> Proyecto de mujeres tejedoras de Guadalupe Victoria 2009.

<sup>25</sup> Escrito por Vulfrano Ramírez Sandoval profesor mestizo rural, a pedido de los señores principales de la comunidad Miguel Vázquez, Martín Porfirio, Rafael Ramo López y Santo Merinos en agosto de 1957.

<sup>26</sup> En honor al primer presidente de México.

gobernado por dos caciques, dueños de todo el territorio que ahora se conoce como tierras comunales de Cozoyoapan y tierras ejidales para Xochistlahuaca.

El territorio ocupado actualmente por el pueblo de Cozoyoapan, lo adquiere mediante el sistema de compra y venta “el 6 de febrero de 1876 al señor Silvestre Añorve y José María Valverde, ellos vendieron una fracción del terreno por la cantidad de \$800 pesos, no en efectivo sino por ganado y el 4 de abril se firmó y fue celebrada la compra venta de la fracción del terreno, por el consejo de ancianos del pueblo de Cozoyoapan, Pedro Rafael y Mariano Gómez” (López 1992). Al respecto don Canuto dice “nuestros abuelos compraron el terreno, por eso es nuestro, y se llama comunal” (Ent. Sr. Canuto 20. 06.10). El hecho de haber adquirido el terreno mediante el sistema de compra venta, hace que el territorio sea reconocido por el Estado como tierras comunales, que significa territorio propio del pueblo. Es así, como don Canuto reconoce a su territorio, comunal o de uso común, porque fue comprado por sus antepasados y en esa medida siente que es suyo y no del Estado.

No obstante, por la cercanía territorial entre Xochistlahuaca y Cozoyoapan, en Xochistlahuaca vivió un cacique (de nombre que se desconoce) que abusaba de su poder cometiendo toda clases de arbitrariedades contra los comunarios de Cozoyoapan (Ramírez 1957). Estos comunarios, cansados del sistema administrativo y del cacicazgo, “además que la revolución había abierto nuevos horizontes para el campesino oprimido, entonces un grupo de ciudadanos valerosos y entusiastas, establecieron en 1922 la primera junta patrióticas agraria” (Ibid 1957), con el fin de poder administrar su propio territorio comunal y protegerlo de sus vecinos de “Xochistlahuaca a que le quitaran parte de su territorio y como en defecto sucedió después” (Ibid 1957). El haber perdido una parte del territorio, dio paso a varios procesos de disputas entre los mismos comunarios de Cozoyoapan que permitieron el abuso de sus vecinos, que conllevó a la creación de varias localidades en el territorio comunal.

Asimismo, en el año de “1938 surgió una discordia y conflicto entre los mismos vecinos de Cozoyoapan, situación que provocó la división de los comunarios y fundación de la cuadrilla de Guadalupe Victoria” (López 1992). La disputa se dió por la creación de partidos políticos, comandado por el cantor “don Ambrosio y el partido de la junta agrícola (Ramírez 1957). La gente molesta por tales problemas y abusos, decide salirse de la comunidad de Cozoyoapan y ubicarse en diversos espacios del territorio. Algunos se



establecen en sus terrenos agrícolas y otros se establecen en un solo sitio, lo que dio origen a nuevas comunidades como es **Cantsu**.

Al ubicarse en un sólo espacio, surge la necesidad de contar con una administración política, social y religiosa. Lo que da paso a la fundación de **Cantsu**, que para ser reconocido legalmente ante el Estado pasa por procesos judiciales en varios años<sup>27</sup>, sino hasta el 27 de marzo de 1947, los comunarios obtiene la legalidad de su pueblo. Para esto, organizan sus estructuras sociopolíticas y asignan como primer comisario del pueblo al señor Rafael Ramos López y como suplente de comisario al señor Canuto Macario. Al contar con las autoridades civiles dieron paso a la fundación de la escuela, la cual fue solicitada por los mismos comunarios ante la Secretaria de Educación. Institución que envió en el mes de septiembre (mismo años de reconocimiento jurídico del pueblo) al profesor rural Vulfrano Ramírez Sandoval originario de la ciudad de Ometepec como primer docente del pueblo.

Otros sucesos destacables en la comunidad, la introducción del agua potable, que fue gestionada ante las instancias públicas del Estado de Oaxaca. Debido a los conflictos políticos y la renuencia del presidente municipal (Señor Rufino Añorve), en apoyar a la comunidad en sus necesidades básicas. Los comunarios con la ayuda de otras organizaciones como nos cuenta doña Clementina:

El 21 de marzo 1990, vinieron los de la ONU, para ver si de verdad teníamos necesidades, y si el presidente de Xochistlahuaca no apoyaba al pueblo. Me acuerdo ellos nos organizaron para formar un comité de artesana y nos dijeron que la GTZ nos había regalado \$2,000 pesos, para iniciar con el proyecto de elaboración de huipiles, después nos llevaron a comercializar los huipiles en la ciudad de Oaxaca. El Doctor Enrique Astorga Lira y Marita Vázquez, nos apoyaron a través de los presidentes municipales de Cacahuatpec y San Pedro Amuzgo Oaxaca, regalándonos mangueras, cemento, varilla y también ingeniero para ayudar en la obra de agua potable, la mano de obra lo pusimos nosotros, también la grava, arena y piedras para la construcción del tanque de almacenamiento de agua. Me acuerdo que en el año de 1991 ya teníamos agua potable (Ent. Sra. Clementina 25.05.10).

Para cubrir las necesidades básicas de servicio público, los comunarios buscaron apoyo en diversas instituciones públicas. Si bien, no recurrieron a las instituciones del Estado de Guerrero debido a las atrocidades y el abandono que este gobierno junto con el presidente municipal mantenía sobre los comunarios, fue necesario acudir a otras

---

<sup>27</sup> Cuando estaban fundando el pueblo, los representantes eran los señores Rafael Ramos, Canuto Macario, Atanasio Martín y otros, eran perseguido por la policía, que le enviaba el señor Rafael Añorve, presidente municipal de Xochistlahuaca en aquel año, él no quería que se fundara el pueblo. Por eso los señores se escondían en el monte, y se iban caminando hasta Ometepec para llevar los papeles y fundar el pueblo. Era difícil en ese año fundar un pueblo (Ent. Sr. Canuto 16.05.10)

Instituciones como la ONU (Organización de Naciones Unidas) donde su solicitud fue atendida adecuadamente. Estas acciones, reflejan la organización comunal de los habitantes de **Cantsu** para encontrar soluciones de manera cooperativa a las necesidades del pueblo. Es también una muestra de cómo los pueblos luchan por sostener y resistirse ante la dominación y el poder de las instituciones públicas.

También es importante señalar que en el mismo año (1991) ocurrió otro acontecimiento. La llegada del sacerdote José Manuel Ojeda (de la orden religiosa jesuita tradicional), Provocó discordia entre los comunarios de Cantsu; preferentemente por sus creencias religiosas, el pueblo se dividió, un grupo profesaba con la iglesia grande (católica) y el otro con las ideas del nuevo ministro. Estas causas dieron origen no sólo a la fundación de una nueva iglesia, sino también a la organización sociopolítica, ya que el grupo que acudía con el Sacerdote Ojeda, fundó una nueva delegación “Colonia de Renacimiento” (ubicada a lado poniente de Guadalupe Victoria). Actualmente, ambas comunidades cuentan con su propia organización política, religiosa y social, aunque políticamente sólo se reconoce ante el Estado a la comunidad de Guadalupe Victoria. Por eso, a la fecha se mantienen los conflictos territoriales y políticas, ya que no se ha podido fijar los límites territoriales entre una y otra comunidad.

### **Así se vive ahora en Cantsu [Guadalupe Victoria]**

**Cantsu** se considera una de las principales localidades económicamente estable en el municipio de Xochistlahuaca. Según el censo comunal del 2009-2010 se cuenta con una demografía de 5,003 habitantes mujeres y hombres.

Esta comunidad es conocida como productora de maíz, ajonjolí y jamaica, y de otros productos como la naranja, mamey y aguacate. Dentro de las actividades económicas al igual que la agricultura se encuentra la producción de huipiles, manteles, servilletas, rebozos artesanales y otros. Esta producción es conocida, como trabajo propio de la mujer y se comercializa a través de los comerciantes que provienen de la ciudad de Oaxaca, Acapulco y en la comunidad de San Pedro Amuzgo Oaxaca.



Fuente: Foto 2. Calle de la comunidad de Guadalupe Victoria  
(Foto de Genoveva Santiago 18.12.09).

Dentro de los servicios públicos que cuenta la comunidad, se identifican tres escuelas de educación primaria del subsistema de Educación indígenas. La primera fundada en el año de 1947 denominada “Ignacio Zaragoza”, la segunda se creó en el año 1999, como turno vespertino, debido a la alta matriculación de la primera escuela. Esta es conocida con el nombre de “Guadalupe Victoria”, la tercera escuela se constituyó a partir de un proceso político del 2000, donde los maestros debido a un enfrentamiento de ideologías políticas e intereses magisteriales, fundaron la escuela conocida como “Escudo Nacional” paralela a las otras dos. También se cuenta con la educación secundaria técnica que fue gestionada por los mismo comunarios en el año 2003.

Asimismo se cuenta con un centro de salud que se fundó en el año de 1982, donde los comunarios asisten actualmente para llenar sus documentaciones del Programa de Oportunidades. Además de agua potable, luz eléctrica y teléfonos.

### **Aspectos socioculturales**

Guadalupe Victoria es una comunidad mayoritariamente monolingüe en amuzgo (adultos de 25 años en adelante), existen indicios de un bilingüismo pasivo (en niños a partir de 8 años) causada por la escuela, los medios de comunicación y la llegada de los comerciantes.

La lengua se considera un aspecto de identidad cultural y comunal. La lengua amuzga se usa en todos los espacios públicos de la comunidad, como es la iglesia, la comisaria, la escuela, centro de salud y otros lugares de convivencia. Estos espacios permiten ver que la lengua juega una función social, cultural, política y religiosa, que contribuye al desarrollo de los conocimientos culturales.

El uso de la lengua amuzga, por ejemplo en una observación “un joven de transporte público, entabla una conversación con una profesora, quien comienza a hablarle en castellano; el joven sin titubear contesta en amuzgo y la conversación sigue su curso, cada uno hablando en distintas lenguas” (Obs. 20.05.10). Esta actitud muestra que los jóvenes de Cantsu mantienen una lealtad lingüística ante el uso de su lengua, la desarrollan y la hacen práctica en todos los espacios públicos y con todos los visitantes de la comunidad.

De la misma manera, las mujeres son las que mayormente sostienen, que su vestuario representa un símbolo de su identidad lingüística y cultural. Toda la comunidad femenina de **Cantsu** (niñas y adultas) mantiene la lengua y se convierten en las principales trasmisoras de la familia. El uso de la lengua está asociado al manejo de su huipil y enagua en todo momento y en cualquier espacio, sea en la comunidad o fuera de ella. Con frecuencia se observa que una mujer amuzga utiliza su huipil floreado en cualquier parte de la ciudad (Acapulco, Ometepe y Distrito Federal). Mientras los hombres por diversas causas desde los niños en edad escolar hasta la generación de 25 años, no es usual verlos con su calzón y algodón amuzgo, sólo la generación de 50 años en adelante.

En el aspecto **sociopolítico**. La comunidad se rige por usos y costumbre, construido en el transcurso del tiempo. Esta organización sociopolítica se desarrolla a partir de los 8 años de edad en los varones, quienes reciben el cargo de ayudante del mayor de la iglesia. A los 12 años los niños participan en los trabajos comunales como el tequio o la fajina. Posteriormente a los 15 años (si está casado) o a los 18 años de edad, un joven recibe el cargo de topil o policía de machete, después existe un año intermedio que se conoce como “descanso”, para luego ascender a los siguientes cargos; cabo, sargento y comité de la escuela, o bien puede recibir cargos religiosos que son “mayores y menores”.

Como se puede ver en el sistema de cargos, la comunidad combina tanto lo religioso como lo político en un sistema comunal. Después de la experiencia, se pasa al nombramiento de comandante, presidente del comité de la escuela, junta patriótica, juez y suplente de comisario o bien ser mayordomos de las fiestas del pueblo; el otro escalón se le da, el nombramiento de comisario que se elige cada 24 de julio. El último peldaño se otorga cuando una persona es reconocida por su trayectoria social, político, religioso y por su amplia experiencia comunal como principal del pueblo o consejo de anciano conocido como la máxima autoridad del pueblo.

El sistema político - jurídico comunal, se organiza a través del sistema de usos y costumbre, una institución muy compleja en la comunidad, ya que pueden articularse aspectos, sociales, políticos, jurídicos, administrativos, religiosos, rituales y económicos. En cada uno de estos aspectos se propician relaciones de poder, económico y social, que funcionan dentro y fuera de la comunidad. Sin embargo, algunas de estas normas y cargos fueron desterrados, en el año 2000 cuando se elige por presidenta municipal de Xochistlahuaca a la Señora Aceadeth Rocha Ramírez, quien transgrede las normas comunales, cuando imponen comisarios y policía, pagados mensualmente por la municipalidad. Esto provocó la disipación de los cargos de topil o policía de machete, cabos y sargentos, además que se implementó el sistema de pagos (económico) a los servicios comunales, cuando antes era cargos comunales que la persona debía prestar como servicio al pueblo para ser reconocida como persona respetada.

Así mismo, la comunidad desarrolla su ciclo ritual a través **de fiestas y tradiciones**, religiosas y cívicas. Dentro de las mismas se baila la danza del tigre en el mes de septiembre, un acto simbólico donde se muestra a través de la representación de la danza la relación existente entre el hombre y la naturaleza. La danza de la conquista que se ejecuta el 12 de diciembre para la fiesta tradicional, una representación teatral que demuestra el proceso de la invasión española a México. En la misma ceremonia se ejecuta la danza de las malinches (baile propio del pueblo).

En octubre se hace el ritual del día de muerto. Para febrero en el carnaval se baila la danza de los pichiques (hombres vestidos de mujer), el toro, el macho mula, y la danza del pan. Este ritual fue prohibido por la iglesia católica en los años 90, debido a su carácter pagano. Por último, en julio se festeja la fiesta del Santo Santiago donde los comunarios por tradición comen tamales y hace carreras de caballos.

El mes de mayo se hace el ritual para pedir la lluvia, realizados en los terrenos de cultivo, o bien en los cerros, donde se utilizan figuras de piedra y se ofrenda sangre de animales como signo de ofrecimiento alimenticio al dios del agua.

En las fiestas cívicas el 16 de septiembre se baila la danza de los apaches, una interpretación sobre el movimiento de la independencia de México en una batalla entre españoles y mexicanos. El 5 de mayo por el recuerdo de la batalla de Puebla, se ejecuta la danza del diablo y la tortuga.

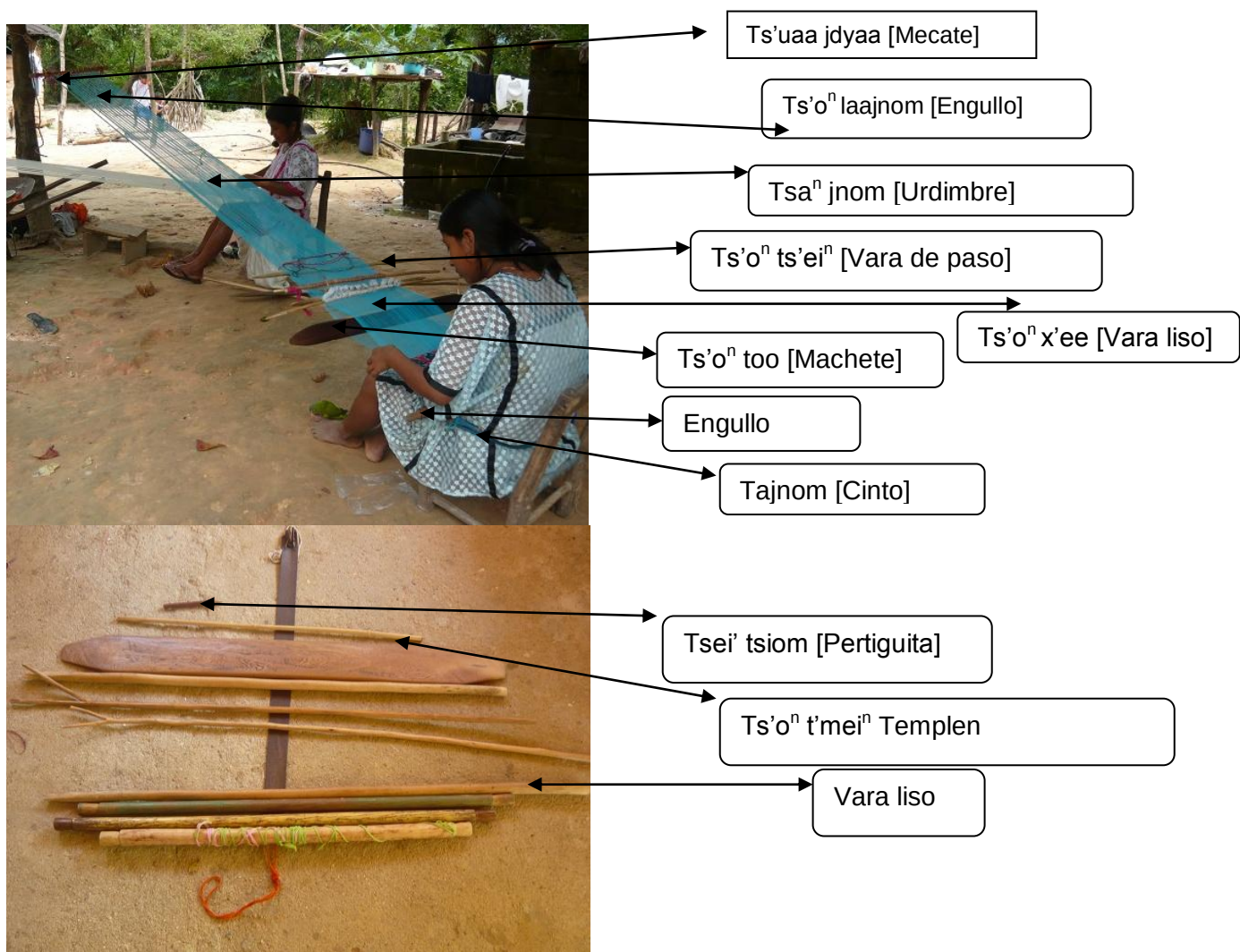
Las **creencias** amuzga en las actividades cotidianas son asociadas a los elementos sobrenaturales. El estado de la luna es un aspecto importante para las actividades de la siembra (de hortalizas, árboles frutales, algodón y entre otros) y el corte de madera de los árboles (pueden ser vigas, barrotes y otates). Además se tiene la creencia de que con los eclipses lunares, una mujer embarazada debe ocultarse o de lo contrario su bebé puede nacer con defectos físicos. El nagualismo es otra creencia ferviente entre los amuzgo, es la relación simbólica entre un animal y la persona, se cree que desde que una persona nace, también nace su animal, ambos viven en diferentes contextos pero sus almas se funden en un mismo espíritu, por eso, se piensa que al morir el animal, muere la persona o caso contrario.

La práctica del tejido es parte del sistema cultural amuzgo, porque a través de sus simbologías se expresa la realidad y el sentido de vida amuzga. El tejido amuzgo representa un documento donde se archivan conocimientos sobre la cosmovisión, la historia, el mito y la ideología.

### **Jnom [telar de cintura]**

**Jnom**, telar o tejido, es una práctica ancestral que se utiliza para confeccionar prendas de vestir. Esta práctica concretizada en el telar de cintura, se mantiene hasta la actualidad y con ella se hacen huipiles, servilletas, manteles, blusas, batas, calzones, cotones, telas para confeccionar camisas y vestidos. Podemos decir que el telar de cintura fue el mismo que los españoles vieron a su llegada. Recibe este nombre debido a que uno de sus extremos es atado alrededor de la cintura de la tejedora.

El telar de cintura está conformado principalmente, de dos palos al extremo, en los cuales se dispone la urdimbre que servirá de base para extender los hilos y tejer, además de otros instrumentos que podemos ver en la siguiente imagen:



Fuente: Foto 3. Jnom (Foto de Genoveva Santiago 18.05.10)

### Ntjoo jnom [se arma el telar]

El proceso para armar el tejido, se desarrolla mediante el extendido de hilos industrializados o de algodón, tal como se demuestra en las siguientes imágenes de las tejedoras de Guadalupe Victoria.



De acuerdo a las fotografías, el procedimiento de armar la urdimbre, consiste en pasar el hilo procedente de la madeja de una estaca a otras, las cuales previamente se fijan al suelo. La distancia que separa las estacas de unas y otras, va de acuerdo a la medida del tejido (puede ser desde tres metros a ocho metros o más). Regularmente estas estacas se encuentran en el patio de la casa y tienen una altura de un metro veinte centímetros, aparte del tramo que va enterrado. La tejedora va enredando el hilo en las dos estacas, caminando de una a la otra, cruzando los hilos de una manera que se forma una figura semejante a un ocho alargado. La anchura de un huipil depende de  $to^n$  [nudos] que se ponga. Es muy importante en este proceso que los hilos estén derechos y tengan una tensión similar, con la finalidad de lograr una urdimbre uniforme.

El ancho del tejido es variado puede ser de cincuenta centímetros u ocho centímetro, es hasta donde alcanzan las manos de la tejedora, pero para los tejidos de huipiles de uso propio, puede ser de veinticinco a cuarenta centímetros, dependiendo de la estatura y peso de la persona.

Teniendo los hilos estirados se pasa a armar el telar, que consiste en pasar los hilos sobre los engullos, estirarlos uniformemente, luego la tejedora amarra uno de los engullos con el mecate en un árbol o bien en la viga del corredor, el otro engullo lo amarra con un cinto en su cintura. Posteriormente, comienza a escoger los hilos pares e impares para enrollarlo con la ayuda de un hilo en el palo liso. Después introduce las demás herramientas y comienza a tejer cinco u ocho centímetros, luego coloca el templen que será el instrumento que asegure la uniformidad del ancho de la tela en el proceso.

El proceso del tejido consiste en introducir la madeja en medio de los hilos pares luego sobre los impares. Este ejercicio se hace con la ayuda de la vara lizo, que al levantarla se



suben los hilos pares y crea un espacio entre ambos juegos de hilos, donde se inserta la madeja y con la ayuda del machete se aprieta el hilo. De regreso la vara de paso sube los nones. La acción se repite nuevamente, pero ahora la vara lizo levanta los hilos impares, crea otra vez el espacio entre el juego del hilo, donde se vuelve a insertar la madeja de hilo apretándolo nuevamente con el machete, el palo de paso sube los hilos pares, así, se va repitiendo la acción hasta terminar el urdido.

En la trama del telar las tejedoras van diseñando diversas figuras que van desde los símbolos sencillos hasta los complejos, en el mismo momento, van desarrollando sus habilidades en la combinación de diferentes hilos de colores (seis a doce tipos de hilos de colores) dando vida a las figuras. En el desarrollo de la construcción del tejido, las tejedoras amuzga van grabando su historia, visión, cosmovisión, mito y conocimientos culturales del pueblo amuzgo.

Entonces el tejido es más que una práctica prehispánica que se utiliza para fabricar prendas de vestir, es un constructo de conocimiento que se observan a través de las figuras y colores que expresan la cosmovisión, el pasado y el presente de los amuzgo.

### **1. Cwil'oo ndyoo na<sup>n</sup> na cwit'iia, [dibujamos lo que vemos en el tejido]**

La simbología que se representa por medio del tejido amuzgo expresa la relación estrecha entre el hombre, la naturaleza y el cosmos. La concepción que tienen las tejedoras respecto a las representaciones simbólicas del tejido; es expresar la naturaleza y la realidad vivenciada a través de los símbolos, es decir, que la realidad define la construcción y reconstrucción de los saberes en el tejido.

El tejido es una representación simbólica de cada cultura. En las regiones andinas de Sudamérica; para Arnold y Yapita (2000) el tejido es considerado como “prácticas textuales” y para Silverman (2002) un “libro de sabiduría”, en ese sentido, el tejido trasciende la visión occidental de la literacidad, porque en esta práctica textual encontramos la construcción de una filosofía<sup>28</sup> y una perspectiva epistémica de la vida<sup>29</sup>.

En el caso del tejido amuzgo, la textualidad del tejido de las mujeres de Guadalupe Victoria representa la conexión entre el hombre y elementos de la naturaleza. Estos

---

<sup>28</sup>La filosofía definida como la ideología de una cultura

<sup>29</sup>La epistemología es la construcción de los conocimientos holístico, integrales de la totalidad (Reascos 2009). El tejido es la expresión de los conocimientos holísticos de la cosmovisión amuzga.

elementos los podemos identificar en la simbología representada en los tejidos como: **caasaa caxti jdyoo** [pájaro gallo], **catsua'ndaa** [cucaracha del agua], **tyootso** [ardilla], **ljaa' ndyuu'** [flor del trueno], **caxhii we xke<sup>n</sup>** [águila de dos cabeza] (...) (Con. Sra. Anselma 13.01.10). De tal modo que las tejedoras “cwil'oo ndyoo na<sup>n</sup> na cwit'ia, na<sup>n</sup> na niom ljoo [dibujamos lo que vemos, lo que hay aquí]” (Ent. Abuelita de Martha 11.01.10).

Dibujamos lo que vemos; es una expresión amplia y profunda para las tejedoras, porque dibujar significa construir conocimientos a partir de los elementos que ofrece el contexto natural, social e ideológico. También, es una acción que tiene el fin de demostrar la identidad sociocultural, a través de los signos de tejidos elaborados en los huipiles, servilletas, manteles, calzones y cotones. Porque el tejido, desde la mirada interna comunal, es una articulación de los saberes, valores y vivencias. Además de ser una expresión de identidad cultural que se mira a través de los símbolos, colores, textura y porte.

Para algunos investigadores (Pari 2009, Zambrana 2008, Hernández 2009) y estudiosos del tema del tejido (Castillo 2005 y Turoc 1996) le otorgan la categoría de arte, mientras que para la mirada de la n'aa<sup>n</sup>ñ'oom [gente mestiza] o el occidente, el tejido es solo una artesanía, que es útil para vestirse, decorar espacios recreativos o bien para folklorizar.

Debemos comprender, que el tejido encierra en sí mismo una lógica de ver el mundo y una realidad de vida diferente a la que expresa el occidente. El tejido no es simple unión de hilos de colores entrelazados entre sí, tampoco es un lienzo unido para decodificar figuras, sino el tejido es la expresión ideológica de una cultura.

### **1.1. Ljeii- (las representaciones gráficas en el tejido)**

**Ljeii** literalmente traducido significa; símbolo, figura, diseño, grafía y escritura. Es una expresión que se utiliza para mostrar gusto, orden, ayuda, enojo. En gráficos estas pueden ser; **ljeii** [figura] del tejido o **ljeii** [letra] de la escritura alfabética.

La expresión de la palabra **LJEII**, se utiliza frecuentemente en los ámbitos familiares entre tejedoras y en ámbito escolar entre alumnos y maestros. En la familia, encontramos el uso de **ljeii** en los espacios donde se teje, puede ser en el patio de la casa o en el corredor. En estos lugares se escucha repetidamente a las tejedoras, decir; catsa' **ljeii** [has la figura], aa ya **ljeii** na<sup>n</sup> [esta bien tu diseño], chuu wa **ljeii** machee' [cómo está la figura que

estás haciendo] jee<sup>n</sup> ncoo **ljeii** na<sup>n</sup> [están bonitos tus diseños], aa ya ntsa' ya' **ljeii** na<sup>n</sup> [¿podría hacer mis figuras?], (Obs. familias 25.10.09). Tal como podemos constatar, el uso de las frases reflejan y expresan actitudes y habilidades hacia los diseños que van construyendo las tejedoras. Pues **ljeii** para las tejedoras es una palabra común, una expresión propia que utilizan para referirse a los símbolos de sus tejidos. La expresión está relacionada con el saber-hacer, saber-sentir, saber-escuchar y saber –ver los pasos que sigue el proceso de la elaboración del tejido.

Los tejidos están constituidos por una variedad de representaciones de **ljeii** y cada **ljeii** tiene un nombre y un significado. Veamos algunos de los ejemplos que se recogió en el trabajo de campo en conversación con la tejedora Anselma reconocida como experta por su larga experiencia de 85 años en la comunidad:

Cuadro núm. 7. Nombres de las figuras del tejido amuzgo

|                                            |                                          |
|--------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ljeii ndu'                                 | figura de la flor de trueno              |
| Ljeii chquia seii                          | Figura de la tortilla de elote           |
| Ljeii ljaa'                                | Figura de flor                           |
| Ljeii ljaa' ndio'                          | Figura de la flor amarilla               |
| Ljeii cat'cue'                             | Figura de la luciérnaga                  |
| Ljeii canda                                | Figura de la mariposas                   |
| Ljeii ta <sup>n</sup> xapo                 | Figura del pedazo de jabón               |
| Ljeii tsei' caatsca                        | Figura de la espina de pescado           |
| Ljeii tatsjo'                              | Figura de la piedra                      |
| Ljeii tasjo' tachom                        | Figura de la piedra del fogón            |
| Ljeii luaa                                 | Figura del maguey                        |
| Ljeii <u>tanon</u> ntsa                    | Figura de la piña                        |
| Ljeii catsua'ndaa                          | Figura de la cucaracha del agua          |
| Ljeii tyosaa                               | Figura del sapo                          |
| Ljeii ljaa' ntsu'                          | Figura de la flor blanca                 |
| Ljeii jda' ts'oo catsuee'                  | Figura de las huellas del perro          |
| Ljeii ts'oo ti'                            | Figura de la guía de calabaza            |
| Ljeii catsua'nd'eii                        | Figura del escarabajo                    |
| Ljeii caxtii jdyoo                         | Figura del pájaro gallo                  |
| Ljeii catsjoo                              | Figura del alacrán                       |
| Ljeii ndo' tsia <sup>n</sup>               | Figura de la tarántula                   |
| Ljeii ntyee ts'uaa jdyaa                   | Figura de la rama de la hierba buena     |
| Ljeii ntyee ljeii tsiom                    | Figura de la rama de la mazorca          |
| Ljeii ntyee ljeii tscoo ntmei <sup>n</sup> | Figura de la rama de hojas grandes       |
| Ljeii ntyee ljaa' ts'oo ti'                | Figura de la guía de la flor de calabaza |

Fuente: Conversación y entrevista a la tejedora, sra. Anselma (80 años de edad) 13.01.10)

Tal como se describe las figuras del tejido adquieren significados cósmico, mítico, natural e ideológico de acuerdo al contexto donde viven los amuzgo. Bien, el grupo de las figuras de animales, frutas y flores reflejan el ecosistema de la región en que viven los amuzgo. De la misma manera las figuras de los objetos son una expresión de las cosas que se

utilizan en la vida cotidiana. Mientras las figuras; flor del trueno, pájaro gallo, se diseñan con un significado cósmico que reflejan la estrecha relación simbólica con la naturaleza.

En el ámbito escolar el uso de esta palabra **ljeii** es frecuente. En las observaciones se pudo constatar, que las conversaciones entre profesores–estudiantes, alumnos- alumnos y profesores-profesores es cotidiano escuchar en las sesiones de aula y fuera de ella; cal’aa yo’ **ljeii** chu’ cjo’ pizarrón (niños, hagan las letras que están en el pizarrón], Ana catseina<sup>n</sup> **ljeii** nmeii<sup>n</sup> (Ana lee esas letras), quia’ nt’iaa chuu waa sa’ **ljeii** na<sup>n</sup> (deja ver cómo hiciste tus letras), ¿aa ya **ljeii** na? (¿están bien mis letras?) cwa re tsa’ ya **ljeii** na (Ándale amiga haz mis letras), (Obs. Esc. Prim. Guadalupe Victoria 28.04.10). Las referencias anteriores reflejan el uso de la palabra **ljeii** al interior del espacio escolar para referirse a los números y las letras de la escritura alfabética. Al respecto, De Jesús, escribe en su diccionario amuzgo el siguiente significado: “**Ljeií**. sust. Letras, escrito. Jee<sup>n</sup> ne<sup>n</sup>coo ljeií naa<sup>n</sup> tyichjoo. El niño tiene bonitas letras. **S’aa tsatseílljeií, ljeií naa Paalo**. El secretario le hizo el escrito a Pablo. (De Jesús 2009: 44). Para él la palabra **ljeii** significa letra, una connotación explícitamente relacionada con la escritura alfabética y lingüística.

Entonces habría que hacer la pregunta ¿Quién adopta la palabra **ljeii**, las tejedoras o los maestros de la escuela?, de acuerdo a este testimonio:

Yo digo que el mismo niño la traía (la palabra ljeii), pues yo cómo la aprendí; por ejemplo, le digo al niño, ‘o cal’ayo’ ljeii [ustedes hagan las letras], yo digo, que eso viene de la casa, porque yo como aprendí el amuzgo ya estaba, y yo pues el amuzgo lo empecé a aprender en el 83 cuando me vine aquí en Guadalupe. Pues si es cierto cala’yo’ ljeii [hagan las letras], siempre se lo decimos a los niños, pues por eso ellos en su casa le dicen ljeii al bordado del tejido y ljeii en la escuela ya son las letras. Pues yo si digo que viene de allá (Ent. profra. 2-26.04.10).

Los testimonios nos permiten constatar que la palabra **ljeii** viene de la lengua amuzga. La escuela la adopta para el uso de la escritura castellana. Los niños se convierten en los puentes de tránsito de la lengua amuzga. Puesto que fue el niño quien llevó su léxico lingüístico al aula y con ella comienza a ligar sus prácticas culturales y los saberes de sus símbolos de tejidos.

La asociación de los símbolos de tejidos con la escritura alfabética, es una estrategia que el niño utiliza para comprender una nueva realidad. Una realidad que le permite reconstruir sus conocimientos en un proceso de codificación de **ljeii** y las letras y símbolos numéricos. El proceso da lugar a la incorporación de ljeii como léxico escolar para los actores educativos en la zona amuzga.

La constatación testimonial y de observaciones permite afirmar que la expresión **ljeii**, se utiliza permanentemente en dos espacios de la comunidad. Cada uno de estos espacios; familia y comunidad, le han dado un significado simbólico, según el ámbito social. En el caso de las tejedoras el término **ljeii** es una palabra que ha sido utilizada por generaciones para transmitir el conocimiento del tejido, tal como se describe en el siguiente testimonio:

“Maxje<sup>n</sup> ñ’oom na<sup>n</sup> ja ñ’oom wa, ñ’oom na l’oo, ñ’oom na loondyaa ñ’oom wa’, tama<sup>n</sup> l’oo ndyaa ntsom tsa’ ljeii, tsa’ lquii ntsom, manti tsa’ liaa chquia, nma<sup>n</sup> ljeii tsa’ na<sup>n</sup>, cha’tso ñe quii’ ljeii”.

[Siempre esta palabra (ljeii) es nuestra palabra, la expresión de nuestros antepasados, la palabra de nuestras madres, es esta palabra, cuando vivía nuestra madre nos decía -haz esta figura, haz el diseño calado, también para hacer la servilleta, haces figuras, todo es figura] (Ent. Sra. Rufina 03.05.10).

En esta cita podemos ver que la expresión **ljeii** para las tejedoras significa el mundo de los símbolos de tejidos, una herencia cultural construida y reconstruida de generación en generación. Por eso, con sólo mencionar la palabra **ljeii** rápidamente las tejedoras la adjudican a los diferentes modelos de sus figuras, pueden ser éstas antiguas, nuevas chicas o grandes. Tal como se describe en el siguiente acápite sobre **ljeii t’quiee** [figuras antiguas].

## 1.2. Ljeii t’quiee [figuras antiguas]

Las figuras antiguas (ver anexo 7) son diseños simbólicos que han sido creados por generaciones anteriores y guardan un significado eminentemente mítico, cósmico relacionado a la visión del mundo del pueblo amuzgo. Los diseños antiguos reflejan una expresión viva de la realidad mediada por la estrecha relación con la naturaleza, por ejemplo los amuzgo dependen de la naturaleza para obtener la materia prima como es; el algodón<sup>30</sup> y los instrumentos que se utilizan en la construcción del tejido (vara lizo, vara de paso, machete, pertigueta, templen y estacas)

Las figuras antiguas en la comunidad son aquellos diseños hechos con la finalidad de conservar los conocimientos relacionados directamente a la vida sociocultural, por decir, registros que atestiguan los procesos migratorios, la definición histórica de la construcción territorial, indicadores climáticos relacionados al ciclo agrícola y la descripción de un

---

<sup>30</sup>La producción del algodón en la actualidad es desplazada por hilos industrializados. Existe una mínima población amuzga que sigue cosechando y construyendo tejidos con algodón natural.

ecosistema. También son una expresión de la identidad cultural del pueblo amuzgo. Entonces estas figuras por su significado simbólico, perviven en la “memoria social” porque expresan un sentido de la vida, social, política mística y cósmica. Para las tejedoras las **ljeii t’quiee** [figuras antiguas], expresan conocimientos de la vida, denotan la identidad y representan la herencia cultural, como podemos advertir en este testimonio;

Ñom ljeii tquiee ljeii na ñee l’aa l’oo, na jndyee ntsquii chuu chee<sup>n</sup>, nma<sup>n</sup> ‘om yom l’qui ljaa’, jndyee nnom chuu jdyuu ljeii, ljeii xuu’, ljeii ts’o<sup>n</sup> too’.

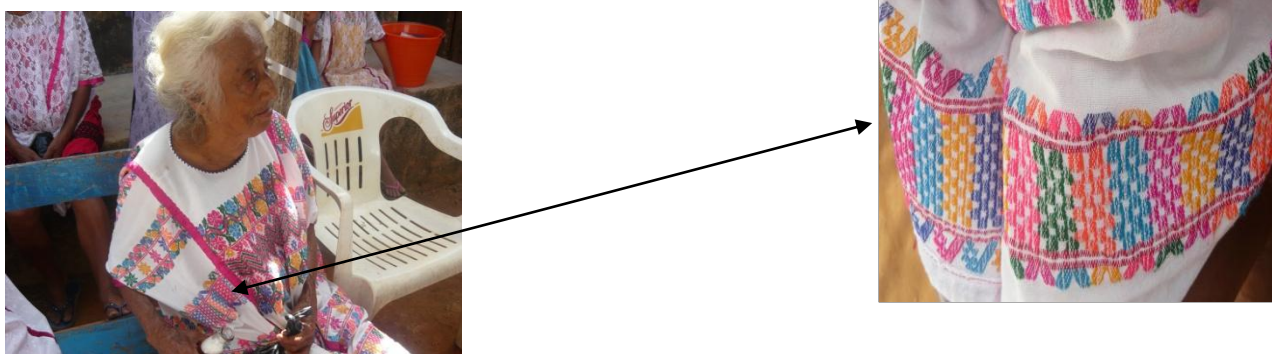
[Existe las figuras de antes, las figuras que hacían nuestros antepasados, aquellas que tienen muchas alas, allí se le ponen pétalos de las flores, tienen muchos nombres las figuras, la figura xuu’, la figura del machete] (Ent. Sra. Sara 09-01-10).

Es de resaltar que las tejedoras otorgan la categoría de **ljeii t’quiee**, por referencia del tiempo (pasado), un elemento primordial para entender el significado y la estructura simbólica de los diseños antiguos. Estas figuras fueron diseñadas por generaciones pasadas y constituyen una herencia patrimonial para la nueva generación de tejedoras. En las figuras antiguas podemos encontrar los siguientes símbolos:

Ljeii chquiaa seii, ndo’ ljeii chquiaa seii jo’ na ljeii tquiee , quio cwui ljeii cwuiluee ljeii ljaa’ ntioo, ljeii tyotsaa, je’ , ljeii ljaa’, ñe quii chee<sup>n</sup> chuu’ xuee (su huipil) nna<sup>n</sup> ts’oo , ljeii ljaa’ ntsu’ jo’ luaa’ ljeii tquiee.

[La figura de la tortilla de elote, la figura de la tortilla de elote es una figura de antes, otra figura que se llama figura de flores amarilla, figura de sapo, figura de flores, estas figuras estaban en el huipil de la difunta abuela, las figuras de las flores blancas, esta sí es de antes] (Ent. Sra. Ignacia 11-01-10).

En el mismo grupo de las figuras antiguas está la **ljeii xuu’**, **ljeii tantsa**, **ljeii luee** (figura alargada de amaranto, figura de piña, figura de petate). Estos diseños son frecuentemente diseñados en los huipiles de las tejedoras de 60 años aproximadamente y más. Una generación que conserva las especies de flores y objetos grabados en el tejido. Tal como podemos identificar a través de esta fotografía de una abuelita de 70 años:



Fuente Foto 3. **Ljeii luee** [figura del petate] (Genoveva Santiago 03.01.10)

Esta generación adulta (de abuelita) ha conservado la especie de flores, animales, objetos y cosas antiguas a través del tejido. En la imagen anterior, podemos ver el símbolo del petate<sup>31</sup>, que representa uno de los utensilios que se utiliza en la vida cotidiana de los amuzgo, lo que Bonfil (2003) llama cultura material, es decir, objetos que revelan la identidad cultural a partir de sus elementos materiales.

Los símbolos de la **ljeii xuu'** [figura, alargada de amaranto], **ljeii nduu'** [figura de la flor del trueno] **ljeii tsei' cats'caa** [figura de las espinas de pescados], **ljeii luaa** [figura del maguey] (Obs. 19.10.09). Son figuras que representan imágenes de plantas y animales que funcionan como ideograma informativo sobre la cosmovisión amuzga y son iconografías que indican el inicio de la estación lluviosa, el principio del ciclo agrícola. Por consiguiente las figuras antiguas son indicadores naturales en la cosmovisión amuzga, como lo explica doña Encarnación de acuerdo a su vivencia:

Ljeii nduu' majoo jdyu ljaa' ntsue' [flor del trueno], cwiwaa nmeinquiaa joo nacio ntyue' t'caa<sup>n</sup>, cha' cweti cwiitjoo tc'oo, ncwaa quiaa na mateindyoo ncwua' cha' ti quin'om xuee.

[Las figuras nduu', son las misma que se conocen con el nombre de la figura de la flor del trueno, crecen donde quiera, en los cerros secos, miden una cuarta, crecen cuando está por llover, unos 15 días antes de que llueva] (Ent. Sra. Encarnación 16.05.10).

La figura nduu' [flor del trueno] guarda una estrecha relación con el mundo místico y cósmico, por dos principios. Primero, porque el trueno en la cosmovisión amuzga es el dios de la lluvia, un dios que prevé fertilidad para la buena cosecha de los productos agrícolas. Segundo, la flor del trueno representa un indicador climático. Una señal que anticipa 15 días antes a los comunarios tener lista la tierra para sembrar en la primera lluvia. Tal como nos indica don Rutilo "lja' ntsuee mayuu' chee<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> na jndaa tyua' ntij' mateidyoo' ncua', cha' xje', mandyoo ncua [la flor del trueno de verdad cuando florece es porque esta cerca la lluvia, como ahora]" (Conv. Sra. Rutilo (70 años) 07.05.10). Para los comunarios la flor del trueno es una señal de la lluvia, de acuerdo al tiempo que florece se organizan para sembrar el maíz.

Algunas de las figuras del tejido se diseñan a partir de las señales que ofrece la naturaleza, como dice Vasco "los productos culturales están integrados por completo dentro del todo que constituye la vida indígena y portan contenidos sociales, familiares, mágicos-religiosos, cósmico, que trascienden su materialidad" (2002: 403). Es la

<sup>31</sup> El petate es un objeto de uso común que sirve como sobrecama, está elaborada de palmas.

interrelación “holística” con todos los elementos que conforman la vida y el sistema cultural.

Las figuras antiguas están relacionadas directamente con la fauna y la flora de la región, por ejemplo; las ardillas, pájaros, luciérnagas, venados, mariposas, maguey, flor del trueno, flor amarilla, guía de calabaza, palmas y amaranto, son seres vivos que están en procesos de extinción. Posiblemente a eso se debe que las tejedoras no ven la necesidad de reflejar algunos de estos elementos en sus tejidos actuales.

Los símbolos antiguos que usualmente encontramos en los tejidos contemporáneos, por mencionar algunos, son, la figura de las mariposas, cucaracha del agua, luciérnagas, flores, flores amarillas, huella del perro, pétalos de flores y flores del trueno. En estas figuras se ha experimentado, lo que Yapita y Arnold (2008) llaman una “transformación estética” de los diseños del tejido, como podemos verificar en estas fotografías.



Foto 4. Ljeii ljaa' ntioo' [flor amarilla]  
Fuente: Genoveva Santiago 11.01.10.

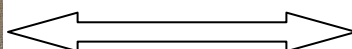


Foto 5. Ntyee' ljeii ljaa' ntioo' [Guía de la flor amarilla]

A través de estas imágenes podemos visualizar la innovación estética. En la imagen 2, el diseño se teje por segmentos y se dejan espacios entre una figura con la otra, lo que facilita distinguir la estructura y la elaboración del diseño. Si vemos en la imagen 3, las tejedoras retoman el diseño y lo recrean. Entrelazan el diseño con las figuras de ramas o guías, en un proceso de reconstrucción estética a partir de las figuras antiguas.

También hay transformaciones en la representación del tejido por el acelerado impulso de la globalización. Así las demandas de los comerciantes que solicitan tejidos con diseño surgido de su gusto personal y a sugerencia de su clientela en la búsqueda de ampliar las posibilidades de ventas, tal como nos dice este testimonio:

“Ee nt'iaa chuu jdyu juu nna<sup>n</sup> we Dyewina, xje<sup>n</sup> ntsa' ts'iaa<sup>n</sup> na<sup>n</sup>, nquiaa<sup>n</sup> cwi tsom nnom  
'o cwe' quio cwi lapei' cwjui tsja<sup>n</sup> ñee cwi tā, nnts'an pera, uva.



[Como la señora Divina si haces su trabajo, te da un papel o un lápiz ella dibuja una pera, uva]" (Conv. Sra. Lucia 24.05.10).

Debido a las exigencias del mercado como lo comenta doña Lucía, se ven en la necesidad de diseñar figuras nuevas, diseños de flores u objetos desconocidos al contexto natural y cultural de la región amuzga. De tal manera que están modificando sus símbolos e incorporando figuras sin ninguna connotación significativa al mundo social, comunal y espiritual del pueblo amuzgo.

Los cambios de la globalización tienden a debilitar la transmisión cultural de la práctica de tejido. Porque es a través de los símbolos antiguos donde se expresa el conocimiento, la cosmovisión, la relación con la naturaleza, los indicadores naturales, la ideología y el sentido de vida que guardan celosamente las figuras antiguas.

El contacto con la sociedad occidental hace que las tejedoras pasen por un proceso de apropiación e incorporación de las figuras de tejidos a una escritura gráfica. Para representar estas figuras se hace uso del papel y lápiz. Por otro lado, es posible que la entrada de esta literacidad repercuta en las habilidades de abstracción que tienen las tejedoras para generar construcciones cognitivas entre lo que ven, tocan, de acuerdo a estos testimonios; "aprendí y lo tengo memorizado (Ent. Abuelita de Martha 11.01.10). La otra tejedora dice, "maca<sup>n</sup>a<sup>n</sup> 'u l'uee cwui ljeii na jdaa, na jndaa mantjii xquee<sup>n</sup>, ee taca<sup>n</sup> na ñequii ncjant'iaana<sup>n</sup>" [Debes escoger figuras que sabes hacer, la que te sabes de memoria, porque así ya no necesitas estar mirándola (en otra tela)] (Ent. Joven Micaela 22.10.09).

Los testimonios reflejan dos procesos cognitivos, aprender y memorizar. Aprender es adquirir conocimientos de algo y memorizar es contener la imagen en la memoria para luego recrearla y reconstruirla, en un proceso cognitivo de asimilación y acomodación. Estos procesos permiten a las tejedoras no volver a ver la imagen antes aprendida, ya sean flores, objetos, cosas, animales y plantas. Porque para esto las tejedoras realizan primero la reconfiguración de la imagen y después construyen y reconstruyen la imagen en la memoria para luego pasarla finalmente sobre los tejidos.

En cambio la técnica de la escritura castellana requiere la ayuda permanente del papel para mirar y volver a ejecutar la tarea. Tal como se observa en este testimonio "yo necesito del lápiz y papel para hacer las operaciones no puedo hacerlo mentalmente, en cambio un señor de la comunidad vi que él la hacía todo con la mente" (Obs. Esc. Prim.

Gpe. Vic. 10.10.09). De acuerdo a esta versión, una persona alfabetizada, se vuelve dependiente en el uso de los útiles escolares para resolver sus operaciones matemáticas, lo cual no le permite desarrollar sus habilidades memorísticas y el manejo de los conceptos mentales.

Actualmente los diseños antiguos están en un proceso de reconfiguración. Como lo explica doña María en el siguiente testimonio:

Ljeii tquiee, jdaa ja ndyuee ta jndye nn'a<sup>n</sup> cwe' cwindana<sup>n</sup>. Ljeii cantyee nmeii<sup>n</sup> ljeii xcoo, nma<sup>n</sup> ndaa ntyee candaa wa' jo maxje<sup>n</sup> teiyoo.

[Las figuras de antes, ya se están desapareciendo ya no hay mucha gente que lo tiene, las figuras de ramas son las nuevas, solamente la rama de mariposas esa es antigua] (Ent. Sra. María 24.05.10).

En este testimonio se refleja proceso de reconfiguración de las figuras antiguas por las figuras de ramas. Esto no significa desplazamiento o “desaparición” de las figuras, lo que las tejedoras hacen es una reestructuración y recreación de los diseños. Son procesos de cambios que se están generando dentro de la práctica del tejido. Como todo elemento cultural y lingüístico es dinámico, en la medida que los pueblos van cambiando e incorporando nuevos componentes epistémicos, místicos, ideológicos, sociales y estéticos.

No obstante, las figuras antiguas como por ejemplo la **ljeii luaa**, **ljeii tsei' caatscaa** [figura del maguey y figura de espinas de pescado], no se observan a menudo en las prendas actuales de las propias tejedoras, pero sí las podemos ver en los huipiles que hacen para vender, por ejemplo en las observaciones;

La señora me mostro sus huipiles que iba entregar con un comerciante de E.U. Los huipiles estaban hechos con diseños antiguos, le pregunte porqué esas figuras, me dijo, eso es lo que la gente pide ahora, les gusta cosas antiguas (Obs. Sra. Encarnación 5-05.10).

“La niña Berenice tenía su telar color negro en el cual estaba diseñando figuras antiguas y la abuelita con su telar blanco diseñaba otras figuras antiguas, le pregunte a la señora, si esas figuras eran antiguas, la señora me dijo, sí, luego comento que los tejidos, no son de ellas sino de una cliente que los va ir a vender en la ciudad” (Obs. Familia de Jesús 12.01.10) (ver anexo 8).

En las observaciones podemos identificar dos momentos. Primero, parece ser que las figuras antiguas son demandadas por el mercado, esto, se debe por la nueva consigna de la globalización, que busca la inclusión de la diversidad a partir de los conocimientos y de las prácticas culturales de los pueblos indígenas, “como nunca antes busca convertir la

pluralidad de culturas en un puntal de su reproducción y expansión” (Polanco 2009: 17).

El segundo momento, el hecho de no hacer los tejidos antiguos en sus propios huipiles, tal vez, se debe a la extinción de la especie en el contexto, o bien es, porque la generación actual ha optado por reconstruir las figuras de ramas, para eso se necesita diseños de flores como **ljeii ljaa'**, **ljeii ljaa' ntioo'**, **ljeii jda' ts'o catsue'** [figura de flores, figura de la flora amarilla, la figura de la huella del perro]. Las cuales son factibles para rediseñarse entre las figuras de ramas.

Por otro lado, vemos la existencia de un desplazamiento léxico que se usa dentro de la práctica del tejido. Las relaciones sociales y económicas de la globalización, la llegada de nuevos elementos exógenos como la tecnología, los medios de comunicación y productos industriales, como dice Aikman “son cambios que pueden destruir o debilitar los componentes integrales de su visión de mundo” (2004: 414). Tales cambios se deben a la exigencia competitiva del mercado nacional e internacional, que demanda nuevos modelos de tejidos, a causa del Tratado de Libre Comercio que México firmó con los países del norte en el año de 1994.

En el ámbito lingüístico la introducción de nuevos materiales (metros, cinta métricas, reglas etc.) y productos (hilos, hilazas, hilo vela etc.) emergentes de la expansión del capitalismo globalizante (Polanco 2009) funcionan como medio de desplazamiento de algunas palabras de la lengua amuzga como el caso de la **ljeii' xu'** [figura alargada de amaranto], una expresión que se usaba antes para decir “**xu' jdaa, jee<sup>n</sup> xuu' ljaa** [alargado y/o retoño del amaranto, o racimo de flores] (Conv. Sra Encarnación 25. 05.10). El desplazamiento lingüístico implica de algún modo la pérdida de los diseños de los tejidos antiguos y el debilitamiento léxico del amuzgo.

El fenómeno globalizante debilita la práctica de los conocimientos de los tejidos a nuevas generaciones de tejedoras amuzga. Lo que implica no sólo desplazar los símbolos antiguos, sino la desestructuración de los conocimientos socioculturales de la práctica de tejido, que han desarrollado las mujeres amuzga de generaciones en generación como patrimonio cultural.

### 1.2.1. Ljeii t'ma<sup>n</sup> [las figuras grandes]

Las figuras grandes, para las tejedoras son todas aquellas ramas o guías (algunos símbolos antiguos identificados por su tamaño), que se hacen principalmente en la pechera de un huipil, en los manteles, huipiles para fiestas y huipiles diseñados como regalo a las ahijadas. Las figuras grandes se identifican por su característica y complejidad<sup>32</sup>. La complejidad implica la unión de varios saberes, tales como saber contar, saber unir un conjunto de varios símbolos en una misma figura, saber conocer el tamaño y la estructura de la figura y saber diseñar la figura.

La complejidad nos permite explicar la construcción de las figuras grandes, porque nos ayuda a entender los conocimientos abstractos que hay en la configuración de los diseños, por ejemplo:

Na nts'a<sup>n</sup> ljeii jdyaa, je', jo' maca<sup>n</sup> ntsa' ljeii na tma<sup>n</sup>ti, jo' ljeii wa' je' (mostrando su huipil), jom tiina<sup>n</sup> nts'a<sup>n</sup>, cha'jom l'uu tyoo' ntjom chuu wa jom na ncwuichoom tsa<sup>n</sup> na nts'a<sup>n</sup> ljeii.

[Para hacer la pechera necesita hacer las figuras grandes y eso es lo que no puede hacer, por decir ella todavía no entiende como se debe contar los hilos para hacer las figuras] (Ent. Sra. María 24.05.10).

La complejidad se devela en la construcción de la pechera, que es la unión de varios diseños entrelazados del uno al otro. La pechera es la parte central de un huipil donde se diseñan las figuras grandes por ejemplo; **ntyee' ljeii ljaa' ntscwi'** [la figura de la guía de la flor de pecho y figura de mazorca], que podemos ver en esta imagen:



Fuente: Foto 6. Ljeii ljaa' tscwi' naquio ljeii tsiom [flor de Pecho y flor de la mazorca] (Genoveva Santiago 11.01.10)

<sup>32</sup> La complejidad. La suma de los conocimientos sobre cada uno de esos tipos de fibras que constituyen la tela es insuficiente para, no solamente conocer esa nueva realidad que es el tejido, es decir, las cualidades y las propiedades específicas de esa textura, sino también para ayudarnos a conocer su formas y su configuración (Morín 2003: 121).

En la imagen vemos dos figuras grandes. La primera, que se encuentra en la parte inferior denominada figura la flor de pecho o copa de oro. La segunda, figura que esta en la parte superior es conocida como guía de la flor de mazorca. Estas dos figuras se diseñan exclusivamente en la pechera de un huipil, ya que a diferencia de la figura de la flor y la flor amarilla se pueden diseñar por separados. Mientras estas figuras por su diseño estético y la forma de su estructura asimétrica, necesitan construirse junto a los diseños de guías o ramas, como se observa en la imagen anterior.

En la imagen se observa la complejidad con la cual se construye la estructura de los diseños grandes. Se inicia de manera uniforme, la tejedora comienza contando al mismo tiempo la cantidad de hilos para hacer cinco o cuatro figuras de flores, según el ancho del tejido. En la figura de la flor de pecho, se cuenta primero los hilos para las flores, cuando se está diseñando la copa de la flor, la tejedora introduce los hilos para empezar a diseñar la rama. Al terminar de hacer la rama, la figura se vuelca de manera ascendente, hasta tener por completo el diseño. A diferencia de la figura de la flor de mazorca, ésta se diseña contando los hilos de las flores y las hojas que van adherirse a la rama, además de algunas figuras pequeñas que van a permitir crear un diseño estéticamente “bonito”. De este modo, las figuras grandes se construyen a través de una conjugación de detalles asimétricos de grecas y flores pequeñas que dejan ver la complejidad en el manejo del conteo, medición, ubicación y colores, entre una figura y otra.

Otro ejemplo sobre la estructura de la figura grande, lo podemos ver en la **ljeii xu'** [figura alargada de amaranto] (Anexo 9). Esta figura se inicia con el diseño de dos figuras de la luciérnaga, luego encima de estas figuras se unen otras dos figuras de la luciérnaga junto con dos grecas y dos pétalos de flores, además uniendo las grecas con dos figuras de alas en cada lado, lo que implica es hacer la unión de varias figuras que se van retoñando una sobre otras. Lo cual nos da a entender que las figuras grandes se construyen a partir de la unión de varios diseños en una misma figura.

El proceso para llegar a construir las figuras grandes, es gradual y continuo, requiere pasar por varios niveles de complejidad. En el primero nivel se hacen las figuras pequeñas que son **catsua'ndaa** [cucaracha del agua], **cat'cuee** [luciérnaga], **ta'" xapo** [pedazo de jabón], **tana<sup>n</sup>** [nanche] **tatsjo'** [piedra] y **tyosaa** [sapo]. En el segundo nivel se hace la figura por separado como; **ljeii ljaa' ntio'** [figura de la flor amarilla], **ljeii ljaa'** [figura de flores], **ljeii candaa** [figuras de mariposas]. En el tercer nivel se hacen las

figuras grandes que son ramas, guías y figuras como; **cachii we xquee<sup>n</sup>** [figura del águila de dos cabezas], **ljeii luaa** [figura de la penca del maguey] (Ent. Sra Anselma 13.01.10).

Para algunas tejedoras la complejidad de “ljeii ntma<sup>n</sup> joo ntseina<sup>n</sup> ts’a<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> jdaa ta jdei<sup>n</sup>tei<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> jdaa jdaa’ cwii quii n’om chu’ jo’ na ntseina<sup>n</sup>na<sup>n</sup>’”. [Las figuras grandes lo aprendes ya de grande, cuando tengas 15 años de edad lo aprendes]” (Ent. Ignacia 11.01.10). La edad es relativa en el aprendizaje de los tejidos, dependen de las habilidades de la tejedora (niña) para discernir el uso de la construcción del conteo, la dimensión, la distancia y el momento de vincular una figura con la otra.

En el caso de Berenice (12 años) “ella estaba tejiendo un telar color negro de tres toritos, y cuando me quede mirando su tejido, me di cuenta que ella estaba haciendo figuras grandes antiguas. El fondo negro que tenía su tejido deslumbraba la variedad de colores de hilos vivos” (Obs. 08. 01. 10). Para lograr estas destrezas, la tejedora niña tuvo que pasar por varios procesos de aprendizaje, entre ellos, la abstracción, la memorización, la recreación e implícitamente el saber de los elementos simbólicos de la cosmovisión amuzga.

### 1.2.2. Ljeii cach’uu [figuras pequeñas]

El calificativo de figuras pequeñas, surge de las mismas tejedoras, pues hacen referencia a todas las representaciones de símbolos pequeños que se diseñan en los diferentes modelos de los tejidos. El tamaño de estas figuras está en correspondencia con animales, flores, frutas, hojas y piedras consideradas pequeñas, que existen en el contexto. La complejidad con la cual se las diseñan, dependen de la estructura y los detalles que se añaden, por ejemplo, la figura del alacrán que podemos mirar a través de esta fotografía:



Fuente: foto 7. **Ljeii catsjoo** [figura de alacrán]

El alacrán es considerado una figura pequeña. Sin embargo, está diseñado por una tejedora experta, debido a los detalles con que está construido, iniciando por la configuración de la cola, la unión de las patas y la cabeza. La unión de todas las partes

del animal es lo que lo hace complejo para las tejedoras novatas o aquellas que no son consideradas expertas.

A diferencia de la **ljeii cat'cue'** [figura de la luciérnaga] y **ljeii tatsjo'** de la [piedra], son representaciones pequeñas como vemos en los siguientes diseños:



Fuente: Foto 8. **Ljeii cat'cue'** Figura de la luciérnaga



Fuente: Foto 9. **Ljeii tatsjo'** Figura de la piedra.

En los dos ejemplos anteriores se muestran los diseños de las figuras pequeñas. La diferencia entre ambas se puede mirar en la estructura de las mismas. Estas figuras a diferencia del alacrán, no son complejas porque no se les añade detalles extras; por la claridad y sencillez, son consideradas figuras realizables para aquellas niñas que se animan a diseñar sus primeras figuras. Por ejemplo, la figura de la luciérnaga está construida por varios triángulos que van entrelazando uno con el otro hasta formar la figura. La figura de la piedra está hecha por cuatro triángulos unidos mediante sus picos que dan al centro de la figura. De modo que la complejidad de las pequeñas depende de su estructura y los detalles, en ese sentido las figuras pequeñas tienen niveles de complejidad para diseñarse. Las figuras pequeñas las podemos identificar en los siguientes diseños:

Cuadro núm. 6. Figuras pequeñas

|                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| Catsua'ndaa          | cucaracha del agua |
| Caasaa               | pájaro             |
| Casoojdaa chjoo      | venadito           |
| Tyosaa               | sapo               |
| Cat'cuee             | luciérnaga         |
| Candaa               | mariposas          |
| Tsquii ljeii lja'    | Pétalos de flores  |
| Tana <sup>n</sup>    | nanche             |
| Ta <sup>n</sup> xapo | pedazo de jabón    |

|             |                  |
|-------------|------------------|
| Tatsjo'     | piedra           |
| Tsjo'tachom | piedra del fogón |
| Tajndye     | hígado           |

Fuente: Conv. Sra. Anselma 13.01.10 y Ent. Niña Leonarda y Minerva 02.10.09.

En los ejemplos anteriores se evidencia las figuras conocidas por las tejedoras como pequeñas, entre los cuales podemos distinguir a los animales de la región y los objetos que se usan en la familia. En la clasificación de animales se puede observar la capacidad de las tejedoras, por distinguir diversas variedades de animales que viven en el agua y los que son terrestres, de la misma manera tienen un amplio conocimiento sobre las flores y frutas silvestres de la región. También se puede ver, el conocimiento sobre los objetos de uso común y los órganos vitales del ser humano. De modo que el conocimiento de tejido es integral y holístico, porque desarrolla diversos conocimientos interrelacionados entre sí, desde objetos comunes hasta construcciones simbólicas con la naturaleza.

El conocimiento detallado del medio ambiente, que las tejedoras han construido a partir de su largo proceso de aprendizaje y experiencia, permite ver la estrecha relación que han constituido con la naturaleza. El hecho de plasmar este conocimiento sobre el tejido, refleja una expresión de vida y una visión de mundo de los amuzgo.

#### 1.2.2.1.- Ljeii na yolcuch'uu [las primeras figuras de las niñas]

Las primeras figuras que las niñas comienzan a construir en sus tejidos, son las figuras tupidas (pequeñas), esto, por la lógica de conteo secuencial que facilita el proceso de comprensión en la selección de los hilos en la composición de las figuras. Doña Ignacia nos comentó sobre las primeras figuras textiles que aprendió de niña:

Na<sup>n</sup> jdyee na jdyee cwuee seito' na seina<sup>n</sup> ljeii catsua'ndaa chjoo, ljeii chjoo na chuu wii', ndaa<sup>n</sup> nquiaa je' seina<sup>n</sup> ljeii catsua'ndaa ñe je', jo' je', joo jndyuu chee<sup>n</sup> ñequii Choowe t'mo<sup>n</sup> nnom mantii juu Casiaa manti jom, jom ta tso<sup>n</sup> je' chuu wa na tyuee je', na cwue' ntsa' ljeii cat'cue' ndo' mantii ljeii cat'cue' jdaa nto' , ndo' jom nt'iom ndyuu' tseii' ntsquee<sup>n</sup>, cwua je' jdaa na jaa tseit'ui' ndyu' jom. Nda<sup>n</sup> nquiaa je' ljeii ta<sup>n</sup> xapo, jo' cwue' luaa tii tja ch'ee matjii cwuanti tsa<sup>n</sup> ncwa<sup>n</sup>choo, cua<sup>n</sup>tii tsa<sup>n</sup> ndii quii ta<sup>n</sup>. Ndaa nquiaa nma<sup>n</sup> na seina<sup>n</sup> s'aa cantyee, ntyee ljeii candaa (mariposas), cwue' ntyee ñequii'.

[Primero primero, empecé a aprender la figura de la cucaracha del agua, la figura chiquita, después aprendí hacer la figura de la cucaracha del agua, entonces no fue sola Isabel quien me enseñó, también Acacia me dijo como hacer la figura de luciérnaga, porque la figura de la luciérnaga tienes que comenzar bien porque a los lados tienes que hacer sus alas y después lo vas armando, después la figura de pedazo de jabón, así fui aprendiendo, cuantos hilos debes de contar, cuantos hilos debes de dejar entre las figuras, después aprendí hacer las ramas, primero la rama de las figuras de mariposas, solamente la rama (Ent. Sra. Ignacia 11.01.10).



La cucaracha del agua es la primera figura que se aprende cuando se inicia a tejer, como dicen las tejedoras, “es fácil de hacer”. Lo fácil está relacionado con la complejidad de la estructura y el conteo que se hace cuando se diseña la figura. Principalmente porque la figura de la cucaracha del agua, se construye mediante la serie numérica del 1 al 5 y del 5 al 1, lo que facilita el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades en la niñas principiantes. Como nos explica doña Ignacia, el aprendizaje de los diseños pasa por procesos graduales. Se inicia por las figuras sencillas hasta llegar a las más complejas, según la capacidad cognitiva y habilidades de las niñas que pasan a diseñar figuras como la luciérnaga o pedazo de jabón. Estos conocimientos y habilidades se desarrollan en el marco de un aprendizaje compartido y acompañado. Doña Ignacia aprendió en compañía de otras dos tejedoras, quienes les transmitieron el conocimiento sobre el conteo, la medición y la estructura de la figura.

Las niñas aprenden sus primeros diseños con el apoyo de sus mayores, quienes les proporcionan las estrategias y las técnicas que deben aprender para construir sus diseños. En esta siguiente observación podemos identificar cómo la hermana mayor sugiere y apoya a la niña para realizar su primer diseño de la cucaracha del agua:

En el corredor de la casa, Laura pasó cerca de su hermana Lucrecia, quien estaba jugando con el tejido que previamente había construido con los hilos de hilaza. Vio que Lucrecia estaba tejiendo, entonces le dijo: “¡hermana puedes hacer figuras!”, entonces se sentó a su lado de la niña y le volvió a decir que hiciera la figura de la catsua’ndaa [cucaracha del agua], y le señaló como hacerlo, diciendo “tu ya puedes contar, comienzas contando uno luego dos hilos y toma tres y vuelves a repetir”, la niña entusiasmada agarró los hilos de colores que tenía a un lado y colocó tres hilos, dejando un espacio de dos urdimbres entre el hilo de color. Así la niña comenzó a diseñar sus primeras figuras, su hermana Laura se quitó y se fue al patio donde estaba tejiendo. Mientras Lucrecia desde su lugar le hablaba cada vez que terminaba de introducir los hilos de colores en el tejido, para afirmar que estaba contando bien los hilos, su hermana Laura le contestaba que iba bien en su conteo, con más confianza la niña prosiguió hasta terminar su diseño de la cucaracha del agua, siguiendo la secuencia de 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1 (Obs. Laura y Lucrecia 17.10.09).

En esta observación la hermana mayor, sugiere a la niña iniciar la construcción de su primer diseño y le propone la cucaracha del agua. Laura sabe que Lucrecia a su edad (6 años de edad) cuenta con los conocimientos previos sobre el conteo, por eso propone el reto de comenzar a construir nuevos conocimientos a partir de los primeros diseños del tejido. Como se observa en la cita, la hermana sugiere y apoya, el mismo no implica necesariamente estar junto a la persona todo el tiempo, basta con darles instrucciones necesarias para que después dependa de la persona, el desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

Otro aspecto importante a resaltar en la observación, es el desarrollo de un aprendizaje espontáneo, donde la hermana mayor no fijó día, hora o espacio para enseñar, sino el momento fue dado por la motivación que le ocasionó mirar a Lucrecia jugar con sus hilos. Entonces la hermana mayor vio el momento preciso para transmitir el conocimiento a la niña. Lo cual es una estrategia eficiente que utilizan las tejedoras para transmitir el conocimiento, sin que sea forzado u obligado.

El conocimiento del tejido se transmite de manera espontánea (sin planificación previa de las tejedoras), tomando en cuenta la actitud de la niña en la construcción de los tejidos. El conocimiento y el desarrollo de las habilidades en la composición de los diseños es un paso posterior después del aprendizaje de la elaboración de la tela. Al parecer en la composición de las figuras, la cucaracha del agua es considerada por las tejedoras como la más importante en el primer proceso de aprendizaje de las niñas amuzga para hacer figuras. A partir de esta figura, las niñas comienzan a desarrollar habilidades, destrezas y capacidades abstractas en el manejo de la composición de los diseños complejos.

“[...] ljeii cat'cue, tyosaa, ljeii ta<sup>n</sup> xapo, catsua'ndaa je, ljeii ta<sup>n</sup> xapo cha'xje<sup>n</sup> machee Laa. [La luciérnaga, rana o sapo, pedazo de jabón, cucaracha del agua, pedazo de jabón como lo que está haciendo Laura] (Ent. Elida 13 años 16.10.09). Son diseños iniciales que dan paso a la práctica del tejido, por tanto, aquellas personas que quieren insertarse en el mundo del tejido desarrollan ciertas habilidades haciendo esas figuras, conocidas por las tejedoras amuzga, como las de niñas. Aunque la edad es relativo, algunas jóvenes de 13 o 14 años que inician a tejer tiene que pasar por estos niveles, para comprender la lógica con la cual se diseñan las figuras, es decir, el camino que conlleva llegar a construir figuras grandes y figuras pequeñas con detalles y la habilidad de recrear y reconstruir nuevas figuras del tejido.

### **1.3. Ljeii na wa na cjo' tsom [las figuras que están en el papel]**

Las figuras nuevas son diseños que las tejedoras han ido incorporando en su repertorio textil. A través del tiempo y de las relaciones sociales que mantienen con el medio urbano y otras culturas. Esta relación intercultural ha permitido la recreación y resignificación de los diseños del tejido, ya que ahora, las tejedoras amuzga toman en cuenta diseños creados en las revistas de cuadrillé, los cuales han transferido a sus tejidos y son conocidos como “figuras de papel”. En el caso contrario, algunas figuras de los tejidos han sido duplicados sobre telas de cuadrille, tal como podemos ver en la siguiente imagen:



Fuente: Foto 9. Figuras de flores bordadas en la tela de cuadrille.

Esta imagen representa, un proceso de resignificación de los diseños de tejidos sobre telas industrializadas. Donde las tejedoras han ido recreando sus tejidos como una manera de mantener su sistema cultural ante las demandas de la globalización.

La introducción de nuevas figuras o figuras de papel a la comunidad, comienza a generar cambios significativos en los símbolos textiles, como dice la abuelita de Martha: “ahora la gente les gusta hacer puras ramas en los huipiles (Obs., y Conv. 11-01-2010), mientras que en los huipiles de antes la gente (para uso diario, fiestas o huipiles de novia) diseñaba figuras sueltas a una distancia de 25 centímetros entre figuras. A partir de la introducción de los diseños plasmados en las revistas de cuadrillé, las tejedoras han incorporado nuevos diseños en sus tejidos, al respecto el testimonio señala lo siguiente.

Je' jndyee tii ljeii cwuil'aa nn'a<sup>n</sup>, lja<sup>a</sup>, quioo 'o 'nna<sup>n</sup> na 'nñom tsom, jo', nmeii<sup>n</sup> ndyoo na teiquoona', catja na je' cwui lui liaa na cwuileil'uaa , manti l'uu je' cha' xje<sup>n</sup> niom nom na cwuileil'uaa nma<sup>n</sup> chu' nda' manti joo ndaa ncjuitsja<sup>n</sup> ndyu'.

[Ahora la gente diseña más figuras, las figuras de flores y de animales o aquellas (figuras) que vienen en el papel. Estas apenas aparecieron, porque ahora se teje más huipiles para vender. También como ya existen papeles que se venden ya tienen (figuras) y de ahí puedes copiar] (Ent. Sra. Sara 09-01-10).

El hecho de contar con nuevos diseños, permite tener una variedad de figuras para diseñar en los huipiles de uso diario o para comercializarlos. Este es un modo de poder participar y competir con sus tejidos en las demandas que exige el mercado nacional e internacional.

Es importante tomar en cuenta, que la variedad de diseños permite recrear las figuras existentes a través de nuevos modelos estéticos. La estética se refiere no sólo en el sentido de carácter bello y hermoso sino “la necesidad de estudiar en su totalidad el contexto del arte para poder entender la estructura simbólica y su integración con otros dominios culturales” (Vasco 2002: 430). El propósito es comprender el significado del tejido desde la visión de las propias tejedoras. Como relaciones interculturales que

permiten incorporar cambios de diseños de tejidos. Entendiendo a estas relaciones como forma de recreación cultural, donde se puede ver la diversificación de los nuevos diseños.

Para las tejedoras, incorporar nuevos diseños en su práctica de tejido es un reto, por la necesidad de entender otras visiones, otras formas de vida que les permita recrear sus conocimientos y habilidades, como lo aclara la abuelita de Martha en su testimonio, “ndo’ ljeii na cwuileii nquio xcoo yuu na cwuil’aa nn’a<sup>n</sup>. ljeii cwuilaa nquioo ljeii na chuu’ nnom, cwil’aa nn’a<sup>n</sup> na mayuu na na<sup>n</sup>” [Las figuras que están apareciendo y que la gente teje, las nuevas figuras que aparecen las que vienen en los papeles, lo hace la gente que de verdad puede (sabe)](Ent. Abuelita de Martha 11.01.10).

Es importante resaltar la expresión “lo hace la gente que de verdad puede (sabe)”, significa el desafío de las tejedoras, al momento de demostrar sus habilidades, destrezas y conocimientos que han procesado durante su proceso de aprendizaje y este es el momento de exponer sus capacidades de abstracción frente a las nuevas representaciones gráficas.

El reto implica demostrar el conocimiento que se tiene de los tejidos, frente a la sociedad de tejedoras, quienes inmediatamente otorgan el título de tejedora experta como podemos ver en esta expresión: “tsa nma<sup>n</sup> ndo’ ya nts’a<sup>n</sup> ljeii quio tsei’ ‘nchquiaa, ya, ñee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ljeii ‘na<sup>n</sup>, Sara nm’a<sup>n</sup> na mayuu chee<sup>n</sup> na jdei<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> tano’om ‘na<sup>n</sup>. Seina<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> quii tsanma<sup>n</sup> “[Ella puede hacer figuras con la aguja, cualquier figura puede hacer, Sara es muy buena, excelente para hacer cualquier figura, ella aprendió sola] (Ent., a la mamá de don Santiago 10.01.10). La habilidad que ha desarrollado, hace que la tejedora logre representar cualquier símbolo o figura con todos los secretos y complejidades que tienen los diseños de tejidos, sean estas antiguas o nuevas.

En este otro testimonio, vemos cómo los cambios han ido procesándose de manera práctica en el mundo del tejido: “nmeii<sup>n</sup> tequio nmeii<sup>n</sup> (refiriéndose a las figuras de papel), tyool’aa nn’a<sup>n</sup> na<sup>n</sup> ñe t’om, na cwui nt’iaa na jndyee jo’ cwui l’aa nn’a<sup>n</sup>. Na je ndii’ jaa leijdo<sup>oo</sup> ‘n’o<sup>n</sup> nn’a<sup>n</sup>, cwui ta tsja<sup>n</sup> ndye nmeii<sup>n</sup>”. [Apenas aparecieron esas (figuras), no lo hacían antes, ahora como la gente está mirando muchas cosas, ahora la gente se está volviendo más lista, copian esas figuras](Ent. Profr. 3-26.04.10). Las tejedoras van adaptando nuevas figuras en sus tejidos, según las exigencias del tiempo y los gustos que vienen de los ámbitos urbanos.

“La gente es lista” porque es capaz de adaptarse a los cambios socioculturales y socioeconómicos, sabe vivir en los dos mundos sin que eso les afecte en el orden sociocultural. Porque es capaz de reconstruir y recrear sus diseños sin que pierda su esencia cultural, cósmica y mística.

#### 1.4. Ljeii cachii we xkee<sup>n</sup> [la figura del águila de dos cabezas]

El águila de dos cabezas es un símbolo diseñado en los tejidos que simboliza la historia de los amuzgo que hoy habitan en el territorio comunal de Cozoyoapan, donde pertenece la comunidad de Guadalupe Victoria. Esta historia nos lleva a comprender, el por qué los amuzgo se asentaron en este sitio y no en otro, como podemos ver en esta imagen:



Fuente: Foto 10. Ljeii cachii we xquee<sup>n</sup> [figura del aguila de dos cabeza].

El águila de dos cabezas representa en los tejidos, el proceso y la reproducción de los conocimientos históricos<sup>33</sup>. Es una muestra de cómo las tejedoras mantienen viva a través de sus tejidos, hechos del pasado impreso en los huipiles, blusas, servilletas, batas y manteles. Esta es la forma más eficaz que se tiene para transmitir su historia y su conocimiento en las nuevas generaciones.

El tejido<sup>34</sup> constituye una obra, donde las tejedoras exponen ante la sociedad externa (no amuzga) una historia escrita. Una escritura que no necesariamente tiene que ser alfabética como lo es para el occidente, “sino que la sociedades indígenas construyen otras grafías propias y no alfabéticas” (Prada 2009:109). El tejido es un libro donde se encuentra escrita la vida, la historia y la visión de mundo de los amuzgo, del presente y del pasado.

<sup>33</sup> Las formas de producción y las simbologías que las mujeres indígenas plasman en sus tejidos o aquellas con las que narran sus mitos de origen.(Prada 2009: 96)

<sup>34</sup> En el caso de los tejidos es un claro ejemplo de esta grafía que los pueblos indígenas han construido con los símbolos que son representados en sus tejidos y son susceptibles de desciframiento por otros miembros de la misma cultura en una especie de lectura de esos símbolos (Prada 2009: 109).

Para entender el significado de la historia del águila de dos cabezas tenemos varias versiones de los comunarios, que relatan con precisión y claridad la relación del águila con los sucesos que ocasionaron su migración de su territorio llamado “tierra de los palomos” al territorio de Xochistlahuaca. En el siguiente testimonio se refleja el contenido:

R.- Mayu' chee<sup>n</sup> na ntma<sup>n</sup> ndyuua tjei' nn'a<sup>n</sup> na jlei'jdaa l'oo, l'oo welo jaa. [Esa gente (de Xochistlahuaca) se apropió de una gran extensión de nuestro territorio, la tierra que compraron nuestros abuelos]

G.- L'oo ñee yuu jna<sup>n</sup> na ntya<sup>n</sup>awee. [Abuelito, y aquellos nuestros antepasados de dónde venían].

R.- Ndo' waa ñ'oom luaa jna<sup>n</sup> ntyuua 'nna<sup>n</sup> cantoom luaa', luaa' jna<sup>n</sup>. [Se sabe que ellos venían de las tierras de los negros allá, de allá venían]

G.- Ljo' ts'ia<sup>n</sup> na quiona ñom nn'a<sup>n</sup> Suljaa'. [¿Por qué se vinieron cerca de la gente de Xochistlahuaca?]

R.- Nquiona ee tana<sup>n</sup> ñe c'o<sup>n</sup> ndyuua ñee, ndi' tiindyena, ndi' aa quio cwuit'quiina, jo' quiona ñom nn'a<sup>n</sup> Suljaa' je'. Suljaa' wa' xje<sup>n</sup> lua' watye<sup>n</sup> lua', jo' ljo' ya nc'o<sup>n</sup>, ndya'na quioo w'i nquina, jo' nc'o<sup>n</sup> na ñom nn'a<sup>n</sup> Suljaa' ndo' teitjoo je' na jndaa nn'a<sup>n</sup> tyaa je', nn'a<sup>n</sup> tyaa ndyetii. [Se vinieron porque nadie vivía en esas tierras, no eran muchos, los animales los devoraban, por eso se vinieron junto a los de Xochistlahuaca. De por sí ya estaba Xochistlahuaca, entonces allí podían vivir todos juntos y así ningún animal podía comérselo o hacerles daño, por eso se vinieron cerca de la gente de Xochistlahuaca y llegó un día un hacendado les vendió (su tierra, los más ricos) (Ent. Sr. Rutilo 25.05.10).

En este relato podemos evidenciar los peligros naturales que estaban viviendo los amuzgo, a causa del águila de dos cabezas. Un ser místico que provocó la búsqueda de otros hermanos suyos, quienes anteriormente habían migrado a la sierra. Encontrarlos y establecerse junto a ellos, era una forma de establecer lazos de unidad como pueblo para protegerse de los daños causados, principalmente de los grandes animales de ese tiempo. De modo que el águila de dos cabezas cumple la función de mantener y reproducir conocimientos históricos que dieron origen a procesos migratorios de los amuzgo de Cozoyoapan a nuevos espacios territoriales.

En este otro testimonio doña Crispina amuzga descendiente de la gente de la tierra de las palomas, nos cuenta su versión:

Doña Crispina.- Ja nmeii<sup>n</sup> ndaa' ntjii taluee nn'a<sup>n</sup> tandyoo xuee na tanma<sup>n</sup> cachii' we xquee<sup>n</sup> tacwjayo' nn'a<sup>n</sup>, jo' tsjoo aa chee<sup>n</sup> jo' tjeii'. [Bueno de eso me acuerdo que decían antes que vivía un águila de dos cabezas que se llevaba a la gente, pienso que de ahí lo sacaron]

G.- Yuu tanma<sup>n</sup> quiooñee. [Donde vivía ese animal]

Doña Crispina.- Tyuua catu' jee<sup>n</sup>, ndo' ndii' too, ndi' taluee, taluii cwue' ch'iaa ee tanma<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> l'oo tanma<sup>n</sup> teindyoo xuee jee<sup>n</sup> canch'u ndyeena, jo' l'jue' tonma<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup>

ñee<sup>n</sup> na jee<sup>n</sup> canch'undyee joona', jo' na jat'o<sup>n</sup> canchi na, jo' cwe' ch'iaa ra na wii<sup>n</sup>quoio' xquee<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> quiaa jo' cwe' ch'iaa wa' nt'ui canchi na jat'o<sup>n</sup>. [Tierra de los palomos, ahí escuché que decían, ellos hacían pizontes, porque la gente que vivía antes era muy pequeña, decían que era gente muy pequeña por eso se los llevaba el águila, entonces se colocaban el pizonte en la cabeza y el águila sólo se llevaba eso].

Doña Crispina.- Wa cwi tsjom ts'a<sup>n</sup> ncue ncje' Ndyaawe, luaa' wa tsjom ñee, jo' tawa tsjom na taluee nn'a<sup>n</sup> na tanma<sup>n</sup> quiooñee. [Hay un pueblo conocido como pueblo del indio por Ometepec allí estaba aquel pueblo donde decían que vivía aquel animal].

G.-Chuu wa' matsu'na jdyuu tsjom ñee<sup>n</sup> [cómo dices que se llama aquel pueblo].

Doña Crispina.- Tyuaa catuu' jo' jna<sup>n</sup> ja nn'a<sup>n</sup> ncue, joo canch'una jei<sup>n</sup> tindyeena<sup>n</sup> jijiji. [Tierras de las palomas de allá venimos nosotros los amuzgo, ellos eran muy pequeños, no eran altos jijiji ] (Conv. Sra. Crispina 24.05.10).

El relato nos indican que los amuzgo vivían a la orilla del mar (Océano Pacífico), cerca de los afrodecendientes, en las tierras bajas del municipio de Ometepec. Lugar que llaman “tierra de las palomas”. Sin embargo, por la baja estatura de los comunarios el águila de dos cabezas se aprovechaba de ellos para comérselos, para evitar estos peligros ingeniaron la fabricación del pizonte<sup>35</sup> que usaban para protegerse del animal.

A raíz de los hechos causados por el águila de dos cabezas, se encadenan varios sucesos relacionados por la lucha del territorio, como nos señaló don Rutilo en su testimonio anterior. Cuando los amuzgo de las tierras de las palomas se establecen junto con los amuzgo de Xochistlahuaca, en ese entonces el territorio que hoy se conoce como región amuzga, le pertenecía a los hacendados.

Entonces los amuzgo de las tierras de las palomas compraron su territorio a los hacendados. Al hacerlo se hacen dueños de la propiedad, lo cual le confiere a su territorio el título de tierras comunales o tierras de uso común. En este sentido la ley agraria establece en el artículo 99 “la protección especial a las tierras comunales que las hace inalienables, imprescriptibles e inembargables”<sup>36</sup>. No así, como lo señala López “los otros llegaron a Xochistlahuaca donde pidieron permiso para establecerse junto a la cabecera y fundaron lo que ahora se conoce como Cozoyoapan y que hoy una calle los separa de Xochistlahuaca, en donde se apropiaron de una gran extensión de terrenos que actualmente poseen como terrenos comunales” (1997: 14). Con respecto a este testimonio, según los actores de Guadalupe Victoria es falso pues, no hubo apropiación del territorio; los amuzgo de las tierras de las palomas adquirieron sus tierras bajo un proceso legal de compra y venta “el 16 de febrero de 1876. En esta fecha fue comprada la

<sup>35</sup> El pizonte es un canasto hecho con carrizo conocido como bambu, tiene la forma cilíndrica y al fondo se cierra circularmente dejando un pico.

<sup>36</sup> <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/35/pr/pr28.pdf>. 19-08-10.

1° fracción del terreno al Sr. Silvestre Añorve y José Ma. Valverde pagado por la cantidad de \$800 pesos, no en efectivo sino por ganado de los compradores, señores principales vecinos del pueblo de Cozoyoapan, Pedro Rafael y Mariano Gerónimo Gómez”<sup>37</sup>.

El proceso jurídico de tierras comunales trajo consigo disputas entre los amuzgo de tierra de las palomas y los de Xochistlahuaca. Estos últimos se apropiaron de una gran parte de la extensión de este territorio, de acuerdo a este testimonio:

Tiiindyena, ndi' jo' ndaa nn'a<sup>n</sup> tyaa ntyuaa, cwuaje' ñee<sup>n</sup> na nc'o<sup>n</sup> tyuaa ndo' ñee juu na, ñetso ljo' jdyu gobiernom ñee juu na mayuu' na tseijdaa tyuaa jo' luui escritura na<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> ndo' ñee juu na xjoo ndaa je', cwua<sup>n</sup> tsjom na xjoo ndaa tseijda ntyuaa jo' je' cwue' luui cwiitsom jdyu ejido jo' je' nn'a<sup>n</sup> Suljaa' tila'jdana<sup>n</sup> ntyuaa, jo' je' ejido na<sup>n</sup> joo, jo' ntjoom natoo tma<sup>n</sup>, Saa joona' ljeit'quia' ndyena tei'cootyuaa lua lua chee<sup>n</sup>, Cha' quii tsjom Suljaa' quio', ndo' tei'cootyuaa jo' yuu nma<sup>n</sup> Seinia saa je' ndo' nma<sup>n</sup> yuu wa nataa na wa waa'tsjo<sup>n</sup> t'ma<sup>n</sup>, we nata t'ee n'ona.

[No eran muchos, entonces la gente rica les vendió la tierra, ahora la gente que quiere comprar tierra, el gobierno le daba escritura a la persona que llegaba a comprar la tierra y quien no podía, no, los pueblos que no podían comprar las tierras a ellos se le daba un documento que se llama ejido y la gente de Xochistlahuaca no compró la tierra por eso es ejido su tierra, y los límites se encuentra en todo el camino grande de Xochistlahuaca. Pero ellos recorrieron sus límites más acá, en Xochistlahuaca se ve, el límite es a partir de la calle donde vive la señora Arsenia, ahora está en la calle de la iglesia grande, son dos calles que se llevaron] (Ent. Sr. Canuto y Sr. Rutilo 13.01.10).

La generación adulta reconoce a su territorio como propiedad comunal, en el sentido de haberlo comprado y de ser reconocido frente a las instituciones públicas como tal. Además reconocen la extensión territorial que en los últimos años han perdido una parte en mano de sus vecinos.

Es así como el águila de dos cabezas representa la historia grabada en el tejido y se distingue entre los símbolos textiles, por las secuelas que trajo en el desenlace del territorio comunal. De tal modo, el tejido es la reproducción escrita de la historia migratoria de los amuzgo de Guadalupe Victoria, en tanto, la impresión y la reimpresión del símbolo del águila en los tejidos, significa la transmisión de la historia a las nuevas generaciones.

De ese modo, las tejedoras replican en sus tejidos el águila, con el fin de conservar su proceso histórico por la lucha de su territorio y por el sentimiento de identidad y por pertenencia a un territorio considerado propio.

---

<sup>37</sup> Colección y recopilación de datos en actas de escritura agraria, hecho por el Señor Tito López Santiago comunitario de la comunidad de Cozoyoapan, 12 de diciembre 1992.



Actualmente, el símbolo del águila de dos cabezas no sólo aparece grabado en el tejido sino también está impreso en papeles adhesivos, en ropas pintadas, en los negocios y en los vehículos de servicios públicos (que transitan de Xochistlahuaca a la ciudad de Ometepec). Esta es una forma de seguir aprendiendo, transmitiendo y reproduciendo la historia local entre los amuzgo. También permite reproducir la historia en contextos no amuzgo, lo que significa que su historia traspasa las fronteras culturales. El águila de dos cabezas se vuelve un ícono de identidad sociocultural para el pueblo del municipio de Xochistlahuaca.

Por lo tanto, las figuras de los tejidos son expresiones históricas, ideológicas, cósmicas y místicas, que la mujer amuzga teje diario a diario en sus huipiles, manteles y servilletas. Sin duda, las tejedoras son las escribanas de la comunidad, ellas se encargan de archivar a diario en sus tejidos la historia y los conocimientos pasados y presentes de su comunidad.

## **2. Nma<sup>n</sup> nquiu quie tsa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, nquiaa ndyeena<sup>n</sup> [los hilos saben, se dejan tejer]**

En este acápite se presentan los resultados sobre el proceso de la socialización a través de la práctica del tejido en la comunidad de Guadalupe Victoria. Una práctica que no sólo está referida a la enseñanza y aprendizaje de la elaboración del tejido, está orientada a la formación de valores, actitudes y aptitudes. También está dirigida a la formación de un sujeto capaz de asimilar los cambios y transformarlos sin que eso implique el desplazamiento de sus conocimientos.

La socialización<sup>38</sup> es un proceso de adquisición de los conocimientos de los tejidos mediante una interacción activa entre los agentes socializadores (que serán: las tejedoras, la naturaleza, los dioses y el tejido) y quienes son socializados (las niñas amuzga). En este caso para las tejedoras el tejido es un ente, porque “**nma<sup>n</sup> nquiu quie tsa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, nquiaa ndyeena<sup>n</sup>**” (**los hilos saben, se dejan tejer.**), enseña, siente y hace. La expresión “**los hilos saben**”, significa que el tejido es un ser que sabe y transmite conocimientos, que va desde la elección de los hilos hasta la culminación de un de tejido y la noción de “**se dejan tejer**” está relacionado al hecho de que los conocimientos son accesibles, están a la luz de todo aquel que quiera aprenderlo. En ese

---

<sup>38</sup> La socialización como un proceso de adquisición – por parte del niño y más ampliamente, por parte de los miembros del grupo- de los conocimientos y saber hacer (knom-kow) que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales. (Vásquez y Martínez 1996: 48).

sentido, el tejido se vuelve un agente socializador que se deja tocar, con el fin de transmitir sus conocimientos que guarda en cada uno de sus símbolos y modelos de tejidos.

En el desarrollo de la práctica del tejido, se puede constatar una interacción natural entre tejedoras adultas y niñas, relación que favorece la transmisión de los valores, habilidades y destrezas en la construcción y reconstrucción de los tejidos. Esta mediación interactiva va incorporando a la nueva generación de tejedoras a una vida social, cultural y cósmica del mundo de tejido.

## 2.1. Inicio de ser tejedora

Comenzar a tejer para las tejedoras de Guadalupe Victoria, se debe a la motivación que sienten al ver a sus familiares: abuelas, tías, hermanas y vecinas, tejiendo diversos modelos de tejidos, sean para vender o para uso propio.

Para las tejedoras, el inicio al tejido puede variar en una y en otra niña. Las condiciones dependen de la propia persona y de su interés, así como las influencias del medio social en la cual vive. La edad no juega un papel determinante para definir la etapa del inicio. Existe una aproximación de seis años, como el caso de Lucrecia; ella a esa edad ya estaba tejiendo un telar color negro que le había obsequiado su hermana Laura” (Obs. Familia Evaristo 28.04.10). En otro caso “Verónica de nueve años, estaba tejiendo un telar multicolor. Su tía Teresa me contó que ella le había armado el tejido con los hilos que le habían sobrado. Esto, con la finalidad de que la niña aprendiera a tejer” (Obs. Familia Macedonio 02.05.10). Ambos casos reflejan un promedio referencial de la edad que inicia una niña a tejer, como podemos visualizar en las siguientes entrevistas:

Chee<sup>n</sup> ñee cwui xje<sup>n</sup> nch'uu na ntyuaa na jnom wa', Cwue ñ'ee<sup>n</sup> chjoo na ñei<sup>n</sup> chuu, na luaa' ti juu , ndo' ñ'ee<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> scuu ntyuaa jom, jdaa nma 'nma<sup>n</sup> tom cwui qui nchoo we choom, cwui qui n'om choom, na ndaa nma<sup>n</sup> yaa nts'a<sup>n</sup> na ncwua<sup>n</sup>, saa ñ'ee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> nmam na luaa' ti'chuu, yaa cwue cwuijawa cwue' ts'ca', ndo' na luii cha' tsoo nnom ljeii tana<sup>n</sup> chuu yaa l'uu, ndei ndei chee<sup>n</sup> cwui ljeii cha' xje<sup>n</sup> na ljeii jtyaa, cha' xje<sup>n</sup> cwui cantyee, na ñee ndaa nts'aa.

[Las niñas no comienzan a tejer en la misma edad, hay niñas que comienzan a los ocho años, hay quienes ya son señoritas y algunas comienzan a los 12 años, 15 años a aprenden a tejer, pero hay algunas aunque con esa edad solo tejen la pura tela, pero para hacer las figuras no pueden, mucho menos para hacer la pechera o para hacer la guía, no pueden] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

Chuu na l'juei<sup>n</sup> scwuela ñoomtsco quia jo seina<sup>n</sup> na tyua<sup>n</sup> jnom, saa cwe'ñee jo' seina<sup>n</sup>, nquee' chom, machee<sup>n</sup> na kee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na jna<sup>n</sup>.

[Cuando salió de preescolar aprendió a tejer, sólo a tejer (la tela), tenía 7 años, estaba muy contenta cuando aprendió] (Ent. Sra. Celia 28. 10.09).

En los testimonios vemos que las niñas no comienzan a tejer a la misma edad, otras se insertan muy jóvenes y otras inician siendo adolescentes, por tanto, no existen una edad definida tampoco etapas de evolución biológica (cronológica) y psicología como lo plantea Piaget (1993). Los factores de inmersión al tejido son diversos, por un lado dependen de la motivación de la propia persona y la otra está relacionado a los estímulos que reciben por parte de sus agentes socializadores.

En el caso de las observaciones, las niñas reciben estimulaciones de las tejedoras, quienes las van incentivando mediante la entrega de tejidos pequeños. Al parecer, son estrategias que utilizan para lograr la inclusión de la persona en las actividades propias del tejido. En caso de comenzar siendo adolescente, las atenciones son menores al de una niña de 7 u 8 años, donde la madre está al pendiente, como se indica en la siguiente afirmación:

Jo' matsjoo nnom je' ndii' tjoo jnom ncwua', ñee we tsca ntioo jo' ticwe' t'coo, jo' xjoo leit'o<sup>n</sup> jom, cachjoo ñee je', lquie<sup>n</sup> tsuee lua' cwatyei<sup>n</sup> ncjua ndyoo je' cwi tsjo' nacjee tsuee, jo' ncja c'oo nc'ee<sup>n</sup> ee na ndyoo jndyee maleit'o<sup>n</sup> jom, jo' na ncjua ndyoo tsjo' nacjee' tsueñee, naya, s'aa<sup>n</sup> jñee cwe' luaa'ndaa nch'uu, cwi chuee tsa<sup>n</sup> cajdaa s'a<sup>n</sup>, s'a<sup>n</sup> chuee tsa<sup>n</sup> taa manti je', cwe' chjo' ti, cwe' chjo' tjawa<sup>n</sup>, je' cwuanti ya nts'a<sup>n</sup> chuee.

[Entonces le dije te voy armar un telar para que puedas tejer, lo voy hacer de dos pedazos, que no esté muy largo y no te vaya a jalar, estaba chiquita le ponía su petate para sentarse y abajo del petate colocaba un piedra para sostener sus pies, porque cuando se viene el aire el tejido la jalaba por eso colocaba la piedra debajo del petate, está bien, primero hizo las figuras de la cucaracha del agua en un tejido de hilos fino, hizo huipil de hilaza así hacia, así comenzó a tejer ahora puede hacer huipiles (Ent. Sra. María 24.05.10).

En la cita se visualiza, las atenciones que la madre ofrece a su hija, tomando en cuenta sus destrezas físicas. La madre hace un tejido pequeño para que ella pueda manejarlo sin tener problemas con aspectos ambientales, además le enseña la forma de sentarse para sujetar y estirar uniformemente la urdimbre. También, consideran los conocimientos previos de la niña, como hacer las figuras pequeñas. Estas formas de atenciones difieren en la formación de una joven, ya que ella tendrá que crear sus propias metodologías de aprendizaje.

Otro aspecto a resaltar, entre la formación de una niña y una joven, son las habilidades y destrezas que se desarrollan, una niña que comienza a tejer desde los 6 años a los 12 años se la considera como una tejedora cualificada con habilidades para hacer las figuras grandes y destrezas para controlar todas las fases del proceso de tejer. En cambio una

joven que comienza a los 12 años en adelante, sólo teje telas con figuras simples, no cuenta con la capacidad de crear figuras grandes.

Para otras tejedoras iniciar a tejer, tiene que ver con la capacidad física de la persona, más que por la edad. Como nos cuenta doña Dionides:

Xje<sup>n</sup> to<sup>n</sup>ti na ndaa leipei<sup>n</sup> jnom ntsa' ee chjo' wa na ñee t'o<sup>n</sup> jaa, jom, quiawa cwe' cwi ts'om ngatjee na ntuii' jo' nda' leipei<sup>n</sup> jnomna', maxje<sup>n</sup>cwe' nnom tyuaa ncjama<sup>n</sup> ndo' quio sula jo' jdyu'ti' nda' ya gat'jee c'ee', jo' ya nmeii<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> cachjooñe ñecwa' jnom.

[Cuando pueda estirar bien tu telar, así pasó con nosotras, muchas veces se colocaba un palo para sostener tus pies, así poder estirar bien tu tejido, siempre era sentarse en el suelo y ahora la silla te da más fuerza porque apoya tus pies en el suelo, eso es bueno porque ahora aunque sea chica la niña puede tejer] (Ent. Sra. Dionides 11.01.10).

En el testimonio se advierte que para comenzar a tejer, las capacidades físicas de las niñas son importantes para estirar las urdimbres. Para doña Dionides es necesario que una niña tenga la fuerza física para jalar y estirar el tejido, porque le permite delinear y fijar los hilos del tejido, para construir una tela llana, apretada y con lados uniformes.

Las tejedoras han creado sus propios métodos de instalación de telares y estrategias de tejido. Uno de los métodos es la manipulación de los hilos, que implica saber ubicar el tejido en una posición vertical. Y una de las estrategias para estirar las urdimbres es el uso de piedras y palos para sostenerse. Actualmente las tejedoras han recurrido al uso de la silla como una estrategia eficiente para resistir el movimiento de los hilos estirados, lo cual les da mayor fuerza para sujetar las urdimbres con la espalda. El contar con la silla facilita el trabajo de las niñas en el tejido, porque es un objeto que les da mayor sostenibilidad en el manejo del tejido. Aún siendo ellas pequeñas, pueden tejer telares de hasta 3 a 4 metros, sin tener que sujetarse a algún objeto.

Entonces, el proceso de inmersión al tejido parte del interés que demuestra la persona, al querer tejer, como dice Barcelide niña de 9 años “jom jom, cwue' mach'ee too na ñeent'iaa, mach'ee na ñeets'a, je jnda ljeii' naya, maxjen nts'a [sí, sí, siento que me nace que quiero ver, siento que quiero hacer, ahora veo que sí puedo y lo hago.] (Ent. 30.09.10). Ella demuestra una actitud de sentir hacer y sentir ver el tejido, lo que Rengifo llama aprendizaje por los sentidos (2003: 74). Es esta actitud la que intuyen las tejedoras expertas, para apoyar a las niñas en su proceso de inmersión en la práctica del tejido.

### 2.1.1 Quia na leincoo ts'om quiajo ncwa' jnom [cuando tu corazón está contento comienzas a tejer]

Cuando tu corazón está contento, significa que la persona está preparada para iniciarse en el tejido. Iniciar implica el proceso de construcción de aprendizaje que lleva por diversos caminos según las habilidades de la persona. Por eso, en las comunidades indígenas el aprendizaje depende de la persona: cuándo, dónde y cómo lo quiere hacer, es decir, el aprendizaje lo construye a partir de lo que ve, siente y vive.

El deseo de hacer el tejido, nace a partir de lo que ve y vive la niña con sus familiares, tías, hermanas, vecinas y abuelas como dice doña Carmela “ljo' ts'iaa<sup>n</sup> ju' xje<sup>n</sup> l'u, ndo' luaa wa ntsjoo ya nnom ee ndii' re nchjoo nt'iaa xje<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> ja leina<sup>n</sup> na ncwua jnom, jom ncoo ntjei<sup>n</sup>, quee<sup>n</sup> ts'om nt'iaa<sup>n</sup>. [Porque como decimos, mira te voy a decir, escucha, las niñas cuando comienzan a aprender a tejer su tejido, a ella le gusta, le gusta a su corazón cuando mira] (Ent. Sra. Carmela 30-12-09). La mirada, los ojos, son fundamentales en el proceso de socialización. La niña se motiva viendo cómo su madre se desenvuelve en la práctica del tejido, construyendo diversas prendas que van desde un vestuario propio hasta la elaboración de prendas comerciales.

Las tejedoras amuzga, aprenden a tejer no sólo por el deseo, sino es el sentir, que se traduce en el querer hacer el tejido, como lo expresan: “Quia na leincoo ts'o<sup>m</sup>” [cuando tu corazón está contento] (Ent. Joven Micaela 22.10.09). Esta sensación nace desde el corazón de la niña. Cuando el corazón está contento la niña comienza a tejer, no puede ser en cualquier momento. La decisión depende de la niña y de su corazón “los padres no imponen sus propios deseos sobre la actividad del niño, como se hace en la escuela, sino esperan el momento determinado cuando la iniciativa viene de la misma wawa<sup>39</sup>” (Arnold y Yapita 2005: 217). Cuando la niña siente el deseo de comenzar a tejer, entonces recién las tejedoras ofrecen su apoyo. Ese momento es común ver a las tejedoras “entregar telares que sobraban de los huipiles” (Obs., joven Bibiana (14 años) 02.10.09) a sus hijas, para que ellas puedan iniciar a tejer la tela y a reconocer la posición que deben sentarse.

Las tejedoras dejan que sus hijas tomen la decisión de cuándo y cómo tejer, como dice doña Cristina:

---

<sup>39</sup> Wawa significa niña o niño en la lengua quechua.

Na cwue' quii nchjoo na ncoontjei<sup>n</sup> na ñee cwua<sup>n</sup>, ya maxje<sup>n</sup> nst'a<sup>n</sup>, maxje<sup>n</sup> cwue' quiee ju'u 'u ntsa' jdei xje<sup>n</sup> cwui nchjoo machjoo tii ñeecwua<sup>n</sup> jnom, xjo tsa' jdei' nch'uu, xje<sup>n</sup> jom tiñe ts'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> wa', ntsom jom, tiincoo ntjei<sup>n</sup>. Ndo' juu scu na tja Sndaa juu Nmary jom tiñecwua<sup>n</sup> jnom, tincoo ntjii ndyoo ncwua jnom nmei<sup>n</sup> matsom, joo too ngantjom tiñe ts'a ts'ia<sup>n</sup> nmei<sup>n</sup> matsom, jo' nm'a<sup>n</sup> nchjoo na machjoo tincoo ntjii. Jdaa na jdyuu Lo jom ncootjei<sup>n</sup> nts'a<sup>n</sup> chuee ljeii, jo' na tach'ee<sup>n</sup> x'uei<sup>n</sup> na ljeii.

[Sólo cuando la niña quiere y le gusta tejer, lo hace ella solas, porque tú no las puedes obligar, si una niña no quiere tejer no la puedes obligar, cómo si ella no quiere hacer este trabajo y te dicen “a mí no me gusta”. Como la mujer que se fue a México María ella no quiso tejer, no me gusta tejer mamá mejor me voy a trabajar, no quiero hacer ese trabajo, así que hay niñas que no les gusta. Mi hija Gloria ella si le gusta tejer sus huipiles floreados, tejó su huipil floreado] (Ent. Sra. Cristina 07-01-10).

Las tejedoras respetan la decisión de sus hijas sobre lo que desean hacer, incluso de aquellas que no quieren reproducir la práctica del tejido, aceptan que no se debe obligar a la persona a que aprenda a tejer, sino que las niñas son libres de escoger si lo que quieren hacer y/o aprender para su vida futura. Porque imponer las tareas a las niñas, trae consecuencias posteriores, tales como; abandonar el tejido a la mitad, construir diseños dispares o destejer el tejido.

Dejar que las niñas tomen decisiones no quiere decir que los padres se deslindan de sus responsabilidades, sino que es una forma de enseñar a las niñas a ser responsables de sus propias decisiones y adquirir procesos de autoaprendizaje. Esta práctica permite desarrollar la capacidad de aprender y resolver sus propias dificultades. Además de ser reconocidas y aceptadas en la comunidad como una persona capaz de emitir y transmitir valores, conocimientos a nuevas generaciones.

### **2.1.2. Pedir a la virgen**

La socialización del tejido no sólo se da mediante la interacción entre las tejedoras y niñas, sino también existe la necesidad de acudir a la virgen de Juquila Oaxaca. Como particularmente lo hacen las tejedoras novatas para pedir “favores a que todo salga bien e intervengan en todo el proceso de la elaboración del tejido” (Castillo 2005: 11). La ayuda se traduce en el desarrollo de sus destrezas y habilidades para el manejo del tejido.

Durante mi estadió en el domicilio de la familia Macedonio en relación a “pedir a la virgen” sucedió lo siguiente:

Cuando me encomendaron a redactar sus cartas para llevar a la Virgen de Juquila Oaxaca para el día domingo, la madre de Verónica me señaló escribir en la nota para la misa, que su hija Verónica no sea floja para tejer, le nazca el gusto para hacer el tejido y que la virgen le dé bendiciones al igual que a su hija Florencia, quien de vez en cuando tiene flojera de tejer” (Obs. Familia Macedonio 01.05.10).

Las tejedoras mantienen su creencia mediante una actitud de veneración a la virgen. Ellas reconocen que su confianza en la virgen puede influir en las actitudes de sus hijas, ya que la persona ociosa no depende de ella sino de los efectos de los malos espíritus. De este modo, las niñas piden a la virgen que intervenga a desprender el aire maligno que se encuentra sobre ellas.

Lo mismo se piensa de la persona que no puede tejer se encomienda a la virgen para recibir las bendiciones, como lo hace Verónica, “La niña Verónica me dijo que anotara en la carta pidiendo a la virgen que le nazca el gusto por tejer y que aprenda a hacer las figuras. Catjo na ndaa tseina<sup>n</sup> ts’a ljeii ndo tits’a na chquie<sup>n</sup> [ponga que voy aprender a hacer las figuras y no ser floja] (Obs. Fam. Macedonio 01.05.10). La niña reconoce sus debilidades y piensa que depende de un ser superior para aprender a tejer y a mantener su motivación por el tejido y para ello recurren a la virgen enviando una carta donde dan a conocer sus debilidades y motivación para iniciar a tejer.

El gusto, el desear y el querer tejer forman parte de la actitud y destreza que la tejedora considera fundamental gestionar ante la virgen. Porque se piensa que sólo ella puede influir sobre aquellas que tienen actitudes pasivas con respeto al deseo de tejer. Como el caso de la joven Elida de 13 años; su abuela manifiesta lo siguiente;

La joven amarró su tejido en un barrote del corredor y se sentó a tejer, su abuelita en voz bajita, me preguntó si iba a viajar para Juquila y en caso de hacerlo le redactara un carta pidiendo a la virgen que ayude a Elida a aprender a hacer las figuras grandes, que la motive a tejer y que le nazca la alegría de tejer, porque a ella no le gusta mucho” (Obs. Fam. Evaristo 4.05.10).

Las madres se preocupan por las actitudes de desmotivación que manifiestan las niñas hacia el tejido. Al convivir con esta familia se pudo observar momentos donde la madre estimulaba a su hija Elida, comprándole hilos para sus tejidos y armando los tejidos de la joven; aún así, la joven evitaba el telar haciendo otras actividades. Actitudes que para las tejedoras son ocasionadas por los malos espíritus y por la escuela. Para eso la madre de Elida recurre a la virgen para pedir que motive y estimule a la niña hacia la práctica del tejido.

En este sentido, las tejedoras mantienen lazos de interacción con seres espirituales que intervienen activamente en la socialización de la práctica del tejido. Así de este modo, la conjugación de lo religioso-espiritual en la práctica del tejido, permite entender que la inclusión de la niña al tejido no depende sólo de la participación de los padres, sino que

también intervienen seres espirituales (vírgenes, santos, tats'o<sup>n</sup> jnom [dios del tejido]) para involucrarse a la práctica del tejido.

La mediación de los santos en la práctica del tejido, se ha visto inmersa desde la incorporación de la religión católica en la región amuzga. Las tejedoras recurren constantemente a las vírgenes para pedir favores. Como lo señala doña Anselma:

Ñee ljuee nn'a<sup>n</sup> net'o<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na ticwuee' ndaa, cattyuu' tsa<sup>n</sup> ticwuee' ndaa nsta' cantyuu', cantyuu' tsa<sup>n</sup> cwit'ioona<sup>n</sup>, tsa' cwui ta tsa<sup>n</sup> chjoo luaa tii (haciendo seña con las manos) , tsei'nno<sup>n</sup> na' nm'a<sup>n</sup> na'ndyoo nm'a<sup>n</sup> tyootsoo, quiaa cwiwe' ncwuee. Jo' ndii' tatsa<sup>n</sup> ñee nma<sup>n</sup> na'ndyoo ñee je', ee tsa<sup>n</sup> ñee t'ma<sup>n</sup> n'oom jom ntioo na<sup>n</sup> ñee 'u, ya ntsa' ndyuu je', ya ntsa' tsa<sup>n</sup> ndo' ya ntsa' ts'iaa<sup>n</sup> je'.

[Decían la gente si los hilos te quedan delgaditos, sino puedes hacer el hilado, los hilos te quedan delgados o se rompen, entonces debes hacer una madeja chiquita, lo mandas con la virgen de Puebla, cuando es la fiesta. Ahí debes de dejar tu madeja con la virgen, ella es muy milagrosa y te puede bendecir, así podrás hacer el hilado, podrás hacer el hilo y podrás trabajar] (Ent. Sra. Anselma 10.01.10).

La concepción de ayuda para las tejedoras implica mostrar las dificultades. De acuerdo a la explicación de doña Anselma la ayuda se pide y se recibe según las debilidades que se tienen en la construcción del tejido, es decir, no es pedir por pedir, las personas tienen que ser explícitas en su pedido, en base a eso los santos conceden su apoyo.

Actualmente las tejedoras acuden principalmente a la virgen de Juquila para pedir habilidades en la composición de los diseños, la estructura de la tela y actitudes de motivación para seguir reproduciendo los tejidos. Relacionado a ello doña Anselma comenta que cuando era joven (aproximadamente en los años 30) las tejedoras cosechaban algodón y luego lo hilaban. Acentuaba sus preocupaciones en las debilidades del hilado y para evitar estas debilidades acudía a pedir las destrezas para elaborar la hilaza a la virgen de Puebla, llevando la madeja como prueba de las dificultades.

La ayuda y el apoyo están implícitamente relacionados a los cambios sociales y comerciales, desde la introducción de hilos industrializados en la comunidad, las tejedoras dejaron de cosechar el algodón y por ende el hilado. Lo cual repercutió en sus demandas de necesidades, dejando de visitar a la virgen de Puebla y recurrir a la virgen de Juquila. Siendo así, la gestión depende de las necesidades que surjan en el proceso de la construcción del tejido y en el tiempo en que se vive.

Las tejedoras amuzga han incorporado en su práctica la participación de las vírgenes, a través de su apoyo simbólico en la formación de habilidades y actitudes de la persona. Tal



como dice Castillo “Las prácticas religiosas-espirituales influyen en las actividades cotidianas (...) hay un matiz muy complejo caracterizado fundamentalmente, por el sincretismo andino occidental” (2005: 112). La influencia religiosa ha penetrado en el sistema educativo de la práctica del tejido. Las tejedoras resignificaron sus deidades a través de las vírgenes, tal vez el hecho se debe por mantener la interacción, el diálogo y la ayuda recíproca entre deidades y tejedoras en la socialización de la práctica del tejido.

### **2.1.3. Valores previas antes de iniciar a tejer.**

En principio la niña debe de aprender a respetar y valorar el tejido no sólo como identidad cultural sino como un patrimonio amuzgo. Entendiendo que el tejido cumple varios roles en la vida sociocultural de los amuzgo, por ejemplo es considerado un registro de conocimiento, fuente de ingreso económico y formador de persona.

Una niña tiene que conocer y aprender el sistema de valores socioculturales que se encuentran inmersos en la práctica del tejido. De modo que antes de iniciar y postularse como tejedora una niña debe saber que alimentos ingerir y que fenómenos naturales respetar.

El aprendizaje de los distintos valores tiene como finalidad prever a futuro distintos sucesos e imprevistos. Por ejemplo las niñas deben tomar en cuenta las consecuencias que trae a futuro, el pasar por encima del telar. Se considera que dicha acción y descuido ocasiona que la niña en su edad adulta será madre de gemelos. Como se explica en el siguiente testimonio:

Maxje<sup>n</sup> cwue' na luee quia na cachjoo ndyu', tiicwui ncjee ts'o<sup>n</sup> jdyaa, tii cwui ncjee ee jo' na cwuiluee jee<sup>n</sup> ndyaa ntseincwui' ca<sup>n</sup>nquee, jndye nnom cantyuu cwil'anei nn'a<sup>n</sup>. Manti na ncwuii ncjee jnom nquee ntsei'ncwui', luaa wa' na cwuiluee nn'a<sup>n</sup>, na cwuil'a ñe l'oo, nn'a<sup>n</sup> tquiee nn'a<sup>n</sup> jdaa tjaa, weloo ya.

[Pasa cuando eres niña, se dice que no debes pasar encima del engullo porque puedes tener hijos gemelos, hay muchos comentarios. También si pasas encima del telar vas a tener gemelos. Eso lo dice la gente, las personas grandes aquellas que ya murieron, nuestras abuelas y abuelos] (Ent. Abuelita de Martha 11.01.10).

En el testimonio, la abuelita de Martha nos da conocer las consecuencias que traen las acciones de las nuevas tejedoras. Una de las consecuencias por invadir y sobrepasar el espacio del telar, es el efecto que causa el tejido en su maternidad, ocasionándole embarazos de gemelos. Ya que el tejido es reconocido como un ente que siente, se revela y sanciona en el futuro la irresponsabilidad de la niña tejedora. Esta falta de

respeto al tejido y sus espacios también es sancionado y calificado por la comunidad como falta de respeto hacia el tejido.

Asimismo se cuenta con conocimientos sobre los cuidados que una niña tiene que aprender sobre su alimentación antes de insertarse en la práctica de tejido. Porque según el tipo de alimento que ingiere la tejedora se determina la calidad o la desproporción de los hilos de su tejido. Tal como se observa en la siguiente cita:

Jee<sup>n</sup>, cwue' nquii x'ee caxti, jo' tis'aa quii ts'a<sup>n</sup>jo', jo' na nchjoo, ee jo' 'ntya' jnom nc'iuu tsa<sup>n</sup>, jo' na tis'aa , ndo' ntii' xje<sup>n</sup> jee<sup>n</sup> nma<sup>n</sup>nt'iaa ch'kiu na oo, cha' xje<sup>n</sup> tsama<sup>n</sup> na scuu ndyuuaa jom, l'uu na cachjoo ñe, l'uu chee<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> na ñee t'o<sup>n</sup> sa' jom, ee na nt'iaa<sup>n</sup> na jdeii wja chi', na jdeii 'o nch'kiuu, jo' ljo' ñee l'juee (decían) l'oo ti s'a nt'iaa nch'kiuu waa', machjoo ta nna<sup>n</sup> ts'ia<sup>n</sup> ntsa' jajmam nma<sup>n</sup> na ncha' xuee, saa nmeii<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> tana<sup>n</sup> yuu na mawa<sup>n</sup> jnom, xjoo ts'aa tscaa<sup>n</sup>na, cha' jom cwuee cwui 'oo ts'iaa<sup>n</sup> na, 'oo ts'iaa<sup>n</sup> na<sup>n</sup> ee 'u nma<sup>n</sup> nt'iaa wjaa chi', jo', manti nch'kiu ndo' nt'iaa luaa wjaa nch'kiu jo' luaa' na tis'a, jo' luee tii nt'iaa na<sup>n</sup> ndyee, jo' ts'iaa<sup>n</sup> na jee<sup>n</sup> mant'iaa na luaa wa. Manti ndo' jdei oo nch'kiu, jdeii je' nma<sup>n</sup> nt'iaa, luee tis'a nt'iaa nch'kiu wa' a tindo' nch'kiu ñee cwuit'coo na wjaa, jo' cha'tso ts'iaa<sup>n</sup> na machee<sup>n</sup> jaa chuu. Lua' nma<sup>n</sup> n'oom na<sup>n</sup> l'oo.

[Si comes la pata de pollo. Una niña no debe comer pata de pollo, porque la parte superior de su telar, los hilos pueden bajar. Por eso, no debe. También si ves mucho las nubes que pasan, como ella que es señorita (señalando a su hija), que es chica y no ha tenido marido. Ve la luna y las nubes pasar rápido, eso nos decían nuestra abuela, que es muy malo ver las nubes, porque no vas avanzar con tu trabajo aunque estés todo el día no avanzas con tu telar, no tejes nada, no se ve tu tela, se va tu trabajo porque ves la luna irse y así las nubes, por eso es malo mirar las nubes porque ellas caminan y se llevan tu trabajo, eso nos decían nuestra abuela] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

En este testimonio se remarcan los patrones culturales que debe aprender y prever una niña para su incursión al mundo del tejido. Las tejedoras consideran dañino consumir la pata de pollo antes de comenzar a tejer. Porque se tiene como efecto de esta acción un tejido con los hilos sueltos, es decir que el tejido se ve como si el pollo hubiera desmarañado los hilos con sus patas.

El sistema de aprendizaje de las tejedoras amuzga está orientado mediante una lógica predictiva. Las predicciones o señales contribuyen previendo en la toma de decisiones antes de comenzar a tejer, lo cual permite contar con una información pertinente para no malograr los materiales del tejido y el producto final.

Otro aspecto importante que una tejedora tiene que considerar, es el respeto a los fenómenos naturales. En la cita anterior, la señora Sara por su experiencia como tejedora, nos da a conocer uno de sus secretos o señas en relacion a la luna y las nubes. De ahí que las tejedoras consideran que mantener fija la mirada en el recorrido de las nuves y la

luna influye en la actividad textil de manera negativa. Entonces el sólo hecho de mirar el recorrido de la luna y las nubes, como dicen las tejedoras “se lleva el trabajo”, esta afirmación o predicción significa lentitud y demora en la elaboración del tejido.

Cada una de las enseñanzas previas al tejido, como es la entrega de las herramientas, los materiales, los pedazos de telares, el hilo, las prevenciones y el sistema predictivo, son estrategias metodológicas que la comunidad ha estimado para la formación de las niñas antes de ser tejedoras.

#### **2.1.4. Kee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> [mi corazón desea tejer]**

La motivación es una de las estrategias fundamentales que las tejedoras utilizan en la socialización del tejido. Una motivación que se caracteriza por ser social e individual. Lo social refiere a la participación e intervención de otros actores a la hora de desarrollar procesos de socialización del tejido. Mientras que lo individual hace referencia a un proceso automotivacional que la propia niña desarrolla en el momento de mirar a las demás tejedoras.

En la comunidad de Guadalupe victoria la automotivacion se observa en el momento en que las niñas amuzga participan y aportan en los distintos eventos y actividades que se suscitan en sus hogares a la hora de tejer, por ejemplo las niñas alcanzan los hilos a las tejedoras, ayudan a acomodar los hilos de la urdimbre y a vender los tejidos con los acaparadores. Y la motivación social se observa cuando las tejedoras expertas, como la abuela, la madre o las hermanas hacen entrega de distintos objetos e instrumentos propios del tejido a la niña. Asi mismo la variedad de huipiles floreados que las niñas observan en los distintos eventos festivos constituyen una motivación social.

En cuanto a la motivación individual o automotivación la comercialización de los tejidos es uno de los principales alicientes que estimula a las niñas incursionar en el tejido. Puesto que al conocer las ganancias que generan los tejidos para la familia y para sus gastos personales, las niñas demuestran actitudes y el interés por querer aprender a tejer.

Los ingresos económicos que generan los tejidos para el sustento familiar y escolar, estimulan la participación de las niñas. Como podemos ver en estos dos testimonios:

G.- Ndo' 'u je' ljo ts'ia<sup>n</sup> na mawa' jnom [¿y tú porqué tejes?]

B.- Ndo' na ngantjom tsjo' ñjee<sup>n</sup> na ncjoo scwela [para ganar dinero que necesito llevar a la escuela] (Ent. Berenice 12 años 28. 10.09)

G.- Ljo' ts'ia<sup>n</sup> na seina<sup>n</sup> na ncwa' jnom (¿porqué aprendiste a tejer?)

M.- Nna<sup>n</sup> ndei' jdei' na ncwji' tsjo' ñjee<sup>n</sup> na leiluee ndyoo', chee je<sup>n</sup> chee ñequee<sup>n</sup> to<sup>n</sup> [para ayudar a ganar dinero que necesitamos, que no sea ella sola (refiriéndose a su mamá)] (Ent. Niña Minerva 12 años 28.10.09).

Las niñas tejen motivadas al saber que apoyan en los gastos socioeconómicos de la familia. Ellas tienen muy marcada la idea de que todo tejido elaborado, mas la ayuda que proveen a la hora de tejer tendrá como redito un ingreso económico que será compartido con todos los miembros de la familia. El apoyo de las niñas en todo que hacer del tejido no es a petición de los padres, sino a iniciativa propia de la niña, puesto que su interés es cooperar en la familia.

Para las niñas tejer, es un modo de cubrir los gastos escolares, ya sea para comprar útiles o para sus gastos del recreo. Ellas, saben que sus tejidos y su trabajo van a contribuir a resolver las necesidades familiares. De modo que el sistema económico productivo familiar involucra a todos sus integrantes, con la finalidad de distribuir roles y funciones al interior de la práctica del tejido y a la vez ir formando a las futuras tejedoras para la vida social y matrimonial en la sociedad amuzga.

Para los padres de la comunidad de Guadalupe Victoria, la participación de las niñas en la producción de los tejidos es primordial debido a que el tejido constituye un patrimonio cultural de los amuzgo y una fuente de ingreso económico autosustentable para las niñas, en el sentido, que cuando las niñas comienzan a producir y comercializar sus propios trabajos, ya no dependen directamente de sus padres en cuanto a solventar sus gastos primarios (comida) y gustos (ropa). El tejido es considerado una práctica que favorece la transmisión de los valores, actitudes, aptitudes y conocimientos, técnicos, cósmicos y míticos, al respecto Zambrana (2005) comenta que las prácticas socioculturales desarrollan hábitos y actitudes de supervivencia autónoma de los niños, en la medida que participan en la práctica del tejido. Mediante el apoyo a la economía familiar, les permite desarrollar hábitos de supervivencia y autosuficiencia para la vida futura. Como nos comenta doña Clementina:

Ndo' ñet'om obligado, jdei' cwua' jnom na nt'ma<sup>n</sup> porque tsjo' jñe<sup>n</sup> cjuii' na ncja n'om scwela, jo' jdaa liaa chuee xje<sup>n</sup> ncoo ntjii' na ñeewua tsjo' jñe<sup>n</sup> 'u, xje<sup>n</sup> ncoo ntji ñeewua tsjo' jñe<sup>n</sup> na<sup>n</sup>, na ñenc'o<sup>n</sup> cwuina ncoontjii' maxje<sup>n</sup> jnom ncwua', ñee s'a ja chuee juu tawee chja<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> lua' ñet'o<sup>n</sup> chuee na<sup>n</sup>, cwui xje<sup>n</sup> ljo' xcwue'.

[Antes era obligado, es bien importante tejer tejidos grandes, porque de ahí sacabas dinero para llevarlo a la escuela, vendiendo tus huipiles, si quieres tener dinero, si te gusta tener tu propio dinero, para comprar lo que te gusta tienes que tejer, yo tejía huipiles y el abuelito me compraba los huipiles, un peso con cincuenta] (Ent. Sra. Clementina 15.05.10).

La comercialización de los tejidos motiva a las niñas aprender a tejer, porque saben que sus tejidos les permiten generar sus propios ingresos. La importancia de tejer está explícitamente relacionada a la economía. La venta de los tejidos es un ingreso que contribuye a las niñas a comprar sus materiales escolares, ya que la mayoría de los padres, velan más por las necesidades básicas de la familia, que por la adquisición de los artículos escolares. En este sentido parece ser que las necesidades materiales que se requiere en la escuela, depende de la niña, tal vez porque los padres no ven los beneficios productivos de la escuela hacia sus hijas, tampoco ven la necesidad de contribuir en la compra de materiales didácticos.

En el testimonio se demuestra la motivación de la niña para tejer, por el hecho de administrar su propio recurso económico en la venta de sus tejidos, pues le permite comprar objetos de su gusto, por ejemplo la ropa, aretes y antojitos (de comida), además de aportar en las necesidades básicas de la familia.

En una conversación con don Ramiro y doña Carmela, cuando pregunté si Teresa al vender sus huipiles le entregaba el dinero, se ríe el señor y dice, “no, ella no me da nada, ella sabe en qué gastarlo, contesta la madre, con ese dinero ella compra su ropa, vuelve a comprar hilos y compra comida, ya no nos pide dinero” (Conv. Familia Evaristo 10.01.10). Evidente que los padres dejan que las niñas decidan por sus ingresos económicos. Esto no quiere decir que los padres se deslindan de sus responsabilidades en la manutención de sus hijos, sino es como las tejedoras socializan el aprendizaje<sup>40</sup> y la formación de niñas suficientemente capaces de sostenerse social y económicamente.

El tejido sin duda cumple la función de formar a las personas en diversos ámbitos como son los valores, actitudes, conocimientos y aptitudes, independientemente de ser una actividad que genere ganancias económicas y las niñas se motiven como dice doña Eloina:

Ja na jndyee ncwue' quiaa nt'uui jnom tsa<sup>n</sup> cajdaa tiljeii aa catjom nts'a, quiaa mant'iaa catyuaa nn'a<sup>n</sup> jnom quee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> juu jdaa ntjii catjom.

---

<sup>40</sup> En un marco de respeto y fortalecimiento de los procesos encaminados a generar autonomía e independencia en el niño durante su aprendizaje” (Zambrana 2005: 157).

[Por eso cuando agarre el tejido de hilo fino no sabía si me iba a salir, pero cuando miraba a la gente tejer me motivaba porque sabía que iba ganar (dinero)](Ent. Sra Eloina 05.10.09).

Las niñas son motivadas a usar los hilos finos para sacar otro producto con mayor calidad, por eso se aventuran a elaborar sus propios tejidos, sin la menor inseguridad. Para ellas es un reto este aprendizaje, porque saben que los tejidos tienen un valor monetario dependiendo de su calidad y eso les estimula aprender a producir diversos modelos de tejido.

En este contexto, el tejido cumple dos funciones importantes; la primera, se considera como una práctica que genera ingresos económicos para la familia, lo que hace que las niñas se motiven a seguir tejiendo. La segunda función, tiene la tarea de formar a la persona para la vida futura, ya que para las tejedoras de la comunidad de Guadalupe Victoria, una niña debe aprender esta práctica a tejer, porque eso le va a permitir ser autosuficiente en la vida e independiente económicamente de sus padres o de su esposo.

Saber tejer les permite a las niñas en su vida de pareja, apoyar a sus esposos en las necesidades básicas de la familia. También se aprende los valores y actitudes sociales de la comunidad. Si bien, es una práctica ancestral que se transmite a las niñas mediante técnicas y estrategias que estimulan su participación al tejido. Una de las estrategias se desarrolla mediante la observación que se realiza cotidianamente en la interacción.

#### **2.1.4.1. Cuando ves a otras tejedoras, te nace el deseo de tejer**

Mirar a la madre, hermana y vecina tejiendo sus telares durante el día, incentiva la participación y el deseo de las niñas a tejer. En el aprendizaje del tejido, la vista juega un papel fundamental, ya que la mirada no sólo capta los conocimientos sino que despierta el interés y estimula el deseo de participar en el ejercicio de la producción del tejido. Al respecto el testimonio refleja lo siguiente:

Na cwue' mant'ia mawaa ndyoo jnom, ndo' ntjii xje<sup>n</sup> na ncoo ncwa ts'a<sup>n</sup> jnom, jo sjo<sup>o</sup> ya nnom' tjomña cwii jnom, cwue ncwa ya, na chee<sup>n</sup> chuee na leil'uaa, jo' tjom tats'aa ljeii je', cwue'lua'ti' tjaljo ya tsom', cwue jnom tsa<sup>n</sup> taa tawaa, tjaljoo ya, matoo tats'aa cwii xuaa, jo' jdaa maya ljeii na<sup>n</sup>, ta tseina<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ncoo.

[Miraba a mi mamá tejer, se me hacía bonito tejer. Entonces le dije que me armara un telar para tejer, sólo para tejer, que no fuera un huipil para vender, me lo armó y yo hacía las figuras, así fui aprendiendo. Era un telar de hilaza que yo tejía, así fue, quedaba bien mi tejido. Entonces comencé hacer un huipil y mis figuras ya estaban bien, lo hacía yo solita] (Ent. Barcelide 9 años 28.10.09).

Para la niña su madre es un camino a seguir; el sólo hecho de observar lo que hace su madre le provoca inquietud en querer hacer lo que ve. Frente a esta actitud la madre en ese momento capta el interés de su hija y la apoya armando sus tejidos. Al respecto Rengifo dice, “(...) que las cosas deben hacerse en el momento y con buen ánimo” (2003: 24), en este sentido, la niña comienza a tejer con referencia a la convivencia directa que tiene con las tejedoras.

El deseo de tejer nace en ese espacio de convivencia que no requiere más que los ojos para admirar y querer hacer. Como dice doña Clementina “Quii ts’a<sup>n</sup> ntji’ nt’iaa na ncoontjii’, maxje<sup>n</sup> cachjoondyu’ che<sup>n</sup> ‘u nt<sub>o</sub>’ na ñee cwua’ jnom wa’, ju’ na xje<sup>n</sup> ñequi’ jo’ na cwuil’a nn’a<sup>n</sup> quitquiee, maxje<sup>n</sup> ncoontjii’ ts’a. [La persona mira y le va gustando, desde muy pequeña comienza a gustarte a tejer, porque como todas las personas mayores lo hacen, a ti te va gustando] (Ent. Sra. Clementina 29.04.10). La vista es uno de los sentidos que provoca estimulación en las niñas, porque al mirar, nace el gusto. Por el permanente contacto con las tejedoras, las niñas les surgen la emoción, el interés e incluso el sentimiento por la práctica que miran cotidianamente.

Para las niñas, las tejedoras constituyen en referentes sociales para su proceso de formación como tejedora. Tanto así que las propias tejedoras lo reconocen señalando lo siguiente “la niña aprende de lo que hace su madre”. Entonces la madre, la familia y las vecinas tejedoras son fuentes de motivación y formación para que una niña aprenda a construir sus tejidos.

#### **2.1.4.2 La primera ts'o<sup>n</sup> x'ee [vara liso] de las niñas**

Como en todo proceso las tejedoras cuentan con técnicas y estrategias organizadas para motivar la participación e inmersión de las niñas en la práctica del tejido. Como dice Prada (2009) los pueblos indígenas tienen un sistema educativo con metodologías y estrategias de aprendizaje que tiene todas las características para ser considerado formal. Una de las estrategias que las tejedoras amuzga de Guadalupe Victoria utilizan para motivar a la niña es la entrega de las herramientas pequeñas del telar. Al respecto con la familia Evaristo observando lo siguiente:

La abuela estuvo limpiando las varas y después de 20 minutos llamó a Lucrecia de seis años para entregarle sus varitas (instrumento del telar). La niña recibió ts'o<sup>n</sup> x'ee (vara lizo) y ts'o ts'ei<sup>n</sup> [enjullo] y los miró con una sonrisa, luego siguió a su abuela a la cocina y ahí la abuela le entrega una bola de hilo de hilaza. La niña se sentó en el

corredor cerca de la puerta al pie de la mesa, en ese instante comenzó a armar su telar con las varas que le dio su abuela (Obs. Familia Evaristo 17.10.09).

Para las tejedoras la entrega de herramientas pequeñas constituye una manera de motivar y estimular a que la niña comience a construir sus tejidos. La abuela es consciente que al facilitar los instrumentos a la niña, la está motivando a aprender a manipular las herramientas que se usan para construir tejidos. Además de esto, tiene la función de establecer los roles y funciones de la niña al interior del sistema productivo familiar.

En otra ocasión en la misma familia (segunda etapa de la investigación), se observó que “la niña Lucrecia estaba tejiendo un telar color negro, haciendo uso de todos los instrumentos. A un lado suyo tenía hilos de colores y otras herramientas. Cuando pregunte de quién era, me comentó que su hermana Laura lo había armado” (Obs. Familia Evaristo 29.04.10). En este caso, se observó que el apoyo de una persona adulta en el armado del tejido motiva a la niña a dominar las técnicas del tejido, principalmente a tejer la tela, saber usar el templen, la pertigueta y comenzar a diseñar figuras pequeñas. De modo que el apoyo que ofrece una persona adulta despierta el interés orientado al fortalecimiento de las destrezas y dominio de cada uno de los instrumentos que conforman el tejido.

Además que la motivación se va dando mediante un proceso gradual. Primero la niña es estimulada a partir de las herramientas pequeñas, donde desarrolla su motricidad fina en el uso de los instrumentos del telar. Posteriormente es motivada por la entrega de pequeños telares, en el cual, pone énfasis en la construcción de la tela, el manejo de la pertigueta y el templen.

El aprendizaje del tejido en las niñas se desarrolla a través de motivaciones y estimulaciones, como también de actitudes y acciones que los demás miembros de la familia realizan con las niñas. La siguiente cita nos brinda información al respecto:

La niña Melisa de 5 años agarra el cono de hilo color rojo, su madre la ve y le dice que lo deje porque lo va ocupar, entonces la madre agarra el hilo color rosa y lo entrega a la niña, diciendo, con esto puedes jugar, Melisa se acomoda a un lado de la madre y comienza a introducir los hilos en los dedos de los pies. La mira su hermana Mónica de 12 años, le pide los hilos y le dice que le va armar su tejido, la niña entrega los hilos a la hermana y ella comienza a armar un tejido pequeño de un metro (tejido de juego), la pequeña se queda mirando a su hermana, en ocasiones le alcanza las varitas que ella le va pidiendo y cuando la hermana termina de construir el tejido lo entrega a Melisa (Obs. Familia Tiburcio 15.10.09).



Los ambientes donde se realiza el tejido son espacios que motivan a las niñas a construir sus tejidos. En estos espacios las niñas buscan proveerse por su cuenta de la materia prima y las herramientas que necesitan y cuando la madre se percata y observa la inquietud de su hija sin ninguna negativa le proporciona los materiales, sabiendo que los hilos que le proporciona a su hija van ser para construir telares de juego y que posteriormente la niña destruye cuando termina de jugar. Esta situación no implica efecto de disgusto en la tejedora, es más, son eventos para continuar a motivar a la niña y desarrollar sus habilidades de psicomotricidad en la manipulación de los materiales y herramientas del tejido, que en un futuro cercano la niña tendrá que usar para elaborar sus propios tejidos.

En el mismo ambiente vemos la participación de la hermana mayor, quién apoya siguiendo los pasos que deben cumplirse para construir un tejido. Los comparte con su hermana menor en el momento de ayudarla a construir su tejido. Es así, como vemos que la responsabilidad de motivar y enseñar a la niña no sólo depende de la madre, sino que el compromiso es de toda la familia (hermanas mayores, abuelas, tías, vecinas y amigas) quienes tienen la obligación de motivar, la inmersión de la niña a la práctica del tejido.

### **2.1.2.3 Mawaa jnom ta<sup>n</sup> [estoy tejiendo pedazos de telares]**

Otra estrategia motivacional que las tejedoras utilizan con la niña, es la entrega de los pedazos de telares (anexo 10) que les va sobrando de sus tejidos. La entrega de pedazos de telares a niñas de 8 a 10 años, se considera el ejercicio de un trabajo más serio y responsable, porque obliga a las niñas a concentrarse en el tejido, aunque esta actividad no significa necesariamente elaborar prendas para vestir o vender, sino que se invita a la niña a comenzar a construir sus propios tejidos, por ejemplo estimula a las niñas a elaborar telas para limpiar la mesa y tejidos para colocar al fondo del teconte<sup>41</sup>. Tal como podemos constatar en la siguiente observación:

Bibiana comenta que su madre le daba telares que sobraban de los huipiles que vendía, esto lo hacía con la finalidad de motivar a la hija a aprender a tejer. Luego sonriendo la joven me mostró un tejido que estaba en la mesa y dijo “este hice primero, lo usamos para limpiar la mesa”, lo mismo dijo su hermana menor, Leonarda de 13 años, “mi mamá me daba telares que sobraban de los huipiles, yo sólo hacía la pura tela (Obs. Casa de la joven Bibiana 02.10.09).

La entrega de los pedazos de telares a las niñas tiene la finalidad de ir más allá de la comprensión de elaborar una variedad de telares, las tejedoras entregan los pedazos de

---

<sup>41</sup> Tortillera, donde se guarda la tortilla.

los tejidos a las niñas, con el fin de que ellas comiencen a manejar las herramientas del tejido. Aquí no interesa la construcción de los diseños grandes, lo importante es que la niña aprenda a tejer la tela, mantener estirada las urdimbres, usar el templén y la pertigueta para distribuir los hilos. De modo que el aprendizaje, consiste en que la aprendiz desarrolle sus habilidades cognitivas en el manejo, textura y amplitud del contorno de la tela, es decir, saber estirar el tejido, apretar los hilos con el machete, mantener lados uniformes y una distribución uniforme de los hilos de la urdimbre, lo que le va a permitir construir tejidos resistentes con diseños grandes.

Para las tejedoras construir pequeñas piezas del tejido es un proceso de socialización de la práctica, ya que un trabajo serio requiere responsabilidad de parte de la persona que aprende, tal como nos comenta doña Eloina

Cwue' ljeii chjoo na cachjoo ntsa', na jndyee cwue' na ntseina<sup>n</sup> na ncwa' jnom, ncwa' cwue' ts'caa, ndyoo quii' aa canjdii waa quia na jdyee ncwue, ndaa quia ncja leina<sup>n</sup>.

[Comienzan a hacer las figuras pequeñas, cuando aprendes a tejer solamente tejes la tela no importa como este cuando es la primera vez que tejes, después vas ir aprendiendo] (Ent. Sra. Eloina 05.10.09).

La construcción de los tejidos es un proceso donde la niña va a ir perfeccionando paso a paso sus habilidades. En un principio tiene que aprender a elaborar la textura del tejido, es decir, la construcción de la trama de los hilos, por eso no se califican las habilidades en la composición de los diseños, sino la importancia radica en el procesamiento de la información de tejido y en el desarrollo de las habilidades que una niña debe aprender según sus capacidades físicas y cognitivas.

Para las tejedoras el primer contacto con el tejido, es aprender a manipular las urdimbres con el fin de ir afinando la confección de la tela y después la construcción de los diseños simples y complejos, como dice doña Eloina “después vas ir aprendiendo”, refiere al hecho de aprender en contacto directo y constante con la práctica del tejido. Esta acción es determinante para que la niña desarrolle sus capacidades artística, intelectuales y cognitivas.

Por otro lado, para doña Sara aprender a tejer se hace con “jo' ja mana t'uui cwi jnom ta<sup>n</sup>, mana cwijdii waa, cwa teintjoo jdaa ljei<sup>n</sup> naya (la mamá), ya mawa ts'caa', jo' seimo<sup>n</sup> ljeii cajdaa nnom [yo agarré un pedazo de telar, aunque tejía feo, cuando se dio cuenta (mi mamá) que podía tejer entonces me enseñó unas figuras pequeñas” (Ent. Sra. Sara

09.01.10). Los pedazos de telares son materiales que funcionan como indicadores de evaluación, en el sentido, de que permiten a las tejedoras expertas calificar la textura del tejido de la niña para pasar a la enseñanza de los diseños. Así, el aprendizaje del tejido se desarrolla en el marco de un proceso gradual y sistemático que está mediada por las capacidades físicas y cognitivas de las personas.

Las tejedoras al reconocer las habilidades y destrezas de la niña en la construcción de la tela, saben que este es el momento de armar sus propios telares, como dicen: “Jo’ xje<sup>n</sup> ñee jaa, ticwe’ ts’iaa<sup>n</sup>ndyoo na nquiaa’ ts’iaa<sup>n</sup> ts’a<sup>n</sup> ee quio na ncootjei<sup>n</sup> [En ese momento no pierdes tiempo en entregar el trabajo a la persona porque se ve que a ella le gusta, (Ent. Sra. María 24.05.10). Cuando la niña demuestra interés, deseo por tejer y además de contar con ciertos conocimientos previos sobre el tejido. Son suficientes indicadores que sustentan la capacidad de la niña para pasar a la siguiente etapa de la práctica del tejido. Es el momento preciso para hacer la entrega del tejido. Porque esto significa, no perder el tiempo enseñando los pasos del telar.

Entonces la entrega de los pedazos de telares representa un modo de motivar la inmersión de la niña al mundo de tejido. Por otro lado, la construcción del tejido en pequeñas piezas, también es una experiencia autovalorativa de lo que una niña puede hacer en el tejido. A través de estos pequeños telares la niña va ensayando la estructura del tejido, la composición de los diseños y el manejo de las herramientas. Además de desarrollar sus habilidades y destrezas en la construcción del tejido.

## **2.2. ¿Chuu matseinan na ncwa jnom? [¿Cómo aprendo a tejer mis tejidos]**

### **2.2.1. Nma<sup>n</sup> nqui quee l'oo cwajaa tsa<sup>n</sup> (solitos mis dedos saben escoger los hilos)**

Las tejedoras de Guadalupe Victoria conciben que los órganos del cuerpo (manos, ojos, pies oídos) saben, sienten y hacen. En ese sentido cada órgano cumple roles específicos que ayudan a la persona a aprehender los conocimientos precisos del tejido y participar activamente en la construcción de los mismos.

La corporalidad juega un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de la práctica de tejido; para las tejedoras las manos saben, lo cual indica que los órganos manejan el conocimiento y lo transmiten en el momento de manipular el tejido. En conversación con la Sra. Carmela, cuando ella estaba tejiendo, pregunté por qué no miraba los hilos en el momento de diseñar las figuras y aún así no se equivocaba, su

repuesta fue “ndo’ nma<sup>n</sup> nkiu quee l’oo” [verás, solitos mis dedos saben] (Conv. Sra. Carmela 07.10.09). similar respuesta nos dió Laura “ndi’ ‘u ndi’ xjee<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> nkiu quee l’oo nmeii<sup>n</sup> cwajaa tsa<sup>n</sup> [escucha tú, verás las manos siempre saben, agarran los hilos] (Conv. Joven Laura 24.10.09). Para las tejedoras las manos tienen cualidades del ser y el saber del tejido.

Esta realidad no parece alejada de las prácticas de manejo de sabidurías locales. En las comunidades andinas los campesinos asignan a la mano la “cualidad de una entidad con sabiduría (...) en la mano reposa la cualidad del saber (Rengifo 2003: 140). Como vemos tanto para las tejedoras amuzga como campesinos (andinos) la mano “sabe”, lo cual significa guardar el conocimiento, para ser usado en el momento concreto de la construcción y reconstrucción de la práctica del tejido, la chacra, la cerámica y otras.

Asimismo para Castillo (2005) los órganos intervienen en la práctica de tejido, es decir, los órganos participan activamente en el proceso de la producción de los tejidos, como dicen Arnold y Yapita que “la corporalidad como vehículo de la adquisición del conocimiento” (2005: 202) es la base de transferencia del saber hacer. En el cuerpo se centra una pedagogía corporal que asimila los conocimientos socialmente compartidos en el proceso de la práctica del tejido, para luego socializarlo con la niña mediante la manipulación y producción de los tejidos.

#### **2.2.1.1. Maxje<sup>n</sup> neicoo naquioo x’aa matseina<sup>n</sup> [sola con mis pies aprendo a tejer]**

En el contexto de las tejedoras amuzga es común escuchar decir que ellas aprendieron a tejer solas. Afirmando la existencia de una pedagogía sustentada y desarrollada en el autoaprendizaje, “un proceso didáctico” donde la persona aprende a través de las actividades concretas como; ntjoo jnom [estirar las urdimbres], ntseijdaa ndyu’ jnom [arreglar o armar el tejido] ncwa’ jnom [tejer los tejidos], dicho proceso no necesita la presencia de otra tejedora, sino que se desarrolla a partir de las experiencias antes obtenidas en las observaciones e interacciones directa con las tejedoras.

Las tejedoras amuzga sostienen que el tejido se aprende sola y que no hay la necesidad de tener a una maestra al lado, las niñas buscan sus propias metodologías de aprendizaje. Como nos comenta doña María en el siguiente testimonio:

Ndo’ nch’u nm’a<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ja jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ma<sup>n</sup>mo<sup>n</sup> ts’ia<sup>n</sup> ndaa joo cwila’na<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> quee, chjo’ jdaa ts’a<sup>n</sup> cachjooñeti jom ncootjei<sup>n</sup>, cha’ na nma<sup>n</sup> ndii’ jnom ta<sup>n</sup> na<sup>n</sup> je’, cwe’ na tiincoo,

jo je'; tajdei' ndyoo jnom chjoo wa ncwua jo' nma<sup>n</sup> na tseyoo dyoo jnom chjooñee, na mayuu' chee<sup>n</sup> ya tsca mach'ee<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> na titma<sup>n</sup>.

[A esas niñas no le enseñé mucho ellas aprenden solitas, así mi hija menor a ella le gusta, cuando sobran mis telares cortos, eso, me decía, regálame mamá ese telarcito para tejer, así yo arreglaba el telarcito para ella, de verdad que tejía bien aunque era un pedazo](Ent. Sra. María 24.05.10).

La madre remarca en su testimonio que ella no enseñó a su hija, sino que la niña aprendió sola. La ausencia de la persona que enseña a tejer, ofrece un panorama del proceso del autoaprendizaje, donde la niña por iniciativa personal y por gusto, se vuelve autodidacta, adquiriendo autonomía y responsabilidad con su propio aprendizaje. Asimismo, la niña pide los materiales que necesita para su autoaprendizaje, pero no se observa la exigencia de una enseñanza, lo cual significa que el “acento es puesto en la actividad de aprender y no así en el acto de enseñar” (Prada 2009: 124), ya que depende de la niña buscar sus propias estrategias de aprendizaje.

El autoaprendizaje se da mediante la motivación dada implícitamente por el contexto sociocultural de las tejedoras. El interés y el “gusto” por aprender se develan en cuanto a la niña que gestiona sus propios telares para su proceso de autoaprendizaje. Un proceso que se desarrolla bajo cierta modalidad de autonomía de la pequeña; en el sentido de aprender por cuenta propia en el marco de la sociedad de tejedoras. La característica de este aprendizaje es que se da en el momento deseado por la persona y de acuerdo a lo que se quiere aprender, es la toma de decisión de responsabilizarse de su autoaprendizaje.

En ese sentido, la participación de las tejedoras expertas radica en la motivación y estimulación que se hace mediante ejemplos concretos, recomendaciones verbales, participaciones en las actividades y entrega de los materiales. Estas son acciones que contribuyen de manera directa en el desarrollo de los procesos de autoaprendizaje de la pequeña en el entendido que las tejedoras cumple el rol de facilitador y socializador de los procesos de aprendizaje de la niña tejedora.

Las niñas hacen hincapié sobre su autoaprendizaje en el tejido, tal como se revela en este testimonio; Seina<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ncoo ja [aprendí yo sola]. Ñencjoo cwuila'na<sup>n</sup> [nosotras solas aprendemos] maxje<sup>n</sup> neicoo naquioo x'aa jajaj [siempre sola con mis pies jajaj] (Conv. Elida 12 años y Lucrecia 6 años 16.10.09). Para las niñas el tejido se aprende sola, sin intervención de la madre, las hermanas, vecinas u otras tejedoras. El aprender sola, para el contexto amuzgo, significa dejar a la niña que desarrolle sus habilidades, destrezas y

valores por su propia cuenta. Aunque esto no quiere decir dejar sola a la niña, lo que aquí se pretende es motivar a la niña a explorar, comprender y asumir las prácticas socioculturales de la comunidad por medio del tejido y de forma independiente.

Dejar que las niñas aprendan solas es un modo de darles libertad de decisión y autonomía, ya que implícita y explícitamente las tejedoras están presentes. Como dice Prada (2009) el papel de los socializadores es incentivar la inquietud de las pequeñas para ampliar sus conocimientos. En ese marco, la intención de las tejedoras es provocar en las niñas inquietudes de responsabilidad con su propio aprendizaje, para que puedan desarrollar sus aptitudes y habilidades según sus propios ritmos.

Entonces dedemos de entender que la autonomía concedida a las niñas se sitúa en una “pedagogía de la libertad”, donde ellas son libres de aprender a construir y reconstruir sus conocimientos, ya que para las tejedoras obligar a las niñas implica crear en ellas resentimiento y rechazo hacia los tejidos.

Para las tejedoras es fundamental dejar a las niñas tejer solas, porque eso les da la posibilidad de crear sus propias modalidades estratégicas de autoaprendizaje. Como vemos en la entrevista con Berenice:

G.- Ndo' xje<sup>n</sup> na ts'a<sup>n</sup> ntso nnom je', ndo' tsa<sup>n</sup> wa ncjua ndyu njdye, aa jndei<sup>n</sup> tii na na luaa. [Si alguien te enseña y te dice vas meter este hilo, ¿es más difícil así?

B.- Jom, jom, xje<sup>n</sup> na quii ts'a<sup>n</sup> ntseimon nnom. [Si, si, si alguien te enseña]

G.- Aa njdei' tii na chjoo' [Es más difícil eso para ti].

B.- Ee cha' jom ju ts'a<sup>n</sup> ya tii nts'a<sup>n</sup>, [la persona le va mejor]

G.-Chuu waa jo' [Como es eso]

B.-Chuu waa, cwue ndo' chuu wa machee ts'a<sup>n</sup> matsaya' xje<sup>n</sup> na ngaa ntjom ntsa'. [Sólo miras como lo hace la persona y te sale]

G.-Ndo' xje<sup>n</sup> na matyei<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> ñom je', matso ts'a<sup>n</sup> je' chuu wa ntsa' [y si la persona se sienta junto ti y te dice como hacer].

B.- Aa xje<sup>n</sup> na matyei<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup>, nna<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> ndaa ntsa'. [De todas formas tú lo puedes hacer]

G.- Aa ntsei chjuutii xje<sup>n</sup> tsanma<sup>n</sup> matso nnom [Te lleva más tiempo si una persona te enseña].

B.- Ndo' ntsu ts'o<sup>n</sup> chuu waa ntsa'. [Se olvida cómo hacer] (Ent. Berenice 12 años 28. 10.09).

En esta cita la niña manifiesta las consecuencias de contar con alguien enseñando permanentemente el proceso de la elaboración del tejido. Para ella tener una maestra a lado implica presión y dificultad para aprender libremente el proceso, o como dice “es

difícil de aprender”, en el sentido de que existe una presión que cohibe a las niñas desarrollar libremente su creatividad y su aprendizaje. Cada persona tiene sus propias estrategias y técnicas de aprender y a la vez tiene su propio ritmo que puede variar de una niña a otra. En ese sentido, las tejedoras reconocen la importancia de crear condiciones de autoaprendizaje que permitan a la niña construir su propio conocimiento, en el marco de una autonomía de responsabilidad.

En el mismo testimonio la niña enfatiza el autoaprendizaje mediante la observación, cuando ella menciona que mirando a otras personas se aprende. La observación es un acto que la niña emplea para obtener información pertinente para su autoaprendizaje en la construcción de los tejidos, ya que la observación contribuye directamente el desarrollo de procesos cognitivos e intelectuales.

#### **2.2.1.2. El tejido una forma de juego**

El juego (Anexo 11) es un elemento fundamental para el desarrollo cognitivo e intelectual del niño. “En el juego, los niños reproducen actividades cotidianas y asumen los roles de los agentes con los que interactúan” (Zambrana 2008: 112). En la convivencia con sus padres, hermanos, vecinos y otros, los niños adquieren una serie de patrones culturales que luego reproducen en sus juegos con los demás compañeros, donde aprenden prácticas y roles que asumirán en su vida posterior.

En el juego como dice Rengifo (2000) los niños aprenden porque efectúan de manera más real sus vivencias, imitando selectivamente las acciones de sus socializadores. Las tejedoras hacen mención al juego como principio de socialización de la práctica del tejido, pues desde muy pequeñas las niñas al estar en contacto permanente y directo recogen los hilos que las tejedoras van dejando, con eso construyen sus tejidos de juegos. Mediante esa interacción las niñas van definiendo sus gustos, deseos, afinidades y habilidades en el tejido.

El hecho de ver a las niñas jugar con los hilos, significa que la niña está asumiendo su papel como tejedora en la práctica social del tejido dentro de la comunidad. Además, el juego se concibe como un indicador esencial para reconocer a la persona que va a ser buena tejedora. El juego es un elemento primordial en la socialización del tejido, se convierte en una actividad donde las niñas aprenden los conocimientos y habilidades

previas en la producción de los tejidos. Al respecto doña Sara nos relata sobre el aprendizaje de sus hijas mediante el juego.

Cwi chee<sup>n</sup> tsam'a<sup>n</sup> jom xje<sup>n</sup> jdaa<sup>n</sup> ta jdei<sup>n</sup>, jo' na mach'ee too na cha'tso'na jaleina<sup>n</sup>, cha' tsa<sup>n</sup>ndaa ñee nma<sup>n</sup> jom luaa tii jom saa matje<sup>n</sup> na jma<sup>n</sup>, mantii jom, leichom cwuii saa tsa<sup>n</sup> na cwitjaa, nma<sup>n</sup> ntjom ts'iaa<sup>n</sup> cwuitjom mantii jom nma<sup>n</sup> jnom ncwa<sup>n</sup> ee manoom chuu wa na cwuil'aa jaa cwue chjoo tii je' na mat'iaa<sup>n</sup>, na matiaa<sup>n</sup>, manti jom ma jnom mawa<sup>n</sup> maleichoom tsa<sup>n</sup> ta<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> tseits'om, mantii ndii nma<sup>n</sup> nquiaa ndyoo ts'o<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> cjawaa, luaa ljei<sup>n</sup> na jom xje<sup>n</sup> cachjooñe nquioo na jom ñeets'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> wa'. Ndo' nquioo nch'uu na jaleiquee<sup>n</sup>.

[La otra niña comenzó ya más grandecita, por eso ahora todas aprendimos, como esta niña bebe (señalando a su de 3 años aprox.) ella está chiquita, pero ya sabe cuando uno se acomoda (a tejer) ella también, manipula un motón de hilos que vamos cortando y se pone (a jugar) con esos hilos, se amarra su cintura y dice que también va tejer, porque mira lo que hacemos, de eso ella mira y también ella se pone a tejer con los pedazos de hilos que recoge, usa cualquier vara para tejer, así te das cuenta que desde pequeña la niña quiere tejer y se ven las niñas que son flojas] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

Las tejedoras dejan que las niñas manipulen los hilos y jueguen con ellos, porque a través de esta acción se puede identificar actitudes de interés por parte de la pequeña por reproducir la práctica del tejido. La motivación que muestra la niña cuando observa a su madre y hermana tejiendo, lo manifiesta reproduciéndolo a través de la imitación que hace en el juego. El juego en este contexto es una actividad que deja ver cómo la niña asume su papel de tejedora en un futuro próximo. Haciendo que el juego sea un ejercicio de entrenamiento donde se aprende los conocimientos que se requiere para la elaboración de los tejidos, incluso para otras actividades de la casa y de la comunidad.

El juego es una estrategia que permite asumir responsabilidades para conservar y reproducir el conocimiento del tejido. Por eso cuando la niña juega con los hilos manifiesta una actitud de compromiso individual y colectivo para seguir reproduciendo la práctica de tejido. Asimismo en el juego las tejedoras identifican aquella niña que no desea formar parte del grupo, por las actitudes de desinterés que demuestra ante el trabajo.

El interés nace a partir de la motivación tácita de la niña ante lo que mira. Como se observa en la familia Evaristo, las tejedoras dejan que la niña juegue a su lado con los hilos, imitando lo que ellas hacen, de este modo la niña por la interacción y observación permanente demuestra el interés y las destrezas individuales ante las actividades propias del tejido. Al respecto en la siguiente observación se describe el rol del juego:

12: 00 am., las tres mujeres (Doña Carmela, Laura y Teresa) se sentaron juntas bajo la sombra de los dos árboles de almendros que se encuentran enfrente de la casa. Unos 10 minutos aproximadamente, llegó Lucrecia (6 años) traía en las manos cinco



varitas y una bola de hilo color blanco (hilaza) se sentó en el suelo a un lado de su mamá, puso sus cosas en el suelo, luego introdujo el hilo en el dedo gordo de su pie imitando construir su tejido y con el dedo índice de la mano pasaba los hilos, a una distancia de 60 centímetros, cuando ya tenía varios ovillos de hilos, los amarro por un extremo en el árbol y el otro extremo fue armando los hilos para la vara lizo, luego metió una vara en forma de machete en medio de los hilos y comenzó a tejer. Lucrecia ejecutó todo el procedimiento que se utiliza para la construcción de los tejidos. Había momento que decía la niña “este telar no sirve me da coraje ya se salieron los hilos de mi vara lizo” con su voz alta repetía la frase de que su telar le hacía pasar coraje porque no se dejaba, su hermana Teresa, Laura y su mamá, sonreían y decían “no he escuchado que un telar haga enojar” (Obs. Familia Evaristo 07.10.09). (Anexo 12)

En la cita se observa procesos de reconstrucción el conocimiento a través del juego, tal como podemos ver en la demostración de Lucrecia, quien ejemplifica paso a paso el procedimiento que se utiliza en la construcción del tejido, sin antes haber sido instruida como se hace en la escuela, sino la reconstrucción del conocimiento es producto de su largo proceso de observación e integración con las tejedoras.

Mediante el juego, la niña desarrolla y fortalece actitudes, aptitudes, habilidades y valores, que requiere tanto en la construcción del tejido y en su formación de persona individual y colectiva. Siendo el juego un modo de entrenamiento a los dominios de los conocimientos de la práctica del tejido y para ser persona (mujer adulta). En este sentido el juego cumple la función de preparar y entrenar a la niña para ser futura tejedora adulta.

Es importante resaltar que los espacios de la vivienda como el patio y el corredor son lugares donde las mujeres se reúnen para tejer y compartir los conocimientos taxativos de la práctica del tejido. Por ejemplo, dejar a Lucrecia jugar al tejido a un lado de ellas, le permite a la niña tocar, sentir, escuchar y mirar permanentemente las técnicas y métodos que se usan en el tejido. Es así, como la pequeña desarrolla sus aptitudes y destrezas en base a un aprendizaje constructivo y significativo. Constructivo en el sentido de que la niña de manera autónoma construye su propio aprendizaje según su ritmo y de acuerdo a su vivencia. Significativo porque las tejedoras socializan la práctica del tejido para reproducir los conocimientos adquiridos en sus prácticas y así aseguran la formación de la niña para un trabajo futuro.

Sin duda el juego es una actividad de formación donde las niñas adquieren los conocimientos necesarios para ser buenas tejedoras, mediante la interacción entre mayores o iguales. Como nos señala Doña Clementina:

Cha' na mant'ia chuu na cwuil'a tseindaa Carmela, joo cwuinquiona, maxje<sup>n</sup> lua' ts'iaa<sup>n</sup> wa, ts'a na quiscu' ts'a<sup>n</sup>na', nt'ia chuu mach'ee ndyoo' je', jo' chuuti w'aa na<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na tis'a ljo' mach'ee ndyoo', jo' majo' ntsa'. Na canchjoo ndyu' na maxje<sup>n</sup> nt'iaa maxje<sup>n</sup> ncoontji', manti mana ntjom ndyoo 'nquioo chjo' ñet'o<sup>n</sup> quio Lola, tiindyoo ndyoo 'nquioo, nc'o<sup>n</sup> na 'nquioo. Leitjom ndyoo cwitma<sup>n</sup>, maxje<sup>n</sup> tsjei<sup>n</sup> leichoo<sup>n</sup> na l'aa jnom, jom, jom, tsjei<sup>n</sup> leichoo<sup>n</sup>.

[Como ves a las hijas de Carmela ellas juegan, miras, como hace tu mamá, por eso desde la casa aprendes si tu mamá se porta mal, eso haces, por eso cuando las niñas miran, les gusta, antes nos juntábamos para jugar con Lola, varias nos juntábamos para jugar, siempre usábamos bejuco para hacer el tejido, jom jom, usábamos bejucos] (Ent. Sra. Clementina 29.04.10).

En el testimonio se vuelve a remarcar la importancia de la socialización por observación. Doña Clementina expresa que las madres no sólo enseñan el conocimiento de la práctica de tejido, sino también transmiten valores morales<sup>42</sup> y actitudes. Por eso, son consideradas maestras que enseñan en la pedagogía de acciones y ejemplos, dependiendo infaliblemente de ellas la formación de la pequeña para ser o no tejedora.

Las niñas amuzga reconocen a las tejedoras a través de sus actos y actitudes, representan para ellas iconos de motivación. Cuando las niñas miran tejer a sus familiares, les gusta. Estas actitudes nacen por las observaciones e interacciones permanentes que mantienen en las actividades cotidianas, es decir, la niña desea producir tejidos a partir de lo que observa a su madre.

En la cita anterior doña Clementina manifiesta que el juego es un espacio que posibilita la socialización entre iguales<sup>43</sup>, las niñas juegan entre ellas usando materiales de la región como es el bejuco. Al reunirse las niñas para jugar al tejido, permite ver procesos de socialización entre iguales donde se recrea y comparte mutuamente entre ellas procesos de conocimientos, habilidades y destrezas sobre el manejo de la elaboración de los tejidos.

El juego es fundamental para las tejedoras, porque no sólo desarrolla aptitudes, sino también aspectos afectivos y motivadores en la persona. En el juego la niña comienza a aprender a tejer, de acuerdo a este testimonio “maxje<sup>n</sup> ntg' na maleichu' cwe' jnom nta<sup>n</sup>, nma<sup>n</sup> cwue' na mankiu maxje<sup>n</sup> jnom machee<sup>n</sup> nma<sup>n</sup>. [Comienzas a tejer con los tejidos que dejan, aunque sólo estás jugando tú estás tejiendo] (Ent. Sra. Encarnación 29.04.10). Las

<sup>42</sup> En la misma dinámica referente a los pueblos Tsimané y Mosetenes Prada dice, el padre es un artista para mostrar, dar ejemplo y aconsejar constantemente al niño sobre las actividades que realiza y sobre el sistema de valores familiares y comunales (2009:126).

<sup>43</sup> Para Rogoff, el juego como factor de desarrollo cognitivo en los niños. El juego con iguales puede fomentar la creatividad hasta el punto de que cada nueva generación desarrolla unos rasgos característicos que amplía los de la generación anterior. (Rogoff 1993: 238).

niñas aprender a tejer a través del juego, es ahí donde desarrollan sus capacidades cognitivas, afectivas y físicas.

### **2.2.1.3. Mat'iaa na mawa<sup>n</sup> jnom ndaa quiaa nts'aa, [miro como tejen y luego hago]**

En la práctica de tejido se da importancia a la por observación. Desde que nacen las niñas amuzga están en contacto directo con las actividades del tejido, donde se les permite escuchar, tocar y mirar minuciosamente los pasos que se desarrollan en torno a la producción de los tejidos. La mirada conocida como aprendizaje por observación se considera un instrumento primordial para las tejedoras amuzga, porque a través de la observación, la niña internaliza los conocimientos necesarios para su aprendizaje como futura tejedora.

La observación es el método más usado y confiable en la construcción de los conocimientos de tejidos, como dice Chamoux es el “método en que más confían los indígenas cuando quieren lograr la transmisión de conocimientos y de los *saber hacer*” (citado en Aguirre 2007: 31). La observación pasa a ser uno de los instrumentos metodológico y pedagógico importante que la sociedad de tejedoras amuzga utiliza en la formación de las niñas. Al punto la mamá de don Celestino nos comenta cómo fue su proceso de aprendizaje por observación:

Cwe jo seina<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> wa', ndi' luaa wa seina<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> wa' ndi' taca nm'a<sup>n</sup> naweets'oo ndyee Liana<sup>n</sup> nm'a<sup>n</sup>, quiaa na tanma<sup>n</sup> ndyoo quio canch'io jo' tandyoo cwue', tandyoo cwue' ticwui t'ma<sup>n</sup>, ticwui xuee na mat'iaa na mawa<sup>n</sup> jnom, na mat'iaa chuu mach'ee<sup>n</sup> na mawa<sup>n</sup> jnom, na mat'iaa chuu mach'ee<sup>n</sup> na majom ndaa, cwua je' mat'iaa chuu matjom jnom, cwue' ta nt'ia chjo' wa na seina<sup>n</sup>.

[Así fue como aprendí, escucha así aprendí este trabajo, iba donde la mamá de Juliana, cuando yo estaba cuidando los chivo y me bajaba, me bajaba todas las tardes, todos los días la veía tejer tejidos, la veía cómo tejía sus tejidos, la veía cómo molía sus frijoles, luego veía como armaba los tejidos, sólo viendo así fue como aprendí. (Ent. Sra. Madre de don Celestino 25.05.10

En este testimonio la señora resalta la importancia de aprender mirando en la práctica. Para ella el conocimiento se aprende observando y participando en el momento del evento. Una observación que debe ser constante, “todos los días” la persona tiene que vivir y participar en las tareas desde el inicio hasta el final, por ejemplo, mirar cómo se estiran los hilos, se arma el tejido, con qué se hace para tejer la tela y cómo se diseñan las figuras, implica observar todo el proceso de la construcción de tejido, para aprehender paso a paso las técnicas, métodos y estrategias que se utilizan en la elaboración de la tela, la composición de los diseños y el uso de las herramientas del tejido.

Tal formación requiere disposición de tiempo y entusiasmo de la persona para aprender la actividad. También vemos en el testimonio, que la observación es transversal porque no sólo se sujeta al aprendizaje del tejido sino también se aprenden tareas relacionadas a la preparación de alimentos, cuidado de los animales, elaboración de cerámicas y la limpieza de la casa.

Cabe señalar que, en el aprendizaje por observación se desarrollan las habilidades visuales y memorísticas de la niña. La mirada minuciosa que se hace en la práctica directa del tejido permea la internalización de los saberes, tal como se describe en el siguiente testimonio:

Quiaa na joo waa' ts'a<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> l'uuyu' jee<sup>n</sup> kee<sup>n</sup> ndyoo, xje<sup>n</sup> ntseitiu, jo xcue' na malein'om ts'a<sup>n</sup> jnom' ts'a<sup>n</sup>, quia na tja<sup>n</sup> na nt'iaa je', taa nt'iaa chuu taa ch'ee ts'a<sup>n</sup>, jo' xje<sup>n</sup> nnom tja<sup>n</sup> matoo ta lein'om cwi jnom ta<sup>n</sup>, juu ndyoo mandaa tjei<sup>n</sup> luui liaa we ts'ca' liaa na nt<sup>n</sup>. Matoo talein'om jnom ta<sup>n</sup>ñe, tyuaa<sup>n</sup> ndyoo quio jo', machee<sup>n</sup> na jo' s'a l'uu yu' tajdei jom, saa nt'iaa t'quiañe na tama<sup>n</sup> taseina<sup>n</sup> jnom ndyee x'ee, maxje<sup>n</sup> seina<sup>n</sup> chee<sup>n</sup>ncoo. Jo' xje<sup>n</sup> cwe'tji' quits'o<sup>n</sup>ja mana jdii' tiaa' na jdaa tyua<sup>n</sup> ndyoo na ñecjaya ja ts'ia<sup>n</sup>ñe, jdaa tyuaa<sup>n</sup> dyoo na tjoo nd'aa l'u tja<sup>n</sup> na maje'dyoo na mat'iaa na mach'ee ts'a<sup>n</sup> ts'ia<sup>n</sup> ñe. Macheen kee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> na ñe ts'ana', ju' mayuu' chee<sup>n</sup>ncoo na xco teiquio' je' je' cwi chee<sup>n</sup> nnom liaa meii<sup>n</sup> seina<sup>n</sup> nda' x'ee na ñee we, juu lua' mats'aa. Jo' cwe' chuu tii ndyoo s'a ja. Jo' ndyoo machjoo tina<sup>n</sup> ndyoo ts'ia<sup>n</sup> mats'a jo maxje<sup>n</sup> jom chkee<sup>n</sup> tikee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> tincoo tjee<sup>n</sup> ja.

[Cuando voy a la casa de alguien de por sí no me apuro. Llegué justo en el momento cuando la persona tendía su tejido y la miraba, miraba como hacia la señora y cuando llegué a mi casa, agarré un tejido porque mi mamá sólo sabía hacer tela de dos pedazos, esa que se corta la mitad, entonces comencé a tejer ese pedazo de tejido, hasta tarde y no hice nada, no ayude a mi mamá, pero ella dejó que aprendiera a tejer el tejido de tres torito, así que aprendí solita, solamente yo sabía cuánto me habían regañado por llegar tarde, por querer aprender ese trabajo, se me hizo tarde en mi mandado, no llegué pronto por ver cómo estaba haciendo la señora, aquel trabajo, quería hacerlo y me nacía de mi corazón, porque apenas había aparecido. Ahora estoy aprendiendo hacer otro tipo de tejido, el tejido de dos toritos, eso estoy haciendo, así fue como hice] (Ent. Sra. Celia 7.01.10).

Los espacios de aprendizaje se convierten en un “procesador del conocimiento”, doña Celia realiza una observación profunda y meticulosa con una de las tejedoras vecinas, se toma todo el día examinando cada detalle de las acciones que observa durante el evento de la elaboración del tejido. Cuando considera tener el conocimiento necesario para reproducir, regresa a su casa. Lo primero que hace es ejecutar dicho aprendizaje mediante la elaboración de su propio tejido.

El aprendizaje por observación requiere de mucha concentración de la persona, para procesar las impresiones vividas en el evento, por ejemplo identificar los pasos que se utilizan para ordenar los hilos en la vara liso y el orden de los hilos en la composición de

los diseños. La memoria es fundamental para este aprendizaje, porque permite guardar a detalle los conocimientos de la construcción del tejido. Al parecer primero se observa la actividad, después se internaliza el conocimiento en la memoria, para luego externalizarlo en la acción de tejer.

Es importante destacar en el testimonio una disposición absoluta del aprendiz por actualizarse ante los nuevos conocimientos de tejido. Incluso invaden normas familiares, como el ejemplo que nos nuestra doña Celia, ella toma la decisión de observar a la tejedora y aprender un conocimiento, sin tomar en cuenta las consecuencias de sus actos, sino el deseo por adquirir un conocimiento más.

La participación de agentes externos a la familia hace que la socialización no sólo dependa de la madre, abuela y hermanas, sino que también intervienen tejedoras de la comunidad. En el primer caso, la observación se lleva a cabo con una tejedora vecina y en el otro caso se hace en un contexto imprevisto donde la tejedora deja ser observada por la niña todo el día, lo que nos hace entender, que tejer es una práctica social, donde todas participan de una o de otra manera en la formación de la pequeña tejedora.

Por otro lado, se enfatiza la motivación a través de un nuevo modelo de tejido, el hecho de ver a una mujer tejer algo diferente a lo acostumbrado, estimula a la niña a aprender. La motivación es otra característica del aprendizaje del tejido. Como vemos en el testimonio de la Señora Celia, se puso a observar el evento por el deseo de aprender un nuevo modelo de hacer el tejido, lo que le permitió construir un nuevo conocimiento y aptitudes, sin descartar el desarrollo de las habilidades visuales, memorísticas, escuchando a la persona para procesar el conocimiento del tejido.

El aprendizaje por observación se caracteriza por ser sensorial y memorística. Al respecto Rengifo dice que “los sentidos como puede ser la vista, el oído o el tacto son los que permiten aprender un saber, aunque cada sentido tiene sus particularidades de abrirse al mundo. En este tipo de aprendizaje una modalidad no excluye a otra” (2003: 81) sino todo se complementan en el aprendizaje. Así como los ojos funge un papel importante en la abstracción de los conocimientos “particularmente ubicuo” del tejido. Como podemos ver a través de esta fotografía:



Fuente. Foto 11. Niña jugando a lado de la madre tejiendo.

La niña al estar a un lado de la madre observa por largos momentos el proceso de la elaboración del tejido, donde aprende de manera natural y espontánea las metodologías que necesita para construir sus propios tejidos. Como el caso de Barcelide (9 años) ella:

Se sentó aproximadamente a dos metros de su mamá quien tejía un telar color blanco, puso a su hermanita al suelo, quien se puso a jugar con un bote, tumbándolo y luego levantándolo. Las tres niñas estaban jugando a un lado de su madre (lado norte) Olivia (3 años) levantaba el bote cuando la bebé la tiraba, mientras Barcelide la miraba y acercaba el bote a la bebé. (Obs. Familia Macedonio 29.09.09).

Las niñas permanecían jugando al lado de la madre durante largos periodos, donde conocen y reconocen la práctica del tejido y su respectivo proceso por medio de la observación. La madre en ningún momento aleja a sus hijas de ella, al contrario facilita el espacio para que las niñas libremente puedan observar su trabajo.

El aprendizaje por observación se desarrolla mediante la motivación y emoción que la niña siente al mirar a su madre, hermanas y la comunidad de mujeres tejedoras. Entendiendo que la observación se hace mediante la interacción directa del evento, donde la persona procesa los conocimientos del evento que luego reproduce en sus propios tejidos. Siendo así, la memoria tiene un papel importante en este proceso, ya que reconstruye el conocimiento a través de nuevos modelos de tejidos.

Entonces los sentidos son fuentes primordiales en el proceso del aprendizaje de tejido porque permiten procesar la información y después recrearlo, tal como lo sostienen Arnold y Yapita (2005) y Rengifo (2003), en su investigación sobre el aprendizaje de los conocimientos locales, los órganos sensoriales son medios que anudan los conocimientos exteriores permitiendo recrearlos nuevamente, como lo veremos a continuación en el siguiente acápite.

### **2.2.1.3.1. Mirando los huipiles y telas se construyen las figuras del tejido**

Las tejedoras amuzga para elaborar los diseños textiles utilizan telas y huipiles ya elaborados y concluidos como referentes a modelo de duplicar, como materiales disponibles de donde pueden extraer la duplicación de la imagen para la estructuración de nuevos tejidos. En la construcción de los diseños se hace presente el uso de la técnica visual que implica mirar detenidamente la figura ya elaborada en los tejidos o en su caso contar los hilos con el apoyo de la pertiguita.

En el proceso de la manufacturación de los tejidos es común ver a las tejedoras mirando sus pedazos de tejidos u otros tejidos, que sirven de base para poder diseñar y replicar los símbolos. De alguna manera; mirar sobre la base de lo que ya diseñado, es una estrategia que permite reconstruir el conocimiento. Tal como se constata en la siguiente observación:

Elvira de 12 años, llamó a su mamá para preguntar cuantos hilos iba a contar para seguir haciendo la figura de la guía de nanche, su mamá le contestó, que mirara la tela que tenía en la mano donde estaba la figura ya diseñada. La niña agarró un pedazo de tela que estaba en una bolsa. La miró por un momento, y comenzó a contar los hilos de la figura apoyándose de la tsei' tsion [pertiguita], cuando terminó de contar soltó la tela y prosiguió a reproducir lo que había contado (Obs. Elvira y su mamá. 29.09.10).

La estrategia de usar las figuras ya diseñadas, es una forma de desarrollar las competencias del saber hacer y el saber ver y también habilidades de recreación de los diseños. La madre al sugerir a la hija que mire los diseños, está contribuyendo a la reproducción de los conocimientos del tejido.

Para las tejedoras mirar los diseños es la técnica más segura para aprender a memorizar las figuras, como lo señala Laura "ja ñee jom ndii nt'iaa ljeii mana nts'ana', ndaa nquia mana ta xjo tsuu ts'o<sup>n</sup> [yo una vez veo las figuras y lo hago, después ya no se me olvida] (Ent. Joven Laura 06.10.09). Mirar permite exteriorizar y reproducir la configuración de los diseños, constantemente implica reafirmar el conocimiento hasta retenerlo en la memoria de largo plazo y la memoria permite reconstruir el diseño cada vez que lo desee sin la necesidad de recurrir a las telas o huipiles.

En la confección de los tejidos las tejedoras seleccionan los diseños según la prenda que desean tejer, por ejemplo si el tejido es un huipil de fiesta se escogen los diseños grandes, principalmente las ramas; ahora, si el tejido es para uso diario las figuras son pequeñas. Las tejedoras eligen los diseños de acuerdo al gusto y al uso del tejido. Para la

construcción de dichos diseños las tejedoras utilizan la estrategia de transferencia o recreación de los diseños, de acuerdo a esta observación.

Laura agarro los hilos de colores que estaban en la silla, luego se fue donde estaba amarrado su propio telar, se amarró el tejido en su cintura, comenzó a tejer la tela, posteriormente miro un momento las figuras luego corto varios hilos de diferentes colores y los fue introduciendo en su telar para comenzar hacer las figuras, hizo la rama verde que sugirió su mamá, luego armó la figura de “ts’uaa ljaá’ ljeii chquia seii” (rama de flor de la tortilla de elote), tardó aproximadamente una hora en hacer la figura de la rama, cuando terminó de hacer el diseño, lo mostró a las demás, como una manera demostrar su habilidad en la construcción de los diseños, entonces su mamá le contesto que le había quedado muy bonito. (Obs. Joven Laura 14.10.09).

Lo que hace Laura es transferir la estructura de los diseños a su nuevo tejido. En el momento de transferir el diseño, la joven lo recrea y lo reconstruye. La recreación de los diseños es un arte, porque un diseño no se elabora tal cual es, sino la persona lo recrea utilizando varios colores de hilos, aumentando el tamaño de la figura o en su caso fusionándolo con otros diseños. De modo que el aprendizaje de los tejidos desarrolla habilidades de recreación e imaginación.

Entonces el tejido es un instrumento nemotécnico que permite a las tejedoras recordar las técnicas, los procedimientos e instrumentos utilizados en la elaboración de determinados diseños. De modo que recurrir a los huipiles y telas ya elaboradas permite a la tejedora por medio de acción visual acudir a su memoria para recordar como se elaboró dicho diseño o en su efecto también sirve para orientar y encaminar el proceso de aprendizaje de un nuevo diseño.

#### **2.2.1.4. Ndo’ maxje<sup>n</sup> ntsa’ na’ jo’ catjo’om jnom [debes de hacerlo para que te salga tu tejido]**

Para aprender a tejer se necesita tejer. Las tejedoras amuzga consideran que una niña aprende a tejer tejiendo, manipulando, viendo, escuchando y participando en la actividad. Desde esta perspectiva el aprendizaje del tejido se socializa de manera práctica y demostrativa, que implica la participación activa de la niña en la actividad.

“El tejido se aprende cotidianamente” en la práctica mediante la observación y participación. La niña al interactuar en las tareas del tejido a través del juego, apoyando a estirar las urdimbres y alcanzando las herramientas del tejido a las tejedoras, va adquiriendo los conocimientos necesarios y al mismo tiempo va desarrollando habilidades y destrezas en el manejo de las herramientas, composición de la tela y los diseños del



tejido. Al punto doña Carmela en una conversación cuando se le preguntó cómo se aprende a estructurar los diseños, contestó: “ndo’ maxje<sup>n</sup> ntsa’ na’ jo’ na catjo’om [debes de hacerlo para que te salga] (Obs. Familia Evaristo 08.10.09). Para poder aprender a desarrollar las habilidades manuales del tejido, la persona tiene que ejecutar la acción, si es posible repetir varias veces la tarea hasta asimilar completamente lo que se pretende lograr en el tejido.

Hacer los diseños, tejer la tela, mantener la uniformidad del ancho del tejido, se aprende haciéndolo, porque para las tejedoras no hay otro camino más confiable de aprender sino sobre la marcha de la acción. Al respecto en la siguiente cita nos aclara el tema:

Lucrecia monto los hilos en su dedo gordo del pie y en el dedo índice de la mano (a una distancia de 50 centímetro entre el pie y el dedo de la mano), cuando ya tenía un tanto de hilos estirados en forma de ocho. Los hilos que tenía en el dedo índice los amarró en la pata de la máquina de coser y los que tenía en el dedo del pie los amarró en una vara. Posteriormente comenzó a armar su telar, ejecutando el mismo proceso que las señoras utilizan para armar sus telares. Monto los hilos en la vara liso, luego introdujo en la urdimbre la vara de paso y el machete, ya armado el tejido con todos los instrumentos, se amarró el tejido con un hilo grueso en la cintura y comenzó a tejer, tejió un poco y se quitó el tejido, luego fue enredando su telar y lo guardó en una bolsa debajo de la maquina (Obs. Lucrecia 6 años 06.10.09).

La niña reconstruye la experiencia de su observación a través de su telar. Esta forma de recrear el conocimiento del tejido es parte de un proceso de formación para el desarrollo de las habilidades que se requieren en la manufacturación de los tejidos. La niña al construir sus tejidos (sean tejidos para juegos o para su hermanita) está aprendiendo de manera práctica los procesos de construcción de los tejidos, es decir, en la acción concreta de hacer para aprender. Doña María nos comenta su experiencia y apreciación sobre el aprender haciendo el tejido:

Je’ ntsa’ liaa na ntjoo chee, jo’ too’ matseinm<sup>n</sup> nnom na nts’a<sup>n</sup> liaa tjoo chee. Jo’ nts’aa ljeii je’ na ticwe’ nt’ma<sup>n</sup> na yo<sup>n</sup> cach’u cach’u, jo’ cwe’ chjo’ ti na jna<sup>n</sup> na seina<sup>n</sup> juu je’, seina<sup>n</sup> ljeii na ntjoo chee, cwua’ je’ naqui na jdaa nma<sup>n</sup> na’ jom je’, tjatseina<sup>n</sup> tjei<sup>n</sup> na cachjooñeti.

[Vas a hacer tela para poner a la enagua, entonces comencé a enseñarle cómo hacer los tirantes del enagua. Entonces hacía los diseños chicos, pequeño, pequeño, así fue como aprendió ella, aprendió hacer los diseños de la tira de enagua cuando ella ya sabía entonces fue aprendiendo su hermana menor] (Ent. Sra. Maria 24.05.10).

Para la madre, la niña debe hacer las tiras y los diseños para aprender, es muy necesario que la niña realice el ejercicio y manipule los materiales del tejido. En tanto, la madre posibilita el aprendizaje de la pequeña en el momento de sugerirle la actividad de los “tirantes del enagua”. El hecho de proponerle el ejercicio es una forma de incentivar a la

niña a aprender a diseñar las figuras de tejidos sobre bordado, es decir, hacer los diseños para aprender. En el mismo testimonio se refleja un proceso de enseñanza por parte de la madre, donde ella induce a su hija a una enseñanza previa sobre las estrategias y técnicas que deben utilizar en el trabajo, no es sólo entregarle las tiras o el tejido, sino ofrecer mínimamente nociones generales que se requieren en la elaboración de los tejidos.

En el testimonio se enfatiza el aprendizaje compartido, la madre enseña a la hija y la hija enseña a la hermana menor, de esta forma el conocimiento va pasando de una generación a otra. Las tejedoras no se quedan con el conocimiento, lo comparten socialmente con otras generaciones. Tal como pudimos apreciar en la cita, la hermana después de aprender a tejer, su responsabilidad fue transmitir y compartir su conocimiento con la hermana menor, como lo enfatiza Rogoff (1993) que el aprendizaje se comparte en la acción guiada y el autoaprendizaje.

#### **2.2.2. Xje<sup>n</sup> cwe' ñ'oom 'o lueena [con palabras te dicen, como debes de tejer]**

En el aprendizaje del tejido existen momentos donde se develan procesos de aprendizaje por acompañamiento, momentos en los cuales las tejedoras cumplen el rol de facilitadoras. Al respecto, autores como Prada (2009) mencionan que en comunidades indígenas amazónicas los padres más que maestros se constituyen en facilitadores del proceso de aprendizaje de los niños, para permitir de este modo que el propio niño sea quien construya su conocimiento. Puesto que hay momentos, metodologías, técnicas y estrategias que la niña necesita aprender para desarrollar sus procesos cognitivos e intelectuales en la estructura de los tejidos.

El aprendizaje por acompañamiento entre los tejedoras amuzga se da mediante una dinámica de respeto y apoyo mutuo. El aprendizaje no sólo se desarrolla mediante observaciones, sino también existen procesos de transmisión por acompañamiento donde la enseñanza se efectúa de manera participativa en actividades concretas, constituyendo a las tejedoras como aquello que menciona Barbará Rogoff “guías para los aprendices” (Rogoff 1993) en el marco de una enseñanza compartida y respetuosa.

### 2.2.2.1. Las guías como apoyo

Las tejedoras amuzga socializan el conocimiento de la práctica del tejido mediante el aprendizaje guiado<sup>44</sup>. Este aprendizaje se efectúa de manera participativa y conjunta entre niñas y tejedoras en las actividades de la elaboración y estructuración de los tejidos (anexo 13). En dichas actividades las tejedoras acompañan a las niñas en su proceso de aprendizaje e inmersión en la práctica sociocultural, además el acompañamiento contribuye el desarrollo de las habilidades cognitivas y destrezas en la estructuración de las urdimbres, composición de los diseños y construcción del tejido.

El acompañamiento que la madre, abuela, hermanas y demás tejedoras les brindan a las pequeñas en su proceso de aprendizaje, les permite a ellas comprender los procesos sociales, culturales, históricos y cósmicos por los que pasa el tejido, así, también ayuda a desarrollar sus aptitudes y habilidades necesarias que se requiere para ser buena tejedora, como a reconocer la introducción de nuevos diseños de tejidos, la creación de los mismos y a asumir la concepción de mundo que se maneja entorno al tejido.

En el contexto de la socialización del tejido, los primeros maestros o socializadores de las niñas son sus padres y hermanas mayores, quienes progresivamente van introduciendo la complejidad que tiene el tejido. Así, las niñas van irán validando sus conocimientos y habilidades a través de la interacción verbal y participativa con sus socializadores, al mismo tiempo construyen y reconstruyen el conocimiento del tejido. Al respecto el aprendizaje guiado se visualiza en esta observación de la familia Evaristo:

...La madre salió a bañarse y cuando regresó se puso detrás de la niña en posición de cuclillas, agarro la pertigueta la pasó en el tejido de un lado a otro, luego levantó la vara liso y la vara de paso, después sacó el machete e introdujo la madeja de hilo, nuevamente volvió a pasar la pértiga sobre la tela, en ese momento le decía a su hija, "luua ntseit'o" ndyu' tsa" [así vas a distribuir los hilos], la niña hacia un sonido de sorpresa y afirmación a la que le decía su madre, (jaa jaa). Mientras la madre seguía pasando de un lado a otro la pértiga, después de 5 minutos la madre se paró y se fue a su lugar, dejando a la niña sola. La niña después de quedarse sola, realizó la acción que le enseñó su madre, pasó la pertigueta sobre su tejido y siguió tejiendo, después de unos 5 minutos se salió de su telar, lo fue enrollando hasta terminar y quitarlo del mecate, lo puso en una silla detrás de su mamá y se salió (Obs. Familia Evaristo 21.04.10).

---

<sup>44</sup> La participación guiada implica al niño y sus cuidadores o compañeros en dos tipos de proceso de colaboración: a) La construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destrezas que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) La organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo (Rogoff 1993: 31).

La madre hace una demostración pedagógica del tejido donde se visualiza un aprendizaje guiado, orientado y sistemático, que posibilita el desarrollo cognitivo orientado a la producción de diferentes prendas de tejido. En esta observación se evidencia la aplicación de técnicas de uso de la pertigueta acompañado de una enseñanza verbal, que implica una explicación detallada sobre el manejo y uso de distintos instrumentos del tejido. En el evento la tejedora encamina al aprendiz en el proceso de la elaboración del tejido, ejemplificando la forma en la que se debe agarrar la pertigueta para distribuir uniformemente los hilos. De este modo se hace recurrente el despliegue del aprendizaje guiado de las madres a las hijas para formarlas como futuras tejedoras.

Otro aspecto a resaltar de la observación es la capacidad de la madre de leer el lenguaje corporal y gestual de la pequeña para acudir en el momento preciso cuando necesita su apoyo. En la observación, la niña en ningún momento solicita la ayuda, la madre por su amplia experiencia, como tejedora, reconoce y sabe cuándo hay que dar atención al aprendiz. Esta situación se repite a diario en Guadalupe Victoria, donde comparten sus conocimientos como guías de las aprendices. En la siguiente cita podemos ver lo que pasa con el aprendizaje guiado:

Lucrecia comenzó a tejer su tejido color negro que le había regalado su hermana Laura. La niña decía *tiyaa seiyo' ñe ndyoowee jnom wa' nmadi' tsa<sup>n</sup>* [la abuela no arregló bien este tejido, se salen los hilos]. Laura, la escuchó y le dijo: *"maje'dyo tseyioo' nna<sup>n</sup> re Lucre' [ahorita te lo arreglo Lucrecia], la niña contesta "yaa"* [está bien]. Después de 10 minutos Laura vino a ver a Lucrecia y la niña se salió del tejido y se lo entregó a su hermana, Laura al ver que la niña se distanciaba del lugar, le dijo; *chee<sup>n</sup> yuu wja' ljo quie<sup>n</sup> cwuenta chuu wa nts'a* [no te vayas ir aquí tienes que mirar cómo lo voy hacer], la niña se regresa y se queda a lado de su hermana mirando, cómo ella acomodaba los hilos de la vara lizo. Laura cortó unos pedazos de hilos que quedaban de lado izquierdo de la vara lizo y luego fue acomodando hilo por hilo a la vara lizo. En el momento que iba realizando la tarea, iba diciendo a su hermanita *"luaa ntsa', ndi' cwui tsa<sup>n</sup> ndaa nquia nt'ui tsa<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> x'ee* [así vas a hacer, vas dejar un hilo y luego agarras otro hilo para la vara lizo]. En eso le pidió un pedazo de hilo a Lucrecia para unir y estirar más el hilo de la vara lizo, la niña entregó el hilo que usaba para hacer las figuras. Dicho evento duró aproximadamente 15 minutos, durante ese tiempo la niña no se despegó de su hermana, quien le fue explicando el proceso para arreglar el tejido, cada paso que hacía Laura le decía a Lucrecia *luaa ntsa' jo' leina<sup>n</sup>* [así le vas hacer para aprender], la niña movía la cabeza afirmando que entendía lo que se le estaba explicando para arreglar los hilos de la vara lizo (Obs. Laura y Lucrecia 20.05.10). (Anexo 9)

Este proceso de enseñanza consiste en mostrar cómo se ubican los hilos en la vara lizo, ya que la mala ubicación de estos puede ocasionar la desubicación de los hilos nones y pares. Por eso se hace necesario el aprendizaje guiado, puesto que la pequeña a su edad no reconoce el proceso que se utiliza para arreglar los hilos de la vara lizo,

ineludiblemente requiere la participación de sus mayores para construir sus conocimientos y desarrollar sus habilidades.

Asimismo en el testimonio se destacan dos aspectos importantes sobre la enseñanza compartida, en el primero se vuelve a enfatizar la participación de la tejedora sin previa solicitud, el momento en que la niña habla sola y en voz alta sobre el deshilado de sus hilos, la hermana mayor rápidamente interpreta esta actitud verbal e incluso del lenguaje corporal de la niña, que implícitamente estaba exigiendo el apoyo para arreglar su tejido. En este caso, vemos que las tejedoras son hábiles para reconocer e identificar el momento necesario para prestar su ayuda. La enseñanza guiada se activa en el instante que la niña lo expresa de manera verbal, corporal y gestual.

El segundo aspecto remarca la importancia de un aprendizaje verbal, visual y auditivo acompañado de una enseñanza sistemática y auditivo. Cuando la hermana mayor comienza a arreglar el tejido solicita a la niña quedarse junto a ella, para aprender visualmente sobre las técnicas y estrategias que se utilizan para arreglar los hilos de la vara liso.

La interacción entre la hermana mayor y la niña permite visualizar una enseñanza y aprendizaje mutuo y compartido, donde la primera se vuelve una maestra que comparte el conocimiento sobre la práctica (con el mismo tejido de la niña) mediada por las explicaciones que va dando en el momento que realiza la acción, por ejemplo al decir “así vas hacer para aprender” está proporcionando verbalmente las técnicas y metodologías que debe seguir la niña para cuando los hilos nones y pares de la vara liso se dispersen. De esta manera, el aprendizaje guiado va desarrollándose en el evento que la niña es acompañada por su madre, hermanas mayores y vecinas, quienes comparten ineludiblemente sus conocimientos y ayudan a resolver los problemas con los que tropieza la niña.

Los procesos de la enseñanza guiada se desarrollan mediante las interacciones en la práctica del evento, donde la socialización se hace recurrente en una interacción verbalizada y por recomendaciones. Al respeto doña Dionides comparte su experiencia sobre su aprendizaje verbal.

Xje<sup>n</sup> cwe' ñ'oom 'o lueena, tsa' chuu wa na luee joo ndo' xje<sup>n</sup> 'u titsa chuu wa na luee  
joo xje<sup>n</sup> yuu xjoo cjuui' naya, xje<sup>n</sup> cwe' luee chuu wa na ntsa' chee<sup>n</sup> 'u luee je' ndo' xuee  
je' nmo<sup>n</sup> ya nnom 'u xje<sup>n</sup> cwe' jawii x'e' chuu waa na tsa' ljeii, cwe' chuwi' ta<sup>n</sup> xje<sup>n</sup>

ntsom luaa wja ntyee'na<sup>n</sup> luaa, luaa ntsa' ntsom ndo' xje<sup>n</sup> lqui' luaa ntsa'na<sup>n</sup> je', ndo' xje<sup>n</sup> liaa payomna<sup>n</sup> cwil'aa, xje<sup>n</sup> cwe' chjooti waa na nm'a<sup>n</sup>, chee<sup>n</sup> 'o ntsu' jom jda' xje<sup>n</sup> na ncwatei<sup>n</sup> na ntsom, ndo' 'u ndo' xje<sup>n</sup> cwe' ñ'oom na wjaatsom nnom.

[Sólo te van diciendo, debes obedecer en lo que te dicen y si tú no obedeces en lo que te dicen, pues no te sale, te dice como debes hacer, y no te van a decir mira hoy te voy enseñar, tú solamente vas ir preguntando cómo hacer las figuras. Nosotras hacíamos rebozos, así vivíamos, no hay un momento específico, no solamente eso te va estar diciendo] (Ent. Sra. Dionides 11.01.10).

El aprendizaje se desarrolla en base a sugerencias y recomendaciones que las tejedoras transmiten cotidianamente en el proceso de la construcción de los tejidos. Las indicaciones tienen la función de orientar la formación del sujeto en la construcción de sus propios conocimientos y desarrollo de sus aptitudes en la producción de los tejidos. Así, se destaca la importancia de obedecer metódica y estrictamente las sugerencias, ya que de lo contrario como dice doña Dionides “no te sale” la manufacturación de los tejidos. Necesariamente las aprendices deben sujetarse a las recomendaciones para lograr aprender las técnicas, estrategias y métodos que configuran al tejido.

Por otra parte, no existen periodos exclusivos de enseñanza y aprendizaje del tejido, sino la socialización se desarrolla en el proceso de la elaboración del tejido, es decir, cuando la niña expresa sus necesidades a través de preguntas y actitudes gestuales y corporales. También es importante remarcar, que la niña aprende preguntando las dudas suscitadas en el momento de componer sus diseños. Esta interacción representa la existencia de un aprendizaje activo, además que se percibe un ambiente de confianza que le permite a la pequeña exponer libremente sus dudas, las cuales son saciadas de inmediato por las tejedoras adultas, quienes van ajustando su didáctica de enseñanza según el proceso de la niña, de acuerdo a los conocimientos y habilidades con que cuenta en el conteo, en el manejo de las herramientas y en la composición de los diseños.

Entonces el aprendizaje guiado en el contexto de las tejedoras amuzga de Guadalupe Victoria se activa el momento en que la niña lo necesite y lo exprese mediante actitudes verbales, corporales y gestuales, expresiones que son captadas de inmediato por las tejedoras adultas quienes tienen la capacidad de leer el lenguaje corporal y gestual de la pequeña para apoyarla en el momento preciso.

#### **2.2.2.2. El apoyo se pide a las tejedoras**

En los procesos del aprendizaje del tejido hay momentos en que la niña pide el apoyo de manera verbal a las tejedoras para armar sus tejidos, estructurar las urdimbres, usar las

herramientas y componer los diseños. Solicitar ayuda, permite a la persona construir sus conocimientos a través de un aprendizaje por acompañamiento, un evento que comúnmente pasa entre las tejedoras cuando sienten la necesidad de acudir a quien tiene mayor experiencia en la práctica del tejido, saben que esa persona las podrá encaminar a resolver sus dudas en un aspecto concreto del tejido.

La ayuda es un acto que todo sujeto necesita en cualquier actividad que realice, como “los niños buscan, estructuran e incluso piden ayuda de quienes lo rodean, para aprender a resolver los problemas de todo tipo (Rogoff 1993) pasa lo mismo con las tejedoras, ellas saben cuándo es necesario acudir a una con experiencia, puesto que el apoyo se pide en el momento oportuno, no en espacios externos (por ejemplo en la cocina y en la chacra). De acuerdo a este testimonio se demuestra cuándo la niña solicita el apoyo de la experta:

Manti nm'a<sup>n</sup> ncuu nm'a<sup>n</sup>, ja' ndii nma<sup>n</sup> Tere chjoo, tei<sup>n</sup>ncoo ya jndaa Tere xjoo ñei<sup>n</sup> tjaa nc'on ts'om wa cwi jnom ta<sup>n</sup> talein'om, tsjoo nnom luaa jndaa Tere jnom cwuaya', tsjoo nnom. Ndii tjei'ñee scuu jnom, cajnei<sup>n</sup> jnom, quia jo' ntsom ndyoo chuu cwue nts'a leintmei<sup>n</sup> jnom wa, jo' ncoo nt'iaa, aa tiindo' secaijnei<sup>n</sup> ndyu'la', sjoo nnom jo' namaseiyodyo jnom'o<sup>n</sup>, jom, je' sjoo ya nnom, jom jndaa luaa ntsa' jo' xjo cwue' jnei<sup>n</sup> jnom', cwua luaa ti ya. Cwua je' quiaa taluii jnom ndyee x'ee nmeii<sup>n</sup>.

[También estas mujeres, mi hija Teresa me hizo reír ella tenía un pedazo de tejido, le dije este tejido vas tejer, veras esta mujer saco las herramientas del tejido. Angosto ya estaba su tejido, entonces me dijo “mamá cómo voy hacer para estirar mi tejido”, entonces salí de mi tejido para ver, no ve que ya ajustaste tu tejido, le dije, lo arregle, entonces le dije, bien, “mira hija así vas hacer para que no se estreche tu tejido, así está bien, después hizo el tejido de tres toritos] (Ent. Sra. Carmela 30.12.09).

El proceso de la enseñanza del tejido se activa cuando la persona siente que requiere el apoyo. En ese instante la madre en su papel de facilitadora o maestra del tejido, velozmente pone en práctica sus didácticas pedagógicas para enseñar las técnicas que se utilizan en el manejo del templén, lo cual permitirá a la niña estirar las urdimbres y mantener la uniformidad del ancho de la tela en el proceso de la elaboración del tejido.

En el testimonio se refleja un aprendizaje sistematizado e intencionado, que se puede ver cuando la madre hace entrega del tejido a la hija. La finalidad es contribuir al desarrollo de las habilidades en el uso de las técnicas de las herramientas, el manejo de los colores en la composición de los diseños y la posición corporal para manejar el tejido. La madre está al pendiente de las dificultades que puede tener su hija en el desarrollo de la actividad, una de las complicaciones más comunes es la expulsión de las herramientas y la pérdida de la anchura del tejido, aspectos que identifican rápidamente las tejedoras y donde mayor énfasis ponen en su enseñanza.

Así mismo se enfatiza la enseñanza por acompañamiento, donde la madre guía metódicamente a la pequeña a resolver sus dificultades, cuando dicen “mamá cómo voy hacer para estirar mi tejido”, en ese instante acude a enseñar los pasos que se requieren en la tarea de estirar el tejido. Es importante remarcar que la ayuda se sujeta a las dificultades puntuales, es decir, la tejedora presta su apoyo según las dudas que se tiene en el tejido, por ejemplo cuando se salen los hilos que sostienen la vara lizo, el desbarajuste de los hilos con la pértiga y la des-uniformidad del ancho.

Estas faltas en ningún momento son reprendidas por la madre, al contrario ella apoya e indica a la niña, dónde y cómo se ajusta el ancho del tejido, de modo que las faltas son una forma de reconstruir el conocimiento, además que esta enseñanza interactiva permite el desarrollo de las habilidades cognitivas, tactos, acústica, visuales y corporales de la niña como futura tejedora amuzga en un proceso de aprendizaje graduado.

La niña al contar con la madurez de sus motricidades se siente capaz de construir tejidos que requieren mayor grado de dificultad como el modelo de “tres toritos” que se hace tejiendo con tres varas lizo, dicho proceso deja ver la sistematización de un aprendizaje gradual que va adquiriendo forma en los grados de complejidad que requiere cada tejido.

La solicitud de ayuda se hace a la persona más cercana o con aquella amiga, vecina o con quien se tiene una relación de afectividad que va a permitir a las niñas expresar libremente sus dificultades. Como nos señala doña Sara sobre la necesidad de recurrir a las tejedoras con experiencias para saciar las dudas y desarrollar las habilidades requerida en el tejido.

Nt'iaa na ñee jnom'om nma<sup>n</sup> joo cwua ya jnom'om, cwua ntsjoo nnom 'nei<sup>n</sup> jnom ta<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> quiaa ntseiloo jnom'o<sup>n</sup>, na xje<sup>n</sup> matjii ja, mayuu joo nma<sup>n</sup> Xtii ndyee Sareii, tsjoo nnom tsei'yo ndyu' ya' re ndyee Saleiri jnom'o<sup>n</sup>, jo' jom je' ntjii matseinmo<sup>n</sup> nnom, tsom jom luaa re ntsa' xje<sup>n</sup> ntseiloo jnom', ja tji' na jndyee ncwue', cwe't'uii too tsa<sup>n</sup>, jo' jom ntsom luaa ntsa mayuchee<sup>n</sup> xcwii nc'oo x'ee jnom, ndii' luaa ntiom tsa<sup>n</sup> jnom, cwui chee<sup>n</sup> ljoo ma oo ja tsa<sup>n</sup>. Majuu Xtii seinmo<sup>n</sup> nnom, tsom luaa catyaa 'u ntsa' jo' ta xjoo tseiloo jnom, jom dii xje<sup>n</sup> jom seiyoone jnom.

Miraba que (mi mamá) dejaba el telar y yo me lo amarraba, entonces le dije que me dejara un pedazo de su telar, cuando se me dañaba mi telar, ya sabía, iba corriendo donde Cristina la mamá de Celerino, le digo, mamá de Celerino ayúdame a arreglar mi telar, entonces ella me enseñaba, me decía, así vas hacer si se te vuelve a descomponer (molestar) tu tejido. Verás yo recogía diferente los hilos para la vara lizo, de este lado lo sacaba (izquierda), lo hacía de otra forma, esto también me lo enseñó Cristina, me decía, así vas hacer para que ya no se dañe tu tejido, ella arreglaba siempre mis telares] (Ent. Sra. Sara 30-12-09).



Es común ver a las niñas amarrarse el tejido que dejan sus apoderadas en el patio o en el corredor de la casa, esta actitud refleja el interés de la niña por aprender a tejer. Incluso hay momentos en donde la niña expresa verbalmente su deseo de tejer, que es atendido por la madre y le proporciona un pedazo de telar. Cuando se cuenta con el tejido, la persona automáticamente adquiere responsabilidad en aprender las técnicas que se utilizan en la construcción de los tejidos. También está implícitamente el compromiso de quien enseña, que puede ser la madre, hermanas, amigas o vecinas. De tal manera que todas tienen la obligación de acompañar el proceso de aprendizaje de la pequeña.

Es fundamental remarcar la búsqueda de ayuda a las tejedoras con experiencia para subsanar las dudas sobre las estrategias y técnicas más permisibles que se debe utilizar para componer la desorganización de las urdimbres, como se refleja en el testimonio. El apoyo no necesariamente se solicita a la madre, sino que se recurre a la persona con quien se tiene confianza para expresar libremente las dudas y las dificultades habidas en torno a la reconstrucción de los tejidos. La ayuda implica un proceso de aprendizaje guiado, donde la tejedora enseña metodológicamente las técnicas que se deben usar para determinado problema que se tenga. Así se ofrece una transmisión de conocimiento perdurable y consistente orientado a la formación de las pequeñas tejedoras.

### **2.2.2.3. La guía: siéntate cerca**

Durante el proceso de la elaboración del tejido se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje distinto al que imparte el sistema escolarizado. Este aprendizaje es centrado en ayuda y el compartir los saberes del tejido. Estos procesos que se definen como aprendizaje colaborativo (Vygostky). El aprendizaje colaborativo (Anexo 14) en la comunidad de Guadalupe Victoria, se desarrolla mediante procesos de prácticas compartidas que consisten en apoyar en la organización de las urdimbres, composición de diseños y en la construcción de los tejidos.

Las tejedoras expertas participan activamente en la formación de las tejedoras novatas, su intervención tiene la finalidad de apoyar en la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos que se manejan en la práctica del tejido. El ser una experta de tejedora no implica ser una maestra, lo cual difiere de ser una guía en el proceso de enseñanza. Entonces las expertas se constituyen en guías predispuestas a compartir sus técnicas, habilidades y destrezas, acompañando a las niñas en su proceso formativo en tanto sean solicitadas por las niñas. Como es el caso de la señora Celia:

Matsjoo nnom xjoo Lami ndi' jndaa wja ndyoo ndo' ja ndi' jda jda' jnom xuaa tjoo a tii nmo<sup>n</sup> ya ljeii nnom, ndi' u' ntjei<sup>n</sup> ndi maxje<sup>n</sup> ngatjom ntsa', s'a cwii tsjoo, cwi ljeii ts'o<sup>n</sup> tjom jo s'a chuee na jdyee.

Le dije a mi hermana Martina, mi mamá se va al monte y mira yo ya terminé de armar mi huipil, podrías enseñarme las figuras. Me dijo, no es difícil lo vas a poder hacer. Entonces hice una rama de la figura de penca, esa fue la primera que hice en mi huipil (Ent. Sra. Celia 28. 10.09).

La asistencia de una tejedora experta posibilita el aprendizaje de la niña, ya que la ayuda de otra contribuye a un aprendizaje gradual de los conocimientos, es decir, construye puentes de conocimientos, llamados “andamiajes” (Vygostky 2000) que favorecen la reconstrucción de los saberes y el desarrollo de las habilidades. Cuando la niña pide ayuda a la hermana lo hace con la intención de reconstruir un conocimiento que requiere mayor destreza.

Solicitar apoyo a las expertas (madre, hermanas mayores y vecinas) significa el reconocimiento a sus largos años de experiencia en la producción de tejidos, motivo por el cual son recurridas por las niñas interesadas e inquietas por aprender las aptitudes. Tal aprendizaje se desarrolla bajo estrategias de motivaciones y afectividad. Como nos cuenta Micaela:

Ja, neityua, neityua na jndye nncue tii'na<sup>n</sup> nts'a ljeii cwue' ncwua, l'u ya ncwua tsca, saa ndyaaanquia tatsanmo<sup>n</sup> nnom, ntseiquio ndye wañe, ndaa nquiaa nts'a ljeii.

Yo tejía, tejía, primero no podía hacer las figuras nomás tejía la pura tela, pero después me enseñó y me decía baja estos hilos (pares y nones) y después haces las figuras (Ent. Joven Micaela 22.10.09).

La enseñanza del tejido se desarrolla progresivamente según las habilidades de la niña, como bien lo señala Micaela. Primero se teje la tela y luego se hacen los diseños, aunque en el transcurso de la elaboración del tejido la madre (experta) va introduciendo las técnicas para manejar cada una de las herramientas, con el fin de instruir integralmente el conocimiento de la niña para ser una tejedora experta. En el testimonio se identifica el aprendizaje colaborativo, en el cual la madre acompaña a la hija en su proceso de aprendizaje.

Dicho aprendizaje se constituye a base de respeto y afectividad entre ambos actores, lo que permite formar niñas tejedoras conscientes de su conocimiento sociocultural y la responsabilidad de seguir reproduciendo el saber en las nuevas generaciones.

#### 2.2.2.4. Espacios para aprender a tejer

Las tejedoras socializan la práctica del tejido en dos espacios fundamentales; el patio de la casa cobijado por la sombra de los árboles y en el corredor de la casa (Anexo 15). Algunos autores como es el caso de Prada (2009) los denominan como espacios de aprendizaje, institucionalizados por las sociedades indígenas. Constituyéndose en escenarios propicios donde los niños aprenden saberes relacionados a su contexto. Por ejemplo se enseña y aprende a distinguir las varas que se usan como herramientas del tejido, conocer el tiempo lunar para cortar las varas, seleccionar el hilo del tejido y los hilos de colores para los diseños.

De tal manera, que el patio y el corredor se constituyen en escenarios donde se enseña y se aprende saberes especializados en el tejido. Desde la selección del algodón hasta la culminación de la prenda. Aunado a esto también se aprenden valores, actitudes, aptitudes y habilidades, que formarán una tejedora experta no sólo en la producción del tejido, sino también en la formación de una persona socialmente reconocida por su capacidad de reconstruir el conocimiento cósmico, místico e histórico del pueblo amuzgo.

En los espacios de aprendizaje se destacan temas relacionados a la vida social, religioso, político y económico de la comunidad, lo cual permite que el aprendizaje se vuelva interdisciplinario formando así un sujeto integral. De acuerdo a la siguiente observación con la familia Evaristo se visualiza una interacción de aprendizajes multidisciplinarios:

12:00 del día. En el patio de la casa, en la sombra de dos árboles de almendro, se avecinó Laura (joven) que amarró su telar color negro en los barrotes del corredor de la casa, luego llegó su hermana Teresa (17 años) con otro telar color azul rey que amarró en el mismo barrote, detrás de ella llegó su mamá con un telar color amarillo, de igual forma amarró su tejido en los mismos barrotes. Cada quien se sentó en su silla y comenzó a tejer, pasaron 10 minutos y llegó Lucrecia (6 años) que se sentó en medio de las mujeres a jugar con su tejido. Laura se paró para ir a atender un niño que había llegado a comprar, de regreso pasó donde Lucrecia y se quedó mirando un momento a la niña cuando ella recogía los hilos de la vara lizo, dijo "Lucrecia puso los hilos en la parte posterior de su telar, ella sabe". Su mamá contestó "como no va saber si es una persona". En ese instante Teresa le habló a su mamá pidiendo que le ayudara a arreglar su tejido porque se le habían salido los hilos de su vara lizo. La madre acude donde la hija y le pide que salga del tejido para poder arreglarlo, pasaron 10 minutos el tejido ya estaba y la madre devolvió el tejido a Teresa y ella siguió tejiendo. Seguían tejiendo las cuatro, entre plática se escuchaba el tema de una joven que se había fugado con el novio, luego comentaron del águila que comía sus animales. Teresa comentó que tenía urgencia de terminar su tejido en la próxima semana, su mamá le dijo "que bueno mi hija porque yo con Héctor enfermo no creo terminarlo pronto". Mientras Laura que estaba armando su telar contestó "ustedes ya van a terminar mientras yo no he terminado ni de armar mi tejido", su hermana Teresa

le dijo “pero tú ya estás comenzando otro y nosotras todavía no terminamos” (Obs. Familia Evaristo 14.10.09).

El patio de la casa se vuelve un lugar donde se comparte conocimientos del tejido y de otros temas sociales. El hecho de sentarse juntas, les facilita ayudarse y consultar sobre las dificultades que surgen en ese momento. Como se puede ver las tejedoras motivan y elogian el trabajo de cada una de ellas. Por ejemplo cuando la hermana mayor alude admiración al ver a la niña capaz de construir sus propios tejidos. Es un modo de reconocer públicamente su interés por tejer.

Compartir el espacio favorece los procesos de aprendizaje de la pequeña, porque al estar observando durante largo tiempo a sus mayores e imitando sus acciones permite construir su conocimiento. Además de conocer los sucesos sociales de la vida de los jóvenes de la comunidad y los acontecimientos familiares, contribuye a una formación de orden moral. Por la tanto, la participación de la niña en la actividad del tejido determina su construcción de persona social capacitada para desenvolverse en las normas comunales y familiares.

El convivir en el mismo lugar desencadena una relación de permanente apoyo, sugerencias e indicaciones de las técnicas a usar en las dificultades que se tiene en el tejido. Como vemos en la cita, las tejedoras por estar situadas en un mismo sitio participan mutuamente apoyándose entre sí, es el caso, cuando la hija requiere la ayuda, lo tiene en el momento, por la cercanía hace posible desarrollar procesos de aprendizaje compartidos. El patio y el corredor son espacios donde se comparten visiones, metas y anhelos individuales y sociales de las tejedoras, junto a esto se van creando lazos de cariño y confianza para expresar libremente su sentir y su visión de mundo.

Convivir en el mismo espacio para tejer, fortalece a la persona en la medida de crearle seguridad, en el sentido de saber que cuenta con tejedoras expertas, capaces de ayudar a subsanar las dudas y las dificultades surgidas en el momento de la actividad.

### **2.3. ¿Ljo' matseina<sup>n</sup> naquio jnom? [¿Qué conocimiento aprendo con el tejido?]**

El tejido amuzgo guarda en su naturaleza un conjunto de conocimientos estructurados y elaborados en la práctica de tejido. Tales como, pensamiento, cosmovisión y conocimientos relacionados con los colores, conteo, medición, historia, valores y estética; estos contenidos son una muestra de los saberes del tejido. Al respecto autores como Prada (2009), Rengifo (2000) y Zambrana (2008), señalan que los pueblos andinos o amazónicos tienen su propio “currículum cultural” que aprenden durante su proceso de

socialización con la comunidad. El curriculum incluye diversos contenidos que la misma comunidad social ha legitimado, tal como sucede con el tejido amuzgo, que incluye contenidos relacionados al conteo y medición de las urdimbres, el manejo de los colores, composición de los diseños y el manejo de la herramientas del tejido, además de la transmisión de los valores estéticos, éticos (saber ser trabajador) Zambrana (2008) y actitudes en el proceso del trabajo de tejido.

En la práctica del tejido, aquellos conocimientos relacionados al conteo y a los colores tienen su propia particularidad en sus contenidos. Muchas veces desde las aulas escolares se piensa que no existen estos elementos en la práctica del tejido o simplemente se desconoce ese conocimiento cultural.

### **2.3.1. El conteo como sistema de medición**

Las matemáticas se utilizan en todas las actividades cotidianas de la vida social. Los estudios de Fernando Yáñez (2009: 70) señalan que el sistema matemático de cada cultura está delimitado por su realidad cultural y socioeconómica. Cada pueblo ha ido definiendo su constructo matemático, desde prácticas concretas hasta medidas abstractas del tiempo, el espacio y sistema cósmico. Cabe mencionar algunos de los grandes imperios de pueblos indígenas como; los mayas que diseñaron un sistema vigesimal y los incas que utilizaron los quipus para su organización social y económica (Prada 1996). Otros pueblos más específicos, “los Shuar” que cuenta con un sistema matemático construido desde la lógica vigesimal, donde se usa el cuerpo para cuantificar sus productos y demás actividades propias de la cultura.

Las matemáticas, se utilizan en forma aplicada, “medir, contar, clasificar, ordenar e inferir, se constituyen desde la cosmovisión” (Yáñez 2009: 74) de un pueblo. De la relación con el entorno natural, social, político y económico se define la forma de hacer matemática. Por eso los niños desarrollan sus procesos intelectuales de los números, (tocando, manipulan y viviendo la experiencia) en base a prácticas culturales definidas por la comunidad. Una diferencia marcada respecto a la concepción occidental, es que el niño tiene que aprender la matemática en la escuela en forma mecánica, por ejemplo los números arábigos se cuenta de la siguiente forma 1, 2, 3, 4..., un sistema muy diferente al de los pueblos indígenas.

En el caso del pueblo amuzgo, el sistema matemático se desarrolla según las prácticas concretas, se utiliza el cuerpo humano de acuerdo a la tarea, por ejemplo los brazos se usan en la medición lineal conocida como brazada, los dedos para el conteo y calculo y los pies se usan en la medida de distancia. En la práctica del tejido las tejedoras utilizan los brazos (brazada) para medir el largo de la prenda, mientras que las manos se utilizan en el conteo de las hebras. Estas formas de medir se sustentan en la realidad de la práctica de tejido como se demuestra en la siguiente observación.

La señora Marcela agarró un hilo de color amarillo, cortó un pedazo y lo midió en sus brazos luego lo colocó en la mesa, después fue por un cono de hilo de color azul turquesa, que desato un pedazo y lo midió con el hilo que estaba sobre la mesa, dobló tres veces el hilo y me dijo que esa medida es para hacer un huipil grande, luego volvió a la cocina donde se pinto sus dedos con el carbón, con el color del carbón pinto el hilo azul que previamente midió, luego puso un nudo en un extremo del hilo azul y lo colocó en una de las estacas, luego estiro el hilo hasta llegar donde estaba pintado y lo colocho en otras estacas y así comenzó a montar los hilos en ambas estacas (Obs. Sra. Marcela 27.10.09).

La práctica del tejido cuenta con su propio sistema numérico, como vemos. Las tejedoras hacen uso de una medida culturalmente definida y establecida por ellas. Si bien, la medida de la brazada<sup>45</sup> define el largo de una prenda grande o chica, de acuerdo a estas dimensiones se colocan las estacas e instrumentos que van a definir y delinear las urdimbres de los tejidos. Esta forma facilita la primera tarea de la construcción de los tejidos, el saber reconocer y distinguir las medidas de largo, ya que un tejido grande de tres lienzos puede llegar a medir entre 6 a 8 metros, mientras los tejidos para niñas miden aproximadamente de 2 a 3 metros. Estas medidas las van a ir identificando las niñas a través de sus propios huipiles y otros huipiles.

#### **2.3.1.1. Cwi luaa tsa<sup>n</sup> [un par]**

Los tejidos amuzgo tienen un sistema de conteo propio. Este sistema se hace mediante pares y nudos, similar al sistema de “chinu” que señala Castillo (2005) en los tejidos de Kharacha y Aymaya en Bolivia, donde se “cuenta un par más un hilo suelto”. Cabe aclarar que los tejidos amuzgo no se cuentan los hilos sueltos en la construcción del tejido, todo se sistematiza en pares.

La base del sistema del conteo textil amuzgo es por luaatsa<sup>n</sup> [par] y to<sup>n</sup> [nudos]. Este sistema de pensamiento matemático se construye en relación a una práctica concreta de la cultura. La construcción de este sistema conlleva a un proceso de abstracción

---

<sup>45</sup> La brazada tiene aproximadamente un metro y medio.

compleja, del conteo de pares e impares de las urdimbres en la trama de los tejidos. Al respecto la joven Laura nos indica cómo se construye la noción del conteo de luaatsa<sup>n</sup> [par] y to<sup>n</sup> [nudos]:

Laura me dijo, “para empezar tienes que contar de dos en dos, cuando ya tengas cinco dos, entonces haces cwii tom chjoo (un nudo chico) y cinco nudos chicos es cwii ton tman (un nudo grande), se necesitan seis nudos grandes para hacer un huipil grande como este huipil, señalando su tejido negro (Conv. Joven Laura 16.10.09).

De acuerdo a la explicación de Laura, la unidad básica del conteo es **luaatsa<sup>n</sup> [par]** que luego va constituyéndose en **to<sup>n</sup> [nudos]** chicos y grandes. Este tipo de conteo conlleva una secuencia lógica progresiva o unidireccional del conteo de un conjunto denominado nudos, que podemos ver a través de los siguientes ejemplos:

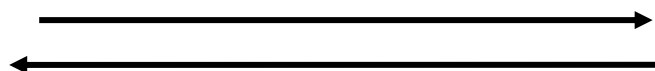
Luaatsa<sup>n</sup> = Par [P]

To<sup>n</sup> chjoo [nudo chico NC] = ‘om luaatsa<sup>n</sup> [5 Pares]

To<sup>n</sup> t'ma<sup>n</sup> [nudo grande NG] = ‘om to<sup>n</sup> chjoo [5 nudos chico]

Cuadro núm. 8. Conteo de luaatsa<sup>n</sup>

| To <sup>n</sup> tma <sup>n</sup> [NG] | To <sup>n</sup> chjoo [NC] | Luaatsa <sup>n</sup> [P] |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
|                                       |                            |                          |
|                                       |                            |                          |
|                                       |                            |                          |
|                                       |                            |                          |
|                                       |                            |                          |
| 25 luaatsa <sup>n</sup>               | 5 luaatsa <sup>n</sup>     | luaatsa <sup>n</sup>     |



Fuente: gráfica de elaboración propia en base a las observaciones y entrevistas.

En la gráfica anterior se representa la lógica del pensamiento matemático del tejido amuzgo. En el cuadro de Luaatsa<sup>n</sup>, se contabilizan los pares que es la base de este conteo, en la columna de to<sup>n</sup> chjoo [NC] se esquematiza la cantidad de pares que equivale a un NC, que es un total de 5 pares (10 hebras) y en la última columna de to<sup>n</sup> tma<sup>n</sup> [NG] se representa el valor de 25 pares (50 hebras) que conforman un NG. En la parte inferior del cuadro se identifican dos fechas que ejemplifican la lógica del conteo, que se hace numerando los pares de mayor a menor, agrupando en un principio conjuntos de NG,

luego NC y por último los pares. Este procedimiento lo podemos ver a través de las siguientes imágenes.



Fuente. Foto 12 y 13. Jóvenes contando **luaatsa<sup>n</sup>**

En las imágenes las jóvenes reconstruyen el sistema de conteo de nudos. En la imagen F, la joven agrupa los hilos en conjunto de nudos chicos y grandes para armar el tejido, proceso denominado **ntjoom jnom** [arma el tejido] y en la imagen A la joven agrupa los hilos para arreglar o armar el telar conocido como proceso de **tsei' jda' ndyu jnom** [arreglar tejido]. Ambas jóvenes utilizan el sistema de conteo de nudos y pares para construir sus tejidos.

Volviendo nuevamente al testimonio de Laura para contabilizar los hilos que lleva un tejido de prenda grande, este conteo se traduce de la siguiente manera:

$$6 \text{ to}^n \text{ t' ma}^n \text{ [NG]} = 150 \text{ luaatsa}^n \text{ [P]}$$

Esta lógica de construir la numeración por conjuntos, es una lógica de unidades que se construyen por cantidades agrupadas, que se van sumando a pequeños grupos de cinco pares hasta llegar al grupo de 25 pares. En el momento de agrupar los pares encontramos sólo dos nudos; “chico y grande”; el NC es el primer conjunto conformado por 5 pares y NG es la multiplicación de 5 NC x 5 NC haciendo un total de 25 pares agrupadas en la unidad del NG. Al parecer los grupos se conforman por la multiplicación del 5, tal como se verificar en este otro testimonio:

Jdaa' cwanti tsa<sup>n</sup> na ncwuicho' na ntsa'a', cwua tii to<sup>n</sup>, cwii cwii nnom jnom jdaa' cwuantii to<sup>n</sup>, na cwue' jnom cachjoo we to<sup>n</sup> t' ma<sup>n</sup>, cwue' jnom na tii t' meii<sup>n</sup>, ndo' jnom chuee na nes'aa, jnom chuee tyuee' na ñetal'uaa xjoo ñe jo' na ndaa, xje<sup>n</sup> ndyee to<sup>n</sup> t' ma<sup>n</sup>, ndyee to<sup>n</sup> t' ma<sup>n</sup> waljoo' ndyee to<sup>n</sup> chjoo jo' ya xje<sup>n</sup> chueena'. Tis'aa na jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> tyuee', chuee tsquii juu maxje<sup>n</sup> tijdyee to<sup>n</sup> ncju' ee juu caxiaa ndo' jnom na tyuee' juu xje<sup>n</sup> jdyee to<sup>n</sup> ncju' .



[Hay orden de cuantos hilos debes contar para hacerlo, cuantos nudos de hilos, cada telar tienen su propio cantidad de nudos. Sólo el telar chiquito se hace con dos nudos grandes, aquel que no esté muy amplio. En cambio el telar tupido que yo hacía para vender, eran de tres nudos grandes, de tres nudos grandes con tres nudos chicos, con eso quedaba bien mi huipil. No es bueno tener un tejido demasiado tupido. En cambio el telar calado ese de por si no se le pone muchos conjuntos, el telar tupido ese lleva muchos conjuntos] (Ent. Sra. Ignacia 11.01.10).

Las urdimbres del tejido se organizan de acuerdo a los nudos. Como se refleja en la cita anterior, hay orden en la contabilidad de los hilos de cada modelo y tamaño del tejido, es decir, en cada uno según sea el modelo tupido o calado se calcula la cantidad de nudos que debe tener, ya que en un tejido calado y pequeño atribuirle una suma mayor de nudos establecidos por las tejedoras, puede provocar la pérdida de los materiales por la rigidez de la textura del telar. En ese sentido es importante aprender a conocer y a distinguir, el tamaño y el modelo del tejido, con el fin de contabilizar puntualmente los nudos que se requieren para tal o cual prenda.

También se afirma en el testimonio la cantidad de nudos que se requieren para la construcción de los tejidos, doña Ignacia pone en evidencia la disconformidad de los tejidos tupidos y calados en cuanto a la cantidad de nudos requeridos por cada uno según la textura. Al parecer los tejidos tupidos son los que necesitan mayor número de nudos, mientras que en el modelo calado, por su textura requiere menos nudos.

Para entender la secuencia lógica de la cantidad de nudos que se utilizan en los tejidos grandes que se han hecho para comercializar y los pequeños, se ejemplifica a través de la gráfica y así observar la abstracción que se utiliza en la contabilidad de los nudos:

| Telares pequeños: <b>We to<sup>n</sup> tma<sup>n</sup></b> [dos nudos grandes]                                                                           |                            |                           |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------|--------|
| to <sup>n</sup> tma <sup>n</sup> [NG]                                                                                                                    | to <sup>n</sup> chjoo [NC] | Luaa tsa <sup>n</sup> [P] | total  |
| <br>              <br>              <br>              <br>              <br><br>              <br>              <br>              <br>              <br> |                            |                           | 50 [P] |
| 50 pares (100 h)                                                                                                                                         | -----                      | -----                     | 50 P   |

Fuente: Elaboración propia en base a las observaciones y entrevistas.

Telar grande: Ndyee to<sup>n</sup> t'ma<sup>n</sup> waljoo' ndyee to<sup>n</sup> chjoo [ 3 [NG] y 3 [NC]

Fuente: elaboración en base a los datos de la observación y entrevistas.

143

tejido se suman los nudos que podemos observar en la última columna, con un total de 90 pares (180 hebras).

Para las tejedoras la construcción lógica del conteo se hace primero agrupando los nudos grandes, si el tejido así lo requiere, entonces se agrupan los nudos chicos. Cabe aclarar que en este proceso de delineado de las urdimbres, no se cuenta los hilos sueltos, como vimos en los ejemplos anteriores. Los pares se van agrupando, primero en nudos grande y después según el tejido se agrupan los pares en nudos chicos.

Otro ejemplo del proceso de agrupación de los nudos de un tejido chico: Cwii **to<sup>n</sup> t'ma<sup>n</sup> wijo' ndyee to<sup>n</sup> chjoo** [1 NG con 3 NC]

| to <sup>n</sup> tma <sup>n</sup> [NG] | to <sup>n</sup> chjoo [NC] | Luaa tsa <sup>n</sup> [P] | total  |
|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------|--------|
|                                       |                            |                           | 40 [P] |
|                                       |                            |                           |        |
|                                       |                            |                           |        |
|                                       |                            |                           |        |
|                                       |                            |                           |        |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la observación y entrevistas

En este cuadro se demuestra la cantidad de hilos utilizados en la construcción de un tejido chico para una niña de meses o un año. Este tejido se elabora a través de la suma de un NG (25 pares), señalado gráficamente en la primera columna de lado izquierdo, más 3 NC (15 pares) ejemplificado en la segunda columna. Ambos nudos hacen un total de 40 pares de hilos que una tejedora utiliza para construir huipiles para bebé.

Para agrupar 5 nudos, las tejedoras cuentan los grupos de mayor a menor como lo vimos en estos tres ejemplos gráficos. Cada vez que contabilizan los nudos que utilizan en la elaboración del tejido, comienza a contar los nudos grandes y después los nudos pequeños, de tal manera que la construcción numérica se hace a partir de la cantidad más grande a la más mínima.

### 2.3.2. Sistema de conteo de los diseños

En la composición de los diseños también se utilizan **luaatsa<sup>n</sup>** [pares], sólo que a diferencia de la construcción del delineado de las urdimbres, los pares se arman en nudos

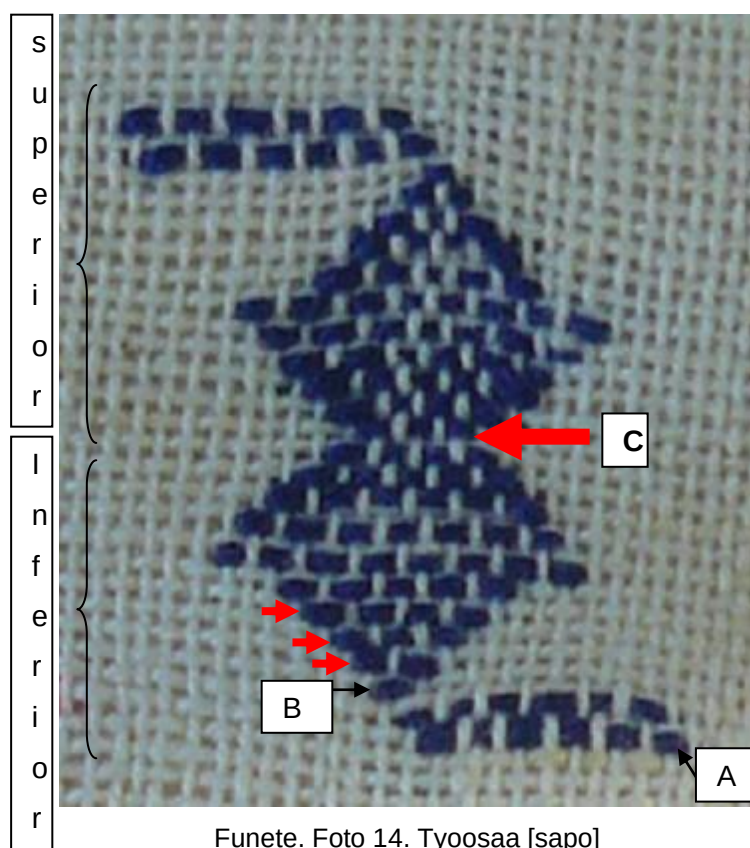
y no se insertan hilos sueltos. Esto sucede porque cuando se está tejiendo, los hilos van entrelazando entre pares e impares con la ayuda de la vara liso, que previamente se arma distribuyendo los hilos de los nudos, en pares e impares, los cuales van permitirán apretar el hilo de la madeja, para tejer la tela. En cambio en los diseños, las tejedoras cuentan pares e hilos sueltos, como lo aclara la señora Laura en este testimonio:

We we tsa<sup>n</sup> na ncwichoo' cheen na ñee cwi tsan, na we tsan jo' cwii luaatsan, jo xjen ñee na ncoo' ljeii, je', na cha' ntsa' ljeii jtyaa (pecho) ndo' ñ'ee ts'a<sup>n</sup> cwue' ntso<sup>n</sup> nnom luaa tii jo', 'u tjii' je' ndyee luaa tsan, ndyee luaa tsa<sup>n</sup> waljo cwi tsa<sup>n</sup>, ndyee ndii na we we tsa<sup>n</sup> ndo' waljo' cwii ndaa' nquiee tsa<sup>n</sup>, ndaa' nt'quiee' tsa<sup>n</sup>, ñ'ee ljeii na chjoo ntsa', maxjen ñ'ee nn'a<sup>n</sup> quitquiee nmam xje<sup>n</sup> luaa luee, joo tina<sup>n</sup> na nstu' ya', ljo' ndii' ñei<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup>, ljo' ndii' nnquie' tsa<sup>n</sup>, ljo' xje<sup>n</sup> na ñei<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup>, jo' ljo' ntjii aa ndyee, nquee luaatsa<sup>n</sup>, maxjen luaa luee nnom. Nt'quee' luaa tsa<sup>n</sup>, ndyee luaa tsa<sup>n</sup> oo we luaa tsa<sup>n</sup> waa ljo' cwii, luaa' ñee tsoo xje<sup>n</sup> we luaa tsa<sup>n</sup> waljo' cwi, jo' luaa' 'om tsa<sup>n</sup>, maxjen jdaa' luaa'.

[De dos en dos se cuenta y no un sólo hilo, dos hilos es un luaatsa<sup>n</sup> (par), por eso hay figuras bonitas que se hacen en la pechera hay personas que te dicen así, así, tu nomas tres pares, tres pares con un hilo, tres veces dos hilos y más un hilo son en total de siete hebras, hay figuras que así se hacen, hay personas adultas que así te dicen, ellas no saben si le dices aquí dejas ocho hilos, aquí siete hilos, si son ocho hilos se dice cuatro pares, así te dicen, cuatro pares, tres pares o dos pares con un hilo, esto quiere decir sin son dos pares con uno, son cinco hilos, así es (Ent. Sra. Laura 11.01.10).

En esta cita se demuestra la construcción lógica del sistema de conteo de los diseños, que se construye nuevamente en el conteo de pares que va acompañado de hilos sueltos denominados impares. El manejo apropiado de este sistema de conteo en pares, permite construir diseños gráficamente estructurados como dice doña Laura “figuras bonitas”, no en el sentido estricto de la estética, sino significa haber manejado correctamente los hilos pares e impares.

Otro aspecto resaltante, es el uso persistente del término **luaatsa<sup>n</sup>** para referirse a los pares de hilos, entendiendo que este concepto es exclusivamente usado en la práctica del tejido. Las tejedoras al sólo hecho de escuchar **luaatsa<sup>n</sup>** lo relacionan directamente con un par de hilos, por eso cuando se les habla de hilos por separados no le encuentran lógica, dado que han construido un sistema numérico sistematizado en pares y nudos. Dicho sistema de conteo de los diseños de las figuras lo podemos ver a través de la contabilidad de los hilos pares e impares, en la siguiente imagen.



Funete. Foto 14. Tyoosaa [sapo]

Es esta figura del **Tyoosaa** [sapo], se puede ver en la parte inferior, señalado con la letra A o para las tejedoras, la cola del sapo, la existencia de tres **luaatsa<sup>n</sup>** en las dos filas que constituyen la cola. Pasemos a lo que implica la letra B, ella representa el hilo superior que une la cola, la cual se denomina hilo suelto, de ahí hacia arriba se puede notar la construcción y representación simbólica de una numeración ascendente. Encima del hilo suelto que lo representamos con la letra B tenemos un **luaatsa<sup>n</sup>** y posterior a ella de forma ascendente se observa una tendencia hacia el crecimiento del número, que representa un **luaatsa<sup>n</sup>** y un hilo suelto. Siguiendo con la serie podemos ver 2 **luaatsa<sup>n</sup>**, así sucesivamente, se van intercalando los números pares e impares hasta llegar a la cintura del sapo, representada con la letra C. Si bien, el conteo de pares se va construyendo en forma ascendente, si tomamos como referencia donde está la letra B, la tejedora comenzó contando un hilo, luego dos, tres y así hasta llegar a la cintura (C) donde se vuelca la numeración en forma descendente hasta terminar la figura del sapo. Este sistema de conteo, refleja procesos de abstracciones complejas, que requiere en una primera instancia aprender el procedimiento de los nudos, en base a pares, para luego

construir los diseños gráficos a base de la numeración de par e impar y ascendente y descendente.

En conclusión los tejidos como reflexiona dona Clementina:

Cwi chuee cha'tso xje<sup>n</sup> na tsa' chee<sup>n</sup> jnom ndo' xje<sup>n</sup> na ndaa ñequi' chee<sup>n</sup> cwe' ncwuicho' ñequi' chee<sup>n</sup> tsa' cwiljeii ncwicho', jdaa cwanti tsa<sup>n</sup> x'ee cwi ljeii, cha' cwui ljeii wa' ñequi' chee<sup>n</sup> cwuicho'na'.

[Un huipil todo el tiempo desde que armas el tejido y hasta que termines tienes que contar, para hacer las figuras tienes que contar, ya se sabe con cuantos hilos se debe iniciar a hacer las figuras, ahora esas figuras todo el tiempo se cuentan] (Ent. Sra. Clementina 29.04.10).

El hecho de armar los nudos a base de pares posibilita el trenzado de los pares e impares en la hora de organizar los hilos en la vara lizo, lo cual es fundamental en el proceso de apretar los hilos en la elaboración de la tela. En cambio en la estructura de los diseños, que se hace sobre las urdimbres, no necesariamente cuentan en pares, sino las figuras pueden tejerse contando una hebra denominado hilo suelto. Como se trasluce en el siguiente apartado.

### **2.3.2.1. Ljeii ndiu' [figuras tupidas]**

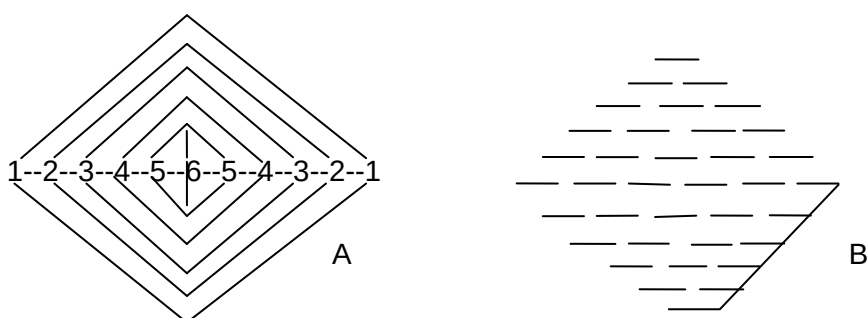
Las figuras tupidas (ver anexo 17) se conocen como aquellas figuras finas, que se diseñan a partir de un conteo secuencial, pueden ser antiguas, grandes o pequeñas; generalmente se distinguen por su contorno. Estas figuras para las tejedoras amuzga son conocidas como “**ljeii ndiu', ljeii na l'oo** [Figuras tupidas, figuras de nuestros antepasados]” (Con. Ignacia 17.05.10). El hecho de calificarlos como figuras antiguas se debe porque se diseñan a partir de un sistema de conteo secuencial, de pares e impares, lo cual facilita el proceso del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de las niñas en la composición de sus primeros diseños.

Para ver la construcción del conteo de las figuras tupidas, tomaremos como ejemplo la figura de la cucaracha del agua, que se puede observar en la siguiente imagen:



Fuente. Foto 15. **Ljeii catsua'ndaa** [figura de la cucaracha el agua] (Genoveva Santiago 11.01.10)

**Ljeii catsua'ndaa** [la figura de la cucaracha], se considera una de las figuras antiguas dentro del grupo de las figuras tupidas. Esta figura, es conocida por las tejedoras como la más realizable para una niña que inicia su proceso de aprendizaje en la composición de las figuras, por la facilidad con que se utiliza el conteo de los hilos y en la combinación de colores, por eso, es conocida como la primera figura de la niña. Esta figura tiene forma de un triángulo, se construye a través de un sistema de conteo de pares e impares, tal como podemos observar en las siguientes gráficas:



**Figura 1. Ljeii catsua' ndaa** [La figura de la cucaracha del agua]

En la imagen anterior se observa que para la elaboración de la figura de la cucaracha del agua se cuenta en forma progresiva de uno en uno, hasta llegar al centro de la figura y a partir de ahí, como dicen las tejedoras “ntsei cwii nquio' nda' ljeii” [voltea o vuelca la figura], implica contar los urdimbres de manera regresiva, tal como se ve en las figuras anteriores.

La gráfica representada con la letra A, describe la numeración que se sigue en el conteo de la construcción de la figura, iniciando con un conteo secuencial del 1 al 6 (puede seguir la secuencia dependiendo del tamaño que se desea construir), al llegar al centro de la figura la numeración se vuelve. Entonces se cuenta de mayor a menor del 5 al 1. En la gráfica B, se hace la demostración gráfica de la forma, en que se diseña la figura en los

telares. La lógica con la que se cuentan estas figuras primero es ascendente y luego descendente y de manera progresiva, lo cual no permite su reproducción sobre telas industrializadas, como nos comenta la siguiente tejedora:

Xjo nda ntsa'na<sup>n</sup>, (mostrando su huipil de tejido, dijo) xjo nda ntsa'na<sup>n</sup> nacjo' chuee (refiriéndose a la tela de cuadrille), nma<sup>n</sup> cwui ljeii na chuu nchuee nmeii<sup>n</sup> na ljeii ndiu' 'na<sup>n</sup>, xjo nda ntseicwuino<sup>n</sup>na<sup>n</sup> nacjo' cwui cuadrille 'na<sup>n</sup> xjo nda. Manda ljeii skee<sup>n</sup> saa normalmente tana<sup>n</sup> ljeii ncjui cjo chuee natyui quio jnom, ncju' na<sup>n</sup> nacjo chuee cuadrille nmeii<sup>n</sup> tana<sup>n</sup>.

No se puede hacer, (...) no se puede hacer sobre el huipil (...) ninguna figura que tiene este huipil que sean figuras tupidas se puede pasar sobre un cuadrille, no se puede. Sólo la figura zigzag pero normalmente no se puede pasar la figura de los tejidos sobre un huipil de cuadrille, no se puede (Ent. Sra. Encarnación 29-04.10).

La lógica matemática con la que se construyen las figuras finas, hace que no se puedan copiar estos diseños sobre prendas industrializadas. El hecho de no poder duplicar las figuras tupidas, significa que los conocimientos del tejido están diseñados bajo normas establecidas por la comunidad, por eso no son accesibilidad para todos aquellos actores alternos a la cultura. Los pueblos indígenas construyen sus conocimientos, de los cuales, algunos son accesibles para el público y otros inaccesibles o restringidos, por ejemplo los registros incaicos de los quipus fueron restringidos para toda la población del imperio, sólo eran permitidos para el inca y los sacerdotes. Esta forma de restricción ha permitido la conservación y permanencia de los conocimientos de los distintos pueblos indígenas. De la misma manera los símbolos tupidos, están diseñados para registrar conocimientos que sólo pueden ser interpretados por las mismas tejedoras o por los sabios de la comunidad.

También es importante señalar, que las figuras tupidas se construyen mediante un sistema de conteo secuencial que no permite a las tejedoras diseñarlas sobre el modelo del tejido de tres toritos. Debido a que en el tejido de tres toritos<sup>46</sup>, los diseños se construyen mediante el sistema de pares e impares como veremos en la construcción de las figuras de skee<sup>n</sup> (zigzag).

### 2.3.2.2. Ljeii skee<sup>n</sup> [figura zigzag]

Las figuras **skee<sup>n</sup>** [zigzag] son aquellas que tienen su contorno asimétrico, su diseño se teje en forma de zigzag dejando pequeños espacios entre hilos que se pueden observar en esta imagen:

---

<sup>46</sup> Tres toritos significa cuando en el tejido se utilizan tres varas de paso.





Fuente: foto 16. Figura **skee**<sup>n</sup> (zigzag) (Genoveva Santiago 11.01.10)

Las figuras **skee**<sup>n</sup> como se observa en la imagen, son diferentes de las figuras tupidas, ya que estas figuras tienen su contorno fino, lo cual no se ve en las figuras **skee**<sup>n</sup> porque éstas tienen un sistema de conteo que va desarrollándose en pares e impares lo que permite ver una estructura de zigzag en el contorno de las figuras. Al igual que las figuras finas, también estas figuras pueden ser sencillas, grandes o pequeñas, antiguas o nuevas, diseñados por tejedoras novatas o expertas.

Cabe señalar que las figuras **skee**<sup>n</sup> se pueden diseñar en todos los modelos de los tejidos (tupido o calado, de uno, dos o tres toritos y en el tejido de armadillo) que se elaboran en la comunidad, mientras las tupidas se diseñan en los modelos de un torito o dos toritos, aunque se conocen como las primeras que una niña aprende. Sin embargo, cuando las figuras tupidas son grandes, se selecciona a las personas que lo diseñan, porque sólo las expertas las que lo elaboran, debido a su grado de complejidad en el conteo de los hilos.

Entre tanto las tejedoras amuzga consideran a las figuras **skee**<sup>n</sup> “ joo tijdei’ luui ndo’ joo tequio ndeinquiatii chee<sup>n</sup> na jndyee nchwue’ jo’ ljeii ndiu’. [Eso no son difíciles de hacer y además eso apareció después de las figuras finas]” (Ent. Sra. Ignacia 29.04.10). Desde su percepción, éstas figuras no son complejas, porque se pueden diseñar en todos los modelos de tejidos y son el grupo de las figuras grandes que una niña u otras tejedoras (no experta) pueden realizar. Sin embargo el proceso de la construcción de las figuras y la lógica del conteo hace mirar la complejidad con que se diseñan las figuras **skee**<sup>n</sup>. Tal como podemos ver en esta representación de la figura denominada catsua’ndaa [cucaracha del agua]:

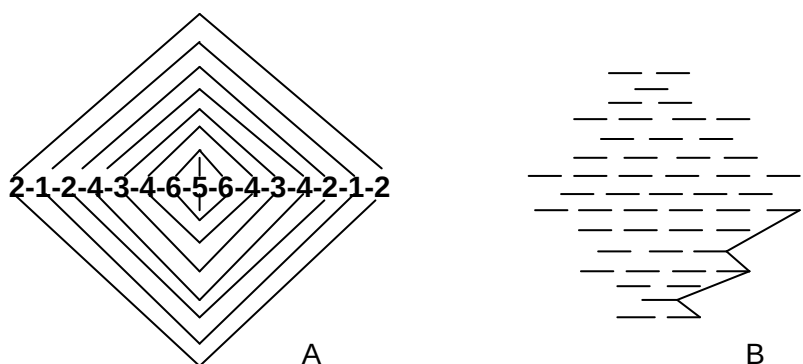


Figura 2: catsua'ndaa [figura de la cucaracha del agua]

En las graficas anteriores podemos ver la forma cómo se construyen las figuras zigzag. En la grafica A, se observa la serie numérica que se utiliza para contar los hilos en el momento de la construcción del tejido. En principio se agarran 2 hilos, luego 1 hilo, después 2-4-3-4-6-5-6-4-3-4-2-1-2. Esta lógica matemática se construye en base a un sistema de pares e impares, como vemos, entre pares se coloca un número impar, lo cual permite dar una forma de zigzag a la figura, como se refleja en la gráfica B, en esta gráfica se demuestra la estructura asimétrica de la figura, donde claramente se observa cómo se va aumenta de manera ascendente los pares intercalado por impares, que al llegar a la mitad de la figura, ésta se vuelca y los pares se cuentan en forma descendente. Esta lógica de pares e impares, se construye a partir de un pensamiento matemático cultural y social. También está basado sobre el conteo de pares de hilos que se montan sobre las estacas cuando se arma el tejido. El hecho de contar en pares los hilos de las urdimbres permite ligar, o entrelazar los hilos, para poder sujetar el hilo de la madeja o los hilos de colores para diseñar las figuras. De modo que los pares de las urdimbres facilitan la construcción de los diseños, por eso, las tejedoras consideran que las figuras zigzag son más “fáciles de hacer” porque el tejido está armado sobre lógica de pares.

Los tejidos se construyen sobre la lógica de conteo de nudos grandes y chicos, que se conocen como medidas exactas y las figuras su conteo puede variar según el tamaño del diseño. Entonces, tenemos dos procesos de conteo, el primero se refiere al delineado de las urdimbres o el momento de armar el tejido, donde se utiliza el sistema de pares y nudos. El segundo es el conteo de las figuras, en el cual se sigue una lógica de numeración ascendente y descendente, que permite contar los hilos pares e hilos sueltos conocidos como hilos impares.

El manejo permanente de este sistema de conteo ha permitido a las tejedoras desarrollar habilidades memorísticas, sensoriales y cognitivas, que ayuda a contabilizar los hilos de un tejido con sólo mirar la compleción física de la persona, determinan la cantidad de nudos requeridos para su prenda.

No obstante, esta forma propia de hacer y entender el sistema de conteo y numeración de tejido viene desmoronando por la introducción de los números decimales traído por la escuela de los Estados republicanos. Como claramente nos refiere este testimonio.

Ta leinnom nch'uu je' na ntsu' cwue' xje<sup>n</sup> luaatsa<sup>n</sup>, je' ñ'ee nch'uu maxje<sup>n</sup> joo nquiu cuanti tsa<sup>n</sup> wa' na ncwui nchoo na cwii cwii, ntjaa na scwela ma<sup>n</sup>mo<sup>n</sup> luaa' ndaa, ntjaa na xjooñee xje<sup>n</sup> cwue' ntjii xquee<sup>n</sup>, cwue' luee nn'a<sup>n</sup> nnom luaa, maxje<sup>n</sup> luaatsa<sup>n</sup> jo' chee<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> tileitseinom na jdyee xje<sup>n</sup> na ntoo' ee na scwela matso cwi, we, ndyee xjoo nmo<sup>n</sup> na we, we, xjoo nmo<sup>n</sup> nmajo' xjoo leiinno<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup>. Cha' xje<sup>n</sup> je' cwui scuu chjoo na cachjooñee quiaa nsteina<sup>n</sup> cwa<sup>n</sup> jnom, ndo' luaa tii aa we luaatsa<sup>n</sup> aa ndyee luaatsa<sup>n</sup>, jom maxje<sup>n</sup> ntjee<sup>n</sup> nei<sup>n</sup> 'om tsa<sup>n</sup>, ee na titsa'n'o<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> luaatsa<sup>n</sup>.

[Las niñas no saben si les dices luaatsa<sup>n</sup>, ahora ellas saben contar los hilos por uno y el total, es porque la escuela les enseña así, antes se contaba con la cabeza, nomas te decía la gente cuanto, siempre ha sido luaatsa<sup>n</sup> y por eso al principio uno no reconoce cuando comienza a armar (el telar), porque la escuela le dice uno, dos, tres no enseña de dos en dos, por eso uno no entiende. como ahora una niña pequeña que va aprender a tejer, es dos luaatsa<sup>n</sup>, tres luaatsa<sup>n</sup>, ella va saber dejar cinco hilos, porque no sabe (contar en pares)] (Ent. Sra. Maria 11.01.10).

La escuela es y ha sido una institución que ha impuesto un modo de ver el mundo desde la modernidad. En el momento que la escuela se estableció en las comunidades amuzga, náhuatl, quechua y otros, ha impuesto como dice Bourdieu (1997) “capitales culturales” basados en contenidos propios del occidente. En ese marco se establecen áreas de conocimientos como las matemáticas, estructuradas desde la lógica de una secuencia lineal y decimal. Desconociendo, así, las formas propias de hacer matemáticas desde la práctica sociocultural de los pueblos amuzgo, guaraníes, mixe etc.

Tales factores han influido directamente en los procesos de desplazamiento de los conocimientos matemáticos que se desarrollan en torno al tejido. Las tejedoras señalan a la escuela como un espacio que contribuye a la pérdida de su sistema matemático, porque actualmente se refleja en el conteo que utilizan las niñas en el momento de organizar los hilos, ellas cuenta 1,2,3, mientras que el sistema de conteo propio se realiza a través de pares y nudos como se vió en los ejemplos anteriores. Así, las niñas amuzga que acuden a la escuela van perdiendo el pensamiento de su propio sistema. Lo cual significa, no sólo el desplazamiento de un modo de hacer las matemáticas sino un modo de vida y visión de mundo del pueblo amuzgo.

Entonces la matemática, es un modo de entender la realidad. El aprendizaje de dicho sistema de conteo de tejido estimula el desarrollo cognitivo, al contar, medir, clasificar y organizar los pares y nudos en cada uno de los modelos de los tejidos. Además de contribuir en el desarrollo de las habilidades de cálculos mentales y a la reproducción de una práctica sociocultural del tejido. Por eso la escuela debe aprender a aceptar otras formas de hacer matemáticas y así favorecer una formación integral del niño desde su propia visión de mundo.

## **2.4. Tejiendo se aprende a dar color**

En cuanto a la codificación de los colores es difícil determinar la existencia de una única forma de combinar y mezclar los hilos de colores, cada región, pueblo o persona tiene su propia idiosincrasia. Por ejemplo, para los pueblos andinos “los colores se vinculan con el dominio del sol y la luna y con las obligaciones comunales de la tierra, rebaños y guerra” (Arnol y Yapita 2000). Para otros pueblos los colores están determinados por la naturaleza, como el caso de las regiones amazónicas peruanas que tienden a utilizar colores vivos en sus tejidos, principalmente en los diseños de “las figuras zoomorfas que tienen las características de los colores de los animales terrestres, los plumajes de las aves, peces e insectos” (Taish 2001: 61). Así, los pueblos según su contexto natural, la cosmovisión y la historia van definiendo sus matices de colores.

Los colores utilizados en los diversos tejidos son expresiones de una realidad sociocultural y natural, que dependen de los procesos históricos, sociales, religiosos y místico para definir la codificación de los colores. Otras veces los colores son parte de una concepción de ver y sentir el mundo, también, están estrechamente vinculados con los colores de las plantas, animales, flores, frutos y piedras de la región. Como veremos en el caso de la comunidad de Guadalupe Victoria donde la tejedoras diseñan sus tejidos a través de hilos de “colores vivos” que van de 4 a 12 tipos de colores diversos.

### **2.4.1. Xjee<sup>n</sup> nc'iaa tsa<sup>n</sup> [por compañeros de hilos de color]**

Los hilos de colores son expresiones intrínsecos de la vida social de las mujeres amuzga. A través de sus tejidos se demuestra el colorido de los diseños de ramas, flores, frutos y animales que viven en la región, es decir, en base a este sistema ecológico las tejedoras construyen las figuras según sus características. En ese sentido, los colores son fuentes

de codificación que permiten expresar ante los demás no sólo la estética, sino también la realidad de un contexto concreto.

Ante tales codificaciones, las tejedoras de Guadalupe Victoria utilizan el denominativo “xjee<sup>n</sup> nc’iaa [por compañeros], que simplificando es un método comparativo que significa colocar dos hilos juntos para ver su combinación “para que se vea bonito”. En el siguiente testimonio doña María expone detalladamente la metodología para la combinación de los hilos.

Ee juu jo’ ncoo, n’iomndyu’ na caño<sup>n</sup> x’iaa nt’iaa aa ncoo mach’ee, aa ncoo mach’ee aa ts’iuuna’ na co’na’ na caño<sup>n</sup> colo wa’, xje<sup>n</sup> naya je’ jo’ matji’ya’ luaa’ colo nc’iaa ndo’ xje<sup>n</sup> na tiyaa je’ jo’ tiincoo nts’aa, cha’xje<sup>n</sup> ch’ee tsa<sup>n</sup> wee wa’ co’na<sup>n</sup> caño<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> tyuaa tiincoo xjo<sup>o</sup> leinquioo colo, ñecwito<sup>o</sup> xje<sup>n</sup> ndo’ je’ je’ ts’a<sup>n</sup> na na<sup>n</sup> je’ tseitjom colo, ts’a<sup>n</sup> na na<sup>n</sup> tseitjom colo nt’iaa ts’a<sup>n</sup> lua’ wa lua’, maño<sup>n</sup> ljeii ts’a<sup>n</sup> na tiya.

[Así se va ver bonito, vas ir pegando el hilo con el otro hilo, para ver si se ven bonitos, si hacen la combinación cuando lo colocas junto a ese color, si se ve bien entonces vas a saber que ese es su compañero y si no es la combinación entonces no va quedar bonito, por ejemplo el hilo rojo lo pones junto con el hilo rosa mexicana no se va ver bonito porque no se distinguen los colores, ya que son del mismo tono, ahora la persona que sabe combinar mira que esta así (mostrando su servilleta que hizo primero cuando llego) luego se va dar cuenta la persona que no esta bien la combinación] (Ent. Sra. María 24.05.10).

La combinación de colores se hace mediante la técnica de comparación. Para las tejedoras es importante encontrar el compañero de los hilos, porque de eso depende la buena composición de los colores. Para poder encontrar los compañeros idóneos de los hilos de colores las tejedoras van seleccionado minuciosamente los hilos, uno por uno, hasta tener la combinación que se desee, que debe tener características estéticamente considerados, “bonito”, porque de lo contrario, si la comparación no se realiza adecuadamente pues los colores pueden caer en tonalidades descoloridas.

Esta forma metodológica de comparar hilo por hilo, hace posible reconstruir los colores que se revisten en el contexto natural, una recreación de la realidad sociocultural. La técnica de unir dos colores para encontrar la combinación ideal es similar a la composición que busca crear un pintor en sus pinturas. Esta técnica comparativa, contribuye al desarrollo de las habilidades artísticas y cognitivas de la niña, ya que a través de la práctica de asimilación y discriminación, las tejedoras pueden crear coloridos impresionantes en los tejidos, como podemos ver en esta siguiente imagen en los huipiles de las mujeres amuzga.



Fuente. Foto 17. Mujeres con sus huipiles de gala en un matrimonio (Genoveva Stgo. Enc. 05.01.10)

La imagen devela los colores más usuales de los tejidos de las tejedoras de Guadalupe Victoria, entre ellas podemos ver el azul, verde, anaranjado, amarillo, morado, rosa mexicano, rojo, azul marino y turquesa. La composición de dichos matices requiere de habilidades recreativas meramente estéticas, donde implica saber ajustarlos según sus lugares. Saber identificar “icwua<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> na ncoo<sub>i</sub>, ntiaa a ncoo macjui’ ntiaa ncoo coloo na matseicwui ‘na<sup>n</sup> ntjana ntseijom ‘na<sup>n</sup>. Ntseijom tsa<sup>n</sup> nt’iaa, cwua<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> na matseijom na ncoo [¿qué hilo es bonito; vas a mirar si quedan bonitos, miras, si son bonitos los colores, si se despiertan cuando los comparas. Comparas los hilos para ver, cuales de los hilos pueden quedar bonitos (Ent. Abuelita de Martha 11.01.10). Lograr la combinación estética del tejido requiere discriminar los colores. La estrategia adecuada para ello es comparar los hilos uno tras otro. Una comparación que orienta el propósito de combinar para llegar a realzar o “despertar” un color en especial.

Lo que se pretende por medio de la estrategia de comparar y combinar, es la armonía y consonancia de los colores. Entendiendo que en el interior del tejido amuzgo no existe superposición de colores, lo que existe es una especie de nutrición, entendida como alimentación mutua y recíproca, porque puede que un color fuerte alimente al color pálido

y a la vez el pálido alimenta a un fuerte. Aquí se puede notar la existencia de una interculturalidad del tejido.

La selección de los colores debe ser meticulosa para encontrar un buen compañero que refleje como dice la señora “matseicwina<sup>fn</sup>” [revivir], que significa realzar su tonalidad a través de la combinación de los colores vivos, alegres y llamativos, que dejen ver la alegría de la persona.

Para lograr una composición aceptable o deseada de los colores, las tejedoras pasan por un proceso de manipulación y observación de los hilos, donde comienzan a mezclar 3 o 4 permitiendo visualizar la similitud de los hilos idóneos requeridos en la construcción del tejido. En una observación la niña Rosalía (11 años) utiliza la técnica de comparación en el momento de construir sus diseños y se lo puede constatar en lo siguiente:

Rosalía continua tejiendo la tela en blanco, tejió aproximadamente seis centímetros y midió con su mano, vio que no tenía completa la medida de la tela para iniciar a diseñar las figuras, volvió a tejer un centímetro más y volvió a medir, observó que la tela ya estaba en el momento de hacer diseños. Entonces con los dientes fue cortando en pedazos los hilos de colores, el rojo, azul, verde, morado. Primero midió con el dedo la orilla y luego colocó el hilo color rojo, después puso el hilo morado. Posteriormente agarró el hilo color rojo lo comparó con el morado, vio que los colores no eran compatibles, entonces soltó el hilo rojo y agarró el hilo color verde hizo lo mismo, lo comparó y vio que los colores eran compañeros entonces lo puso en el tejido. Así, prosiguió con los otros, comparando los colores de hilos por hilos y cuando veía que los colores no combinaban los soltaba y comparaba otro hilo hasta terminar de colocar todos los hilos en el tejido. Cuando ya tenía los cuatro hilos de colores en el tejido comenzó a diseñar las figuras (Obs. Rosalía 11 años 03.10.09).

En la observación anterior, lo que Rosalía nos permite percatarnos, cómo las niñas por sí sola dan inicio al despliegue del conocimiento aprendido a lo largo de su experiencia. La niña antes de saltar en la composición y a la combinación de los diseños, primero desarrolló su conocimiento sobre la medida de distancia. Esta medida juega un papel fundamental para calcular la distancia entre un diseño y otro, así como también, la medida de largo y ancho del tejido.

La niña para encontrar la similitud de los hilos de colores utiliza la estrategia de comparar dos hilos de colores juntos para ver sus semejanzas y diferencias. La distinción de los hilos deja encontrar “los compañeros” de los colores, por ejemplo la niña identifica en su proceso de selección que el hilo rojo y el morado no son aptos para colocarlos juntos, pero sí se puede unir el hilo rojo y con el hilo verde; los cuales son denominados por las tejedoras “compañeros de hilos”, puesto que pueden usarse simultáneamente. De este

modo, vemos procesos de construcciones de los colores, que requieren de habilidades más que estéticas y artísticas, sino también se trata de conocimientos abstractos que reconstruyen una realidad, porque el hecho de utilizar hilos de colores en el tejido implica saber distinguir el conocimiento que ofrece el medio natural y social.

En el contexto de las tejedoras amuzga los colores no están directamente relacionados con las emociones como por ejemplo para la psicología que “simboliza en el color negro al dolor, al luto, con el blanco a la alegría, con el azul la calma, la insurrección con el rojo. Modos de manifestar expresiones externas el estado interior del ánimo” (Vigotsky 1996: 21). Diríamos entonces que todas las tejedoras amuzga cuentan con emociones positivas o alegres, por usar en sus tejidos colores llamativos, así sea cuando estén de luto. La realidad no deviene de las emociones de las tejedoras sino de las prácticas socioculturales y de la relación que mantienen cotidianamente con la naturaleza.

#### **2.4.2. Ntseitjom tsa<sup>n</sup> jo' na ncoo liaa [combinar colores para un tejido bonito]**

La combinación de los colores se hace mediante una selección entre aquellos que son fuertes y otros denominados pálidos o grises. Tal clasificación refleja la capacidad de las tejedoras de diferenciar en un conjunto dos grupos de hilos que permiten crear un estilo propio. Puesto que los colores son expresiones que denotan la identidad de cada una de las comunidades amuzga, de la misma manera en Bolivia cada “ayllu tiene su propio canon a seguir. Así se puede identificar que en Aymaya, Kisay se caracteriza por emplear colores tenues mientras que los chullpa se caracteriza por usar colores fuertes” (Castillo 2005: 153). Cada comunidad se distingue por las tonalidades y la variedad de colores que utiliza en sus tejidos.

Las tejedoras de Guadalupe Victoria, se caracterizan por la habilidad de manejar diversos colores en una misma prenda y las destrezas de diferenciar las tonalidades de cada grupo de los colores. La cantidad de hilos de colores usados en un mismo tejido como dice doña Dionides “Mandyoo qui nchoo ndyee nnom colo 'o quin'om, jndyee colo nmeii<sup>n</sup> jo' naya cjuí', jndyee nnom colo, cha' ja nm'eii<sup>n</sup> jndyee nnom tjom. Ndo' xje<sup>n</sup> tijndyee nnom colo tiincoo ncjuí'. [Llega a 13 colores diferentes o 15, muchos colores para que te salga bien, como yo mezclo muchos colores. Si usas poco colores no sale bonito] (Ent. Sra. Dionides 11.01.10). La diversidad permite elaborar tejidos “bonitos” y estética. Lograr confeccionar los tejidos con la cantidad de colores es un trabajo difícil, porque implica clasificar los hilos



de colores en grupos de tonalidades amarillos, rojos, verdes y negros, o de lo contrario el tejido puede recaer en un sólo tono, como lo señala doña María quién a la vez nos da a conocer los tejidos que hizo (Anexo 18):

Ñet'o<sup>n</sup> ja tina<sup>n</sup> tseitjom, tina<sup>n</sup> tsetjom tsa<sup>n</sup> ee jaa tja ñe xui' liaa na cwil'aa, cha' xje<sup>n</sup> na wa chuwi yuujó', tjom tsa<sup>n</sup> tyuaa wa' naquio tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> lua' cwil'aa ja nañee, maxje<sup>n</sup> aa na ñee we aa na ndyee nnom tsa<sup>n</sup> na ntsa' ljeii je', ñee joo ñee joo machee' ljeii, mandaa ts'oo wa' je na ntsa' ts'oo cachui'.

[Antes yo no sabía mezclar los colores, no sabía mezclar los colores porque nosotras allá tejemos diferentes, como ves en ese pedacito, el hilo rosado y el hilo amarillo, así hacemos allá (refiriéndose a su pueblo Tlacoachistlahuaca) con dos o tres tipos de hilos hacemos las figuras y con eso haces las figuras, solamente la rama la haces verde (Ent. Sra. María 24.05.10).

En la región amuzga, las comunidades aún siendo de la misma familia lingüística y de la misma cultura, varían en sus gustos, visiones y prácticas (Anexo 19). Tal como lo señaló doña María procedente del municipio de Tlacoachistlahuaca que reconoce la diferencia de la composición de los hilos de colores que utilizan las tejedoras de su comunidad y las tejedoras de Guadalupe Victoria. Ella sabe que el amarillo y el color rosado para las tejedoras de esta comunidad se clasifican en tonalidades grises a diferencia de su pueblo donde las mujeres (Tlacoachistlahuaca) mezclan tres matices distintos sin importar sus tonalidades. Los pueblos combinan los colores según su visión, cosmovisión y estética, lo cual no quiere decir que una comunidad y otra estén mal, sino que eso refleja la particularidad de sus prácticas socioculturales.

Las tejedoras de la comunidad de Guadalupe Victoria, han desarrollado una clasificación compleja de colores, que va desde lo estético hasta la expresión de su contexto. Tal codificación se hace mediante un proceso de selección minuciosa como nos cuenta doña Sara:

Cha' jom l'uu tseitjom colo naxcaa, jom, cja<sup>n</sup>ño<sup>n</sup> colo na mandeii ti, colo na wee tii xjoo ndaa nchu' ñejom too 'o colo cha' xje<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> wa' naquio tsa<sup>n</sup> tsaa ñechee<sup>n</sup>too ngontjee ee ya chee<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> tseicwuee, cha' jom l'uu cwitjom too, xje<sup>n</sup> na cwi liaa canchii ya chee<sup>n</sup> matsacwueena', ya chee<sup>n</sup> cajan, ya chee<sup>n</sup> xcaa tii mach'eena', 'u maca<sup>n</sup> ncjuu joom cha' xje<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> tyjee nmeii<sup>n</sup> nt'iaa tsamna<sup>n</sup> joom ntjom naquii ts'om tsa<sup>n</sup> wee ntom, tsa<sup>n</sup> tsaa wa' joom ntjom naquii ts'om tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> wee ntjom, ndo' xje<sup>n</sup> je' tsa<sup>n</sup> tsaa wa' ncwa<sup>n</sup> naquii ts'om tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> tiinquioo tii, mach'ee nmam canchoo tii, mach'ee, jo' ya ntsa' cha' xje<sup>n</sup> jnom colo, cha' xje<sup>n</sup> na jnom wee, saa na chuee luua' ndo' canchii, xje<sup>n</sup> jnom wee jo', xje<sup>n</sup> jnom na colo l'uu, cwui chee<sup>n</sup> colo na tsaa na tyuaa' jo' ndaa ntseitom.

[Para combinar debes poner un color pálido con un color fuerte, los colores más rojos no pueden estar juntos o el color como este amarillo con el azul no pueden estar juntos porque se ponen pálidos (mueren) y más si es un huipil blanco se pone más amarillo o más pálido, tú debes ponerlo como estás viendo este (huipil) miras este azul

esta dentro del color rojo quemado, porque si el azul lo pones dentro del amarillo se pone pálido, bueno se puede (combinar) si es un telar de color por ejemplo un telar de color rojo, pero como el blanco no, solamente un telar de color como azul, rosa allí puedes combinar (el azul y amarillo)] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

La clasificación se hace entre colores pálidos y colores fuertes. Entiendo que los colores fuertes como se visualiza en el testimonio son los tonos rojos, negros y verdes, los cuales no se pueden ubicar en el mismo sitio, porque según la concepción de las tejedoras estos colores juntos se vuelven oscuros. Mientras en el grupo de los hilos de colores pálidos está el amarillo, azul y blanco, de la misma manera al unir estos colores de hilos reproducen una tonalidad gris que tampoco es considerada una combinación pertinente.

La composición de los colores es bastante compleja, requiere de muchas habilidades recreativas y estéticas pues está normalizada dentro de la sociedad de tejedoras en dos grupos; pálidos (colores blancos) y fuertes (colores oscuros). Los cuales deben combinarse adecuadamente. En caso de no sujetarse a esta normatividad la persona es calificada como aquella que “no sabe mezclar los hilos”, es decir, que no cuenta con las habilidades y el conocimiento en el manejo de los colores. En el siguiente testimonio podemos ver la técnica que se utiliza para mezclar y unir los colores:

Na<sup>n</sup>, na ntseitjom tsa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> ncu' ncjaa cjuui ndyu' cwua<sup>n</sup> colo na mant'iaa na ja cjuí' nnom', nnom x'iaa na ncoo ee manti nda' tiiñee cwixje<sup>n</sup>, cwi ts'a<sup>n</sup> xuii ncoo ntjei<sup>n</sup> chuu ntseintjom tsa<sup>n</sup>, na tiñee cwii xje<sup>n</sup> ñ'ee ts'a<sup>n</sup> ticue' ncoo chuu ntseitjom tsa<sup>n</sup> ndo' ñ'ee ts'a<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> nts'a<sup>n</sup> ljeii maxje<sup>n</sup> xjoo cjuí'ntseitjom tsa<sup>n</sup>. 'Nco'to<sup>n</sup> cwi chee<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> ñee juu too colo ndyoo. Cha' xje<sup>n</sup> ch'ee tsa<sup>n</sup> cajaan taxa<sup>n</sup> cwua nma<sup>n</sup> wjaa maneijuu ntii nnom' tsa<sup>n</sup> tyuaa ndo' luaa' mach'ee too nmam ñee juu colo, nma<sup>n</sup> tseicwue' colo wa', na chee<sup>n</sup> nc'iaa jo' xjoo ndaa na juu nco' 'nomchee<sup>n</sup>, jo', xje<sup>n</sup> ncoo na jdyee tsa<sup>n</sup> canchuii cwua nmam wjaa tsa<sup>n</sup> tyuaa', cwua xje<sup>n</sup> jdaa t'coo tsa<sup>n</sup> tyuaa je' ljo', nma<sup>n</sup> wjaa nda' cha' xje<sup>n</sup> colo tsa<sup>n</sup> tsaa na xee<sup>n</sup> (espalda) colo tsa<sup>n</sup> tsaa wa' wjaa colo taxa<sup>n</sup> cwua nnom colo wa' nma<sup>n</sup> wjaa colo tsjo', luaa' je' ntjii colo na ncoo wjaa cjuí' ndo' xje<sup>n</sup> colo tsaa ncoo', jom, ñño<sup>n</sup> colo canchuii' mantii nma<sup>n</sup> cwue ntom too mach'ee, jo'na cjuí cwui chuee ljeii na ncoo l'uu.

[No, cuando mezclas los hilos, tú debes de elegir qué colores, ves, que pueden unirse para que se vea bonito, también no es igual, cada persona tiene su propio gusto al mezclar los hilos, no es igual hay personas que no mezclan los hilos bonitos, hay quienes al hacer las figuras no saben mezclar los hilos, pone un hilo del mismo color, como el hilo amarillo naranja (anaranjado) junto al hilo rosa mexicana, eso hacen un mismo color, mata el color, no son compañeros no se pueden juntar, por eso debes poner primero el hilo verde, después el hilo azul, adelante el color anaranjado, después el color azul amarino, así, debes elegir colores bonitos y, sí, pones el color azul junto al verde se ve todo negro, así haces un huipil bonito] (Ent. Ignacia 11.01.10).

La experticia de doña Ignacia demuestra que combinar e integrar el color anaranjado y rosa mexicana al igual que la unión de los hilos de color azul marino y verde, pertenecen a la clasificación de tonos oscuros. Combinar los hilos de un mismo color es signo de

desconocimiento de la clasificación de los colores, a su vez saca a flote a la tejedora que aún no tiene lo suficientemente desarrollado el saber del tejido. Porque una tejedora debe saber manejar con precisión la codificación de los dos tonos y comprender así que la unión de dos colores que pertenecen a una sola tonalidad, ocasionaría la ausencia y pérdida de la esencia del color, sobreponiéndose, una sobre la otra.

La clasificación de los colores de acuerdo a las dos tonalidades, demuestra claramente la manera de ver el mundo amuzgo. Mirada que trasluce y se concretiza en la noción de unir los diferentes y no así en la unión de iguales. Esta noción que es básicamente de unidad, ejemplifica que la unión de diferentes permite la armonía y complementariedad de un todo. De este modo las tejedoras amuzgas han desarrollado un complejo sistema simbólico mediante el cual se hace notar que la diferencia es sinónimo de unidad, al contrario de lo que refleja la unión de similares que rompe y desestructura la armonía de un todo complejo, denominándolo “no son compañeros” porque no son compatibles.

Entonces el tejido amuzgo se construirá en el marco del sistema simbólico, donde el orden de la secuencia lógica de los colores, debe estar acomodado entre oscuros y pálidos. Por ejemplo se podría combinar de la siguiente manera: primero el verde, segundo el azul, seguido del azul marino y el anaranjado. Con fin de lograr por medio de la combinación de colores llamativos y alegres un tejido que “waando’ ts’o” [está vivo su corazón].

#### **2.4.3. Caja<sup>n</sup> [El color amarillo]**

Dentro de la categoría de las tonalidades hay una codificación simbólica que se visualiza a través de tonos rojos, amarillos y verdes. Este es otro nivel de complejidad en la cual se codifican los colores después de los dos grupos de tonos señalados en el apartado anterior. La particularidad de este nivel se describe en el momento de haber terminado el tejido es cuando se escucha a las tejedoras decir; “este huipil está muy rojo, demasiado amarillo o verde”, un modo de evaluar la combinación de los colores y las aptitudes de cada una de las tejedoras.

La tonalidad de cada tejido refleja el conocimiento de la tejedora. Por ejemplo el tono rojo se caracteriza por los colores fucsia, rosa mexicana y rojo; mientras en la tonalidad del amarillo está el color anaranjado y los diferentes tonos del amarillo, por último están los tonos verdes. Básicamente son estas tres tonalidades lo que más se traslucen en los

tejidos amuzgo de Guadalupe Victoria. Las tejedoras amuzga combinan diferentes tonalidades en el proceso de la construcción del tejido, para ellas unir los mismos tonos, como lo menciona doña Ignacia; xje<sup>n</sup> tiyaa ntseitjom, xjoo cjuí' cwue' wee too chuee, cwue' caja<sup>n</sup> too chuee, xje<sup>n</sup> jndyee tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup>, tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup>, cha' xje<sup>n</sup> ljaá' wa'. [Si no mezclas bien (los colores) no sale, sale un huipil rojo, un huipil amarillo, si metes muchos hilos amarillos como esta flor] (Ent. Ignacia 11.01.10). Combinar un mismo tono de color implica unificar. La unificación desde la perspectiva occidental conduce a la homogenización (Rengifo 2003), que para las tejedoras significa desaprobación, en el ámbito de la composición de los tonos. Entendiendo que la diversidad va más allá de la unión de tonos, sino que se refiere a las relaciones sociales entre diversas culturas (Ibid 2003).

En el marco de las tonalidades es importante señalar que las tejedoras tienen una particularidad de ver y clasificar los colores de un mismo tono. Por ejemplo el tono amarillo, se clasifica a partir de las cosas inmediatas, como se puede ver en el testimonio de doña Sara

Maxje<sup>n</sup> niom, tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> 'ndaa', tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> wee tii ndo' tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> waa, tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> ljaá' ntyoo' tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> xcaa tii cha' cwue' jom cwi ljaá' wa' luaa ndo' wa cwui chee<sup>n</sup> cwui ljaá' jo' tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup> wee, jo' maxje<sup>n</sup> lua' jndyuu.

[Así son, hilo color amarillo chile (anaranjado) amarillo rojo, hay también amarillo flor de cempasúchil, amarillo más pálido como una flor y hay otra flor que es el amarillo rojo, así se llaman.

G.-Ndo' quia ntsa' ljeii a ndaa ntseitjomna'. [Cuando haces tus figuras las puedes mezclar]

S.- Na<sup>n</sup> xjoo ndaa ee ñequii tsa<sup>n</sup> caja<sup>n</sup>. [No se puede porque son puros hilos amarillos] (Ent. Sra. Sara 09-01-10).

El color amarillo tiene varios matices que van de acuerdo al contexto natural. Es interesante destacar que el color anaranjado se conceptualiza como amarillo, a diferencia del mundo occidental donde este color es independiente. Mientras que en la cultura amuzga el color amarillo adquiere diversos tonos según la lengua y la cultura. Por eso en el proceso de la elaboración del tejido, el color anaranjado y amarillo no se juntan en ningún momento, porque ambos pertenecen dentro de la misma familia. Entonces la codificación de los colores en el contexto amuzgo se hace a través de la influencia del medio natural y esto se legitima en el sistema sociocultural.

## **2.5. Tyue' jnom na je' chuee na<sup>n</sup> [La muerte de mi tejido y la vida de mi huipil].**

### **2.5.1. Puentes de cambios en el tejido**

Los cambios culturales pasan por dos procesos. Una por la vía pacífica, donde los pueblos, incorporan aspectos culturales de manera consciente, “por los contactos entre diversos pueblos y grupos culturales” (Albó 2000: 76). Van adaptando y transformando su práctica cultural a través de cambios re- significativos, que no implica necesariamente la pérdida de valores, sino es entendida como, recreación de aspectos considerados aceptables en la cultura, ya que la cultura es dinámica y se transforma con el tiempo. El segundo proceso de cambio se refiere a la imposición de los valores culturales, es decir, una cultura dominante reproduce sus “capitales culturales” por medio de la “violencia simbólica”, con el fin de mantener el poder social, económico, cultural y educativo (Bourdieu: 1996).

Los puentes de cambios pasan por procesos de reconstrucción, donde los pueblos de un modo u otro adoptan “habitus” culturales a través de diversas instituciones y medios; la escuela, la iglesia, instituciones gubernamentales y no gubernamentales y los medios de comunicación son los que influyen sustantivamente en el desplazamiento de las prácticas culturales.

### **2.5.2. Tañee tyuaa yolcuch'u jnom [las niñas ya no quieren tejer]**

Habría que preguntar, ¿por qué ya no quieren tejer las niñas?, las causas pueden ser diversas. 1) Por los procesos migratorios, 2) la llegada de la escuela, 3) la introducción de los medios de comunicación y nuevas tecnologías y 5) la desvalorización del tejido en cuanto a su valor económico. Son factores que han ido influyendo en las actitudes de las niñas y jóvenes amuzga, fuertemente a la práctica del tejido.

Los procesos migratorios recurrentes en las poblaciones étnicas, “en la búsqueda y esperanzas de los campesinos que se van, toman su ayate y lo cargan de identidad, historia, lengua, tradiciones” (Medina 1997: 85) y prácticas culturales de su pueblo. Situación similar acontece en la migración temporal de las poblaciones amuzga, donde los jóvenes de 13 años adelante, migran principalmente a las ciudades de Acapulco, Chilpancingo y Distrito Federal, donde se emplean en trabajos domésticos. Este fenómeno ha afectado indiscutiblemente la reproducción de los conocimientos locales y el aprendizaje de la práctica del tejido. Así como nos señalan doña Dionides y doña Ignacia:

Cha' yoch'uu na 'o tatjom quiaa nalqueenda' tañee tyua jnom. Ee luee majo' ts'ia<sup>n</sup> na 'o teitjom ee lua' tijdei'ti' liuu tsjo' ñjee<sup>n</sup> ndo' naquio jnom wa', yoo luee, xje<sup>n</sup> ya yoo ljeii' tsjo' ñjee<sup>n</sup> chjoo quio jnom wa' ndo l'uu jdaa, je', cje' cwentana'.

[Como esas niñas que se van trabajar, cuando llegan ya no quieren tejer, porque dicen que por eso se van a trabajar y con eso es más fácil ganar dinero y con el tejido, dicen, que tardas más para ganar dinero, además que es barato.] (Ent. Sra. Dionides 11.01.10).

Cwue' ñ'ee<sup>n</sup>, n'ee<sup>n</sup> yuu cwityua jnom, ñ'ee<sup>n</sup> yuu xje<sup>n</sup> ta tana<sup>n</sup>, ta ñee tyuaa ta ncoo nquiu ja, ta ncoo nquiu, ju' na jdaa ljuui' na cwui 'oo taatjom, ñ'ee ts'a<sup>n</sup> ntsoo xje<sup>n</sup> cwue' ts'iaa<sup>n</sup> tii na tana<sup>n</sup> jo' ncwuitjom cwuii smana<sup>n</sup> na ncwua' jnom ndo' na ja cwii ntjom je' xje<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> na jndyee cwii ndyee siento na cwii smana<sup>n</sup> ndo' tii jdei'. Nn'a<sup>n</sup> na cwii 'o ntjom t'ma<sup>n</sup> quiaa na cwe' tañee tyuaa jnom.

[Algunas, algunas tejen, algunas ya no, ya no quieren tejer ya no les gustan, ya no les gustan, porque ya salieron a trabajar, hay personas que dicen no tiene caso (tejer) porque no ganas nada en una semana, en cambio si te vas a trabajar aunque sea \$300 pesos ya lo tienes en una semana, es más fácil. Las jóvenes que salen a las ciudades a trabajar cuando regresan ya no siguen tejiendo] (Ent. Sra. Ignacia 11.10.09).

Las jóvenes de Guadalupe Victoria migran a las grandes ciudades, con el fin de conseguir “el dinero rápido”. La imagen que se tiene de la ciudad en las comunidades indígenas, es la de prosperidad y seguridad laboral y económica, al respecto Castillo (2005) en su investigación en localidades quechuas peruanas, descubrió que la ciudad se concibe como un espacio que abre posibilidades de trabajo. Esta percepción, sostienen la mayoría de las jóvenes amuzga para abandonar su pueblo, con la idea de ir a la ciudad para ganar dinero.

Tal como reflejan los testimonios, hay una fuerte atracción por parte de las niñas a la ciudad, cuando dicen; “las niñas que se van a trabajar y “las que ya salieron”, aquellas que tuvieron la experiencia de vivir y relacionarse con la “buena vida”<sup>47</sup>. Una vida que en las tejedoras cambia el pensamiento, porque cuando las jóvenes regresan al pueblo la mayoría de ellas “ya no quieren tejer”, descalifican esta práctica, debido a que el tiempo que invierten tejiendo no le recompensa el costo económico en la venta de los tejidos. En cambio el trabajo asalariado es retribuido en cada semana. De esta manera, la migración está afectando “la socialización de los conocimientos locales” (Ibid 2005: 92), además genera efectos colaterales en los valores y los códigos lingüísticos propios de la práctica del tejido.

El hecho es que se ha configurado el esquema de ir y volver de la comunidad a la ciudad, en temporadas de fiestas tradicionales, bodas, funerales y fines de semanas genera que

---

<sup>47</sup> La ciudad es el espacio ideal en que se realiza la buena vida (Rengifo 2000: 28).

jóvenes opten por la “buena vida” y se quedan a radicar definitivamente en la ciudad. Efecto que obstruye la transmisión de los conocimientos socioculturales y las relaciones intrafamiliares, comunales y la vinculación con la naturaleza, en la medida de no vivir y practicar dichos procesos culturales.

Alejarse de la comunidad implica desconocer los saberes que en ella se desarrollan y de los valores que se viven cotidianamente. Por eso, las jóvenes que migran, sin haber adquirido las habilidades y destrezas requeridas en la elaboración del tejido, difícilmente retoman para afinar y perfeccionar dichas aptitudes, tal como nos cuenta doña Sara:

Jo' ja je' machee<sup>n</sup> jdaa seina<sup>n</sup> na tawaa jnom, nom xjoo tja<sup>n</sup> jo' jom ticwue' nna<sup>n</sup> nts'a<sup>n</sup> ljeii, jo' tja<sup>n</sup> cwuitjom tsjo' jñee na ndajdei<sup>n</sup>tye<sup>n</sup> tsondyo quia na tyuee' tsontyaa, jo' ja na ljo ndyoo na ta tajdei na tatyuaa jnom. Jom t'quiaa tanma<sup>n</sup> Sndaa, jo' na teina<sup>n</sup> cha'tso n'ei<sup>n</sup>ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> naya nts'a, yuu ndyoo xje<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> ñee s'a<sup>n</sup>.

[Por eso aprendí a tejer bien y mi hermana no puede hacer bien las figuras porque ella salió a trabajar para ganar dinero y apoyar a mi mamá cuando murió mi papá y yo me quede con mi mamá para tejer, mi hermana se fue a la ciudad de México, por eso aprendí todo y puedo hacer todo el trabajo, porque este es el trabajo de mi mamá (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

La experiencia de doña Sara refleja la importancia de permanecer junto a la madre para aprender a desarrollar las habilidades del tejido. El estar, mirar, sentir y manipular continuamente el telar contribuye a la formación y graduación de una tejedora experta. A diferencia de aquellas personas que por diversos motivos se ven en la necesidad de migrar a las urbes. Cuando retornan “no pueden hacer bien las figuras”, debido a la falta de práctica y todo el proceso sistemático requerido en la manufacturación del tejido. En este sentido, la socialización requiere de la presencia física de la persona, porque sólo mirando, tocando y escuchando se aprende el conocimiento del tejido.

El testimonio devela que la migración afecta a los procesos cognitivos y las aptitudes de la joven. Además de desestructurar la visión social, cultural y cósmica de la comunidad contribuye a la desestabilidad de la identidad social e individual de la joven amuzga.

Otro aspecto importante que obstruye la reproducción de la práctica del tejido junto con la migración, es la introducción de nuevos elementos tecnológicos como; la televisión, las máquinas de juegos electrónicos y actualmente el internet, que a diario “fumigan las ideas, los pensamientos y las construcciones ideológicas (Galat 2008: 128) de las personas, generando de este modo ideas dependientes de los códigos de la ciudad

moderna. Tal como nos señala don Toribio en el siguiente testimonio, donde expone los efectos que causan la desmotivación de las niñas en la construcción de los tejidos.

Ee jee<sup>n</sup> jdyee na<sup>n</sup> ja leiquio quitsjo<sup>n</sup> jndyee na<sup>n</sup> na tiyaa nma<sup>n</sup> nquiu' nn'a<sup>n</sup> na', jndyee na<sup>n</sup> cwuit'iaana jndyee na<sup>n</sup> naquio w'aa scwela nmeii<sup>n</sup> cwila' jñom'na, tina<sup>n</sup> na na tiempona naquio tarea cwuiluena<sup>n</sup>. Saa jndyee na<sup>n</sup> nañiom juego naqui tsjo<sup>n</sup> jee<sup>n</sup> cwui 'o na', jo' ts'ia<sup>n</sup> na cwui ndyeena na<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, jndyee nna<sup>n</sup> na jalaa t'ma<sup>n</sup> tsjom, jo' cwitsu' nñ'om, nñ'om chee<sup>n</sup> nna<sup>n</sup> cwuiquee cwuit'iaa ndo' nquiu too nna<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> ncoo jo' ts'ia<sup>n</sup> na cwui ndýee.

[Muchas cosas aparecen en el pueblo, hay muchas cosas malas que engañan a las personas, muchas cosas miran, muchas cosas. (Los niño dicen) que por la escuela no tienen tiempo, porque tienen que hacer sus tareas, también por las máquinas que hay en el pueblo ahí se van, por eso van dejando de tejer, muchas cosas van apareciendo porque el pueblo está creciendo eso hace que se olviden, otras cosas ven, piensan que esas cosas son mejores, por eso dejan (de tejer)] (Ent. Sr. Toribio 31.12.09).

La llegada de nuevos artefactos a la comunidad, han influido indefectiblemente en las actitudes de las niñas. Dicha tecnología como dice el comunario “engaña” y manipula el comportamiento de las niñas, en el sentido de subsumir el tiempo que necesitan para aprender a tejer. Asimismo, el bombardeo permanente de información que promueven estas tecnologías, ocasiona subjetivamente una “violencia simbólica” que provoca en las jóvenes actitudes de enajenación, que conlleva “dejar el tejido”. El hecho de pensar que lo ajeno es lo mejor, significa desvalorizar lo propio, como vemos en este análisis, la globalización altera las percepciones de las jóvenes en cuanto a su propia cultura, debilitando de este modo el proceso del aprendizaje del tejido.

El fenómeno migratorio y la globalización, tiene varias aristas; por un lado, la migración adquiere una connotación simbólica relacionada a la noción de ciudadanía, la inclusión a un Estado-Nación. También está relacionado a la búsqueda de oportunidades y a la calidad de vida, mediatizado por un sistema laboral que ofrece una economía sustentable. Estos fenómenos contribuyen a la desestructuración de las prácticas socioculturales y la alteración del conocimiento local. Asimismo, la migración está mediatizada por la globalización, que a través de los medios tecnológicos, inocente y coercitivamente van ciñendo en el pensamiento, actitudes e ideologías de los jóvenes en cuanto a las ofertas de un capitalismo de consumo.

Dichos fenómenos, violentan simbólicamente las actitudes, alteran los principios de valores y debilitan la identidad de la persona. Ya que son asumidas inconscientemente por las jóvenes amuzga, cuando ellas descalifican la práctica del tejido como patrimonio cultural.



### 2.5.3. Los varones dejaron su calzón blanco

“La indumentaria ha constituido un marcador de las filiaciones culturales y sociorganizativas de las colectividades nativas” (Bartolomé 2004: 93). En la mayoría de las comunidades indígenas la indumentaria constituye el referente de adscripción, más evidente de la cultura. En esta vestimenta elaborada con la técnica prehispánica (en el telar de cintura), permite a los pueblos expresar su vida, historia y cosmovisión. Además la indumentaria es donde se archiva gran parte del conocimiento de una generación pasada, presente y futura. Así, la indumentaria cumple la función de guardar la información y “sirve para destacar no sólo la afiliación étnica sino la adscripción comunitaria” (Ibid 2004: 94), de cada región y pueblo.

El pueblo de Guadalupe Victoria, se diferencia de las demás comunidades amuzga, por tener su propio estilo de indumentaria, en cuanto a los colores, los diseños y los modelos de los tejidos. Cada pueblo tiene su propio modelo estético, además de advertir que algunos de los diseños del tejido tienen un significado de acuerdo a los sucesos históricos.

Las tejedoras amuzga y demás pueblos indígenas como gñatrjo (mazahua), quechuas, mapuches, raramuris por mencionar algunos durante muchos años han tejido sus prendas y para toda la familia. Una indumentaria que sin duda expresa su visión de mundo, los valores y el conocimiento de su sistema sociocultural. Sin embargo, pese al valor cultural que los tejidos y la indumentaria contienen, por motivos sociales, económicos, políticos y religiosos los pueblos han desplazado no sólo el tejido, sino en el fondo han relegado su “capital cultural”, según Bartolomé, en su análisis sobre las identidades étnicas, “el cambio de la indumentaria orienta hacia el renunciamiento cultural” (2004: 94). La renuncia a un componente “simbólico” de la cultura. Es así que doña Rufina nos comenta sobre el fenómeno de desplazamiento cultural:

Cwila'tsu costumbre na<sup>n</sup> l'oo, cwitsu ndye tsja<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ncue cha'jom mach'ee ñequi  
chee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> ñ'oom, maca<sup>n</sup> tileitsuu, chuu na chjo' quiawa cwindyo ñ'oom wa' na titsu,  
titsu costumbre na<sup>n</sup> l'oo, ñee na titsu na jdaa ja ndyue na<sup>n</sup> na jatsuu, mat'iaa na jatsuu.

[Están perdiendo las costumbres de nuestros antepasados, se va perder la raza amuzga, se va ver que todos son mestizos, no deben de perder, a veces se platica que no se debe perder las costumbres de los abuelos, como de que no, si ya se está perdiendo, ve que se está perdiendo (Ent. Sra. Rufina 03.05.10).

Los acontecimientos ocurridos en el Guadalupe Victoria, tales como el asfaltado de la carretera, la introducción de la tecnología y los productos alimenticios, son elementos que ofrecen un panorama general de los efectos nocivos que puede traer para la cultura. Como vemos doña Rufina es consciente de la pérdida de algunos componentes culturales en la actualidad; en esa reflexión ella puntea las consecuencias en la pérdida de las costumbres, que implica adherirse a la cultura mestiza y sujetarse a una vida desconocida, no sólo conlleva un desplazamiento sino a la desaparición de un sistema cultural.

La visión de convertirse en mestizo y dejar de ser amuzgo, va más allá de un simple proceso de desplazamiento de lo propio significa dejar una vida, valores, conocimientos, una cultura construida desde tiempos remotos. Este proceso de aculturación es una vivencia del presente, se viven los indicios del desplazamiento cultural. Que en un inicio desplaza indumentaria. Como nos lo cuenta doña Sara en el siguiente testimonio:

Na cha' jom ja tsei chui na<sup>n</sup>, ee aa tjii meistra mantii ntja na mat'iaa ja, nn'a<sup>n</sup> na cwilui cwi 'o na nma<sup>n</sup> nmam na cwila' ndaa'na, hasta cwui quiee na ljoofee, ta cwue' na liaa ncue, hasta cha'tso' yotsa<sup>n</sup> na jaa wiiidaa ta chee<sup>n</sup> liaa ncue, l'uee n'om ñee quii chee<sup>n</sup> pantalón. Ee jo' ts'iaa<sup>n</sup> jndyee nn'a<sup>n</sup> tii nt'ma<sup>n</sup> ndyee nmam cwilui' scwela nma<sup>n</sup> nc'oo 'oo cwua nma<sup>n</sup> cwui quiee, ñee quii liaa n'oom cwue' hasta ndii' lcuunch'uu 'oo quee cwua nma<sup>n</sup> nquee 'u yuu cwue chee chee<sup>n</sup> majoo ncwue' jdaa cwuila' chuui ndyee, cwua nm'a<sup>n</sup> nmam too tijdaa too chuu waa nma<sup>n</sup> nquee<sup>n</sup> cwuilacoo nquee<sup>n</sup> cwuilacoo soo nquee<sup>n</sup>, jo' na cwue' pantalón xje<sup>n</sup> cha'tso ndyee yotsa<sup>n</sup> na nmeii<sup>n</sup> nm'a<sup>n</sup>, luaa' matseindaa jo' ñee xje<sup>n</sup> ñee je', 'u l'uu jee<sup>n</sup> na cjee ñee scuchjoo nma<sup>n</sup> je' na nts'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> quio jnom, na nts'a<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> da' ya jom, quioo tii jom xje<sup>n</sup> ndaa nmal'uee<sup>n</sup> hasta jom mañom chee<sup>n</sup> na ja chom na luee<sup>n</sup> na wja<sup>n</sup>. Nma ja tsana<sup>n</sup>tei<sup>n</sup> nn'om chee<sup>n</sup>, cwua lquee ñom n'o<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ma xuii jdaa nmam nm'a<sup>n</sup>. Mantii joo nma<sup>n</sup> taa ñecwityuaana cwue nnom tyuaa, mantii joo nma<sup>n</sup> taa ñecwityuaa ndyee quio jnom matseindaa'na' cha'tso yotsa<sup>n</sup>.

[Veo que las cosas van cambiando, mira maestra, yo, lo que veo, la gente que sale fuera ellos perjudican, cuando llegan ya no se ponen la ropa amuzga y todos los niños que van creciendo ya no usan la ropa amuzga, ellos quieren ponerse puros pantalones, eso pasa porque los niños desde temprana edad salen de la escuela y se van y cuando regresan ya usan la ropa de la ciudad, así mismo las niñas que se van cuando regresan ya no usan su enagua, ya se cambian de ropa, igual su cabeza ya no sabe, uno cómo se ve, ya lo tienen pintado, ya cortan su cabello y usan pantalones ya todos los niños están así, esto afecta y así cómo la niña va querer tejer, si ella ya sale, incluso cuando vuelven a la ciudad se lleva a otras niñas para dañar, y cuando estas regresan ya están cambiadas ya no quieren sentarse en el suelo, ya no quieren sentarse a tejer, así se dañan las niñas] (Ent. Sra. Sara 09-01-10).

El abandono de la indumentaria por parte de los jóvenes amuzgo en la ciudad, como nos remarca doña Sara, afecta los elementos culturales, ya que los jóvenes al migrar a la ciudad asumen actitudes desvalorativas hacia su propia cultura. Actitudes que reproducen e imponen a su retorno en los demás niños y jóvenes de la comunidad. Porque estos

hábitos constituyen referente de los valores que se practican en la ciudad, por eso cuando los jóvenes regresan de la ciudad lo primero que hacen es abandonar su indumentaria, influyendo en los demás niños y jóvenes de la comunidad asumir la misma actitud orientado a usar “puros pantalones” y dejando de esta manera su vestimenta tradicional.

La ciudad afecta los componentes culturales, ya que las personas asumen actitudes, tanto, positiva como negativa hacia su cultura, ya sea de manera consciente e inconsciente. En este caso los jóvenes amuzgo inconscientemente adoptan los valores culturales de la ciudad, usando pantalones, pintando y cortando el pelo, con el fin de integrarse a la sociedad moderna y a un Estado-nación. De allí que vivir y sentirse parte de la ciudad, moldea las actitudes, ocasionando, “no querer sentarse en el suelo, no querer tejer”, son indicios del proceso de “desindianización” (Bonfil 2001), que significa comenzar a rechazar, abandonar y renunciar a los valores propios culturales para asumir los de una sociedad urbana.

De algún modo los jóvenes amuzgo han creado un imaginario de la ciudad. Entendida como aquella que tiene lo “mejor, lo nuevo y lo sofisticado”; como, la tecnología, la educación, la ciencia y la cultura. Así, entre más se comparte, se come, se viste, se piensa y se vive como en la ciudad. Al respecto Doña Micaela y don Carmelo comentan sobre su experiencia en cómo fue el proceso de desplazamiento de la indumentaria propia en sus hijos varones.

Tobia quia na tja<sup>n</sup> lua' quia nnom tjei<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> xui' liaa<sup>n</sup>a<sup>n</sup> xjen na jna<sup>n</sup> na tja<sup>n</sup> Ndaab'ioo je'  
jo' liaa chi' nmeii<sup>n</sup> cwue<sup>n</sup> cwue' catom xui' je', saa na quia nnom na tjei<sup>n</sup> jom matachee<sup>n</sup>  
jom, nma<sup>n</sup> tatseilio' jom, cwa' nma<sup>n</sup> t'ui' Fernando nm'a<sup>n</sup> nda'.

[Tobías cuando se fue y cuando regresó ya se había cambiado de ropa, cuando se fue a Acapulco él llevaba su ropa blanca sólo el algodón era diferente, pero cuando llegó ya no era él, yo no lo molestes, lo mismo hizo este Fernando] (Ent. Sr (a) Carmelo y Micaela 15.05.10).

El ejemplo de Tobías nos aclara cómo se dan los cambios fuera de la comunidad. Al parecer el contacto con la cultura urbana influye de manera negativa hacia lo propio, porque en el caso de este joven, antes de salir de su comunidad, él usaba su vestuario. Pero a su regreso como dicen sus padres “ya no era él”, porque en sus actitudes demostraba cómo la ciudad lo había “desindianizado” y a su vez él influyó directamente en las actitudes de sus hermanos menores. El contacto entre grupos y culturas diferentes como dice Albó (2000) es para intercambiar e innovar la cultura, por ejemplo ha habido innovaciones en la agricultura incluso en los diseños del tejido. Pero no siempre es así, en

este caso, el contacto con la ciudad está influyendo en el rechazo de la indumentaria propia. Tal como lo explica doña Sara.

Jom na je' ndyoo wana<sup>n</sup> chom, cwi ts'a<sup>n</sup> nquiu nchoo qui chuu ts'a<sup>n</sup> ñee je' ñee xcue cwue' cwuee<sup>n</sup>, cwuee' cantyoo, catom ñequee chee<sup>n</sup> camisa, ndo' ts'a<sup>n</sup> na macachjoo ñe tii nm'a<sup>n</sup> jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> tatana<sup>n</sup>, je' ñee quii chee<sup>n</sup> jdaa xuii', chuu wando' na jdaa xuii jndyee nn'a<sup>n</sup> nm'a<sup>n</sup> je' cwue' wendyee cha' xje<sup>n</sup> na nmam, ntsjoo cwue' nn'a<sup>n</sup> tquiee jaa, hasta nma<sup>n</sup> nch'uu canjdaa ndyee nm'a<sup>n</sup> ta ñee cwue' nda' manti joo ñee quii chee<sup>n</sup> pantalón ñee cwue' ñee quii camisa, playera, tijdaa' too jo' nma<sup>n</sup> na<sup>n</sup> na chuu'.

[Él tiene 40 años, ahora una personas que tiene 30 años, mitad y mitad, el calzón y la camisa y el más pequeño ya no usa, ya con él está todo cambiado, con el tiempo se va cambiando, sólo algunos como te decía sólo la gente grande, hasta los niños pequeños ya no quieren usar, ellos quieren usar puros pantalones, camisa y playeras que tienen dibujos que no se sabe ni de qué son] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

En este testimonio se develan los pasos graduales de cómo se va perdiendo la indumentaria amuzga. Los niños de 0 a 15 aproximadamente están usando el pantalón, mientras los señores de 40 años siguen conservando su vestuario tradicional. Similar situación sucede con las mujeres, por ejemplo las niñas (0 a 16 años) están desplazando sus huipiles de tejidos por huipiles estilizados. Esta situación deja ver que los cambios son procesos lentos y graduales que pasan por etapas, hasta que se da la pérdida total de una práctica tradicional o capital cultural.

La pérdida o desplazamiento se debe también, a factores de desvalorización y discriminación que han sufrido los jóvenes al portar su vestimenta en los espacios de la cultura dominante. Esto ha provocado rechazo hacia la ropa, siendo común escuchar a los niños decir que el calzón y algodón es ropa de abuelito, como nos cuenta la mamá de Caín: “jo' je' cwi 'o joo cwi ncoo nch'uu nna<sup>n</sup> na ntyuoo ncue cwe' ee chjo wa na macaa Tae nma<sup>n</sup> na je' cwiluee tawee jom [también ahora los demás niños se ríen de ellos porque usan la ropa amuzga como ahora a Caín le dicen abuelo] (Ent. Sra. Maria 24.05.10). Ahora parece ser, que la vestimenta se asocia con una cultura ancestral, la cual, le pertenece a las personas adultas y lo nuevo se le adjudica a la ropa moderna.

De la misma manera la televisión constituye una herramienta que contribuye a la pérdida de la vestimenta, ya que promueve modas y estilos que la sociedad debe seguir para ser parte de la modernidad, orientada en un mercado de consumo. Esta promoción se recibe en cada una de las familias amuzga que cuentan con la televisión, donde los jóvenes inconscientemente asumen actitudes de la modernidad, usando el huipil de encaje. Tal como lo analiza la señora Ignacia y el profesor del sistema de educación indígena.

Yo creo que a veces los mismos niños son los que principian su cultura, no, porque, porque cuando ven algún medio como fuente de información como es la tele se dan cuenta de que hay muchas promociones de ropa de equipo, vamos suponer una novela que este, está saliendo las novelas de niños que llevan su uniforme en la escuela desde allí estamos como que la cultura del niño le estamos dando otra idea no le estamos dando la idea de nuestra cultura (Ent. Profr. 3-26.04.10).

Ntja na teit'ma<sup>n</sup> quii tsjom, jndyee nn'a<sup>n</sup> cwiinquoquee' ndyee, ntja na jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> cwi t'iaa nch'uu nm'a<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> na winom quii tele, juu na wa' nt'iaa, t'ma<sup>n</sup> matseindaa' ee joo nmam cwi't'iaa chuu wa wa cwii ts'a<sup>n</sup> nluui' quii tele ntjii joo nmam nchjo' ncookiuu, xje<sup>n</sup> ncoo soo nquee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> na cwuiluii' quii' Tele mantii nmam chjo', xje<sup>n</sup> too ntjaquii manti joo nmam luaa nda', cwuiluii nn'a<sup>n</sup> t'ma<sup>n</sup> 'na<sup>n</sup> choo manti joo, na nmeii<sup>n</sup> cwila'da' jndyee nch'uu.

[También, se debe porque creció el pueblo, llega gente de afuera, también ahora los niños ven mucho la televisión, eso veo que daña, ellos ven como salen en la Tele y así quieren estar, si tienen cabellos largos, así quieren estar, si traen aretes así quieren verse, sale gente con marcas grandes en el cuerpo, también ellos, así se dañan muchos (niños)] (Ent. Sra. Ignacia 11.01.10).

La influencia de la modernidad se vive en las comunidades amuzga. En Guadalupe Victoria la televisión constituye un elemento importante de contacto directo con la modernidad, para los comunarios este artefacto reproduce más daños en su sistema cultural, que efectos positivos, porque consideran que la información transmitida desestructura sus valores culturales, lo cual súbitamente provoca alteración en las actitudes y conductas de los niños, creando de tal modo subjetividades<sup>48</sup> negativas de lo propio.

En el contexto amuzgo, la migración y la televisión han subyugado los conocimientos y los valores de la práctica del tejido, cuando imponen subjetivamente la valoración de los elementos de la modernidad. Tal situación, no es una simple pérdida de un vestuario, sino es la pérdida de un capital cultural que contiene valores, conocimientos, cosmovisión e historia inmersos en los diseños, en los colores y en los códigos lingüísticos que se usa en la práctica misma.

#### **2.5.4. Influencias de los programas institucionales**

La presencia de instituciones como el Programa de Oportunidades como lo conocen los comunarios de Guadalupe Victoria, desde que fue impuesto por el gobierno federal, con el fin de apoyar las necesidades urgentes, como la salud y la educación, no se pensó en los daños colaterales que podrían ocasionar en las comunidades indígenas, de algún modo,

---

<sup>48</sup> En las comunidades y en la subjetividad de cada individuo dicha condición de subordinación se expresa como conflicto entre la resistencia cultural que afirma la identidad indígena y la interiorización de la subvaloración que produce un sentimiento de inferioridad y de rechazo de la propia identidad, sustituyendo la tradición por elementos ajenos a la cultura propia (Cortes y otros 1989: 7-8).

estos programas no son inocentes. En el fondo son formas de seguir reproduciendo un control de Estado-Nación sobre la sociedad indígena para llevarlas hacia la modernidad manipulando el tema de desarrollo como sinónimo de avance.

Para las tejedoras el Programa de Oportunidades cumple roles específicos, como lo explica doña Clementina; “ndo’ manti tsjo’ jñee<sup>n</sup> nna<sup>n</sup> oportunidades seindaa da’, seindaa mant’ia ja. Teijdei chuuwi’ ndo’ seindaa manti. [También el dinero de oportunidades daña, yo veo que perjudica, ayuda un poco y también perjudica] (Ent. Sra. Encarnación 29.04.10). El Programa de Oportunidades actúa lentamente en el desplazamiento de las prácticas culturales, a través de un apoyo mínimo (económico) que les otorgan a los comunarios. No obstante, las tejedoras reconocen que este apoyo es nocivo para sus prácticas culturales, ya que desplaza sus conocimientos, el proceso de transmisión de conocimiento intergeneracional y la pérdida de su patrimonio cultural.

Los programas Federales tienden a reproducir sistemas de control cultural, político y social, que hacen emerger cambios profundos en la cultura propia, que se plasman en rupturas y continuidades (Bonfil 2001). Al respecto la señora Ignacia nos explica los efectos negativos que ocasionan los programas federales:

Ntjaa na jna<sup>n</sup> na nma<sup>n</sup> cjue’ tsjo’ jñee<sup>n</sup> na<sup>n</sup> nch’uu, juu’ tsjo’ jñee<sup>n</sup> wa’ na s’aa na tañee tyuaa nch’uu nm’a<sup>n</sup> jnom. Ee ñe t’o<sup>n</sup> Geno mayuu na jdeii’ na ncwua’ jnom, jdeii’ na ntseina<sup>n</sup> na ntii ndyu’ liaa, ntii ndyu’ nchquiaa ee tjii’ya’ na nmam chee<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> mandaa juu’ tsjo’ jñee<sup>n</sup> wa’, na ncjue na cjuii’ na cwuil’uee ndyu’, manti scuuchjoo nda’ yaa ntsoo ts’a<sup>n</sup> nnom, tanma<sup>n</sup> na wee Liaa nma<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> ntsom manti ta nma<sup>n</sup> Casia nm’a<sup>n</sup> nda’ maxje<sup>n</sup> ntseimo<sup>n</sup> ndaa ntseina<sup>n</sup> ee tanna<sup>n</sup> yuu cwui chee<sup>n</sup> joo ljei’ tsjo’ jñee<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> mandaa na ncwua’ jnom ndo’ je’ cwuanti yaa nquiu l’cuu nch’uu nm’a<sup>n</sup> ta tyuaa jnom, ta leina<sup>n</sup> ju’ joo na scwela, cwii l’joo’ ntjii’ na ndaa we chi’ nma<sup>n</sup> ncjue’ chu’ tsjo’ jñee<sup>n</sup> na.

[Porque ahora le llega el dinero de los niños, ese dinero hizo que las niñas ya no quieran tejer. Antes de verdad Geno era necesario tejer, era necesario aprender a costurar y armar el huipil, porque sabías que ese dinero servía para tus gastos, a las niñas se les puede decir, vivía aquí la señora Aurelia ella decía, también Acasia le enseñaba a sus hijas, no había otro modo de ganar el dinero, solamente tejiendo, ahora están contenta las niñas que ya no tejen, ya no aprenden porque van a la escuela, eso, saben que en dos meses les llega su dinero] (Ent. Ignacia 11.01.10).

Para las tejedoras el apoyo económico del Programa de Oportunidades ha sido uno de los factores decisivos en la desestructuración de la práctica del tejido. Ya que el dinero en este contexto cumple una función que estimula a las niñas a tejer. Antes como no había otra fuente de ingreso económico, las jóvenes se veían en la necesidad de tejer para tener su propio dinero. Cuando se instaló este programa, las jóvenes optaron por asistir a

la escuela, para recibir bimestralmente un soporte económico. La misma percepción nos comenta una tejedora- docente :

Ljo' ts'ia<sup>n</sup> na mandyoo tsjo' ñjee<sup>n</sup> oportunidades wa', juu matseitjei<sup>n</sup> nch'u nm'a<sup>n</sup>, juu, ee juo mankiu yaa ncjue' tsjo' ñjee<sup>n</sup> na<sup>n</sup> na cwui 'oo scwela, ta quei<sup>n</sup> nn'o<sup>n</sup> nch'u nm'a<sup>n</sup> cha' xje<sup>n</sup> na ñe t'o<sup>n</sup> ntjii ja. Ja na lui'scwela nma<sup>n</sup> ncwua jnom, tatana' n'oom ñee na maje'ndyo, taquee<sup>n</sup> nn'o<sup>n</sup> nch'uu nm'a<sup>n</sup> juo seguro nnom ncwue' ndaa' we chi' juo maxje<sup>n</sup> nquiu tsjo' ñjee<sup>n</sup> wa' ndyoo ndo' juo na nkiuu ya na tsom na<sup>n</sup> je' cwito' jo' juo maxje<sup>n</sup> tsjo' ñje<sup>n</sup> na na<sup>n</sup>.

[Porque el dinero de oportunidades, eso perjudica a las niñas, eso, ellas saben que les va llegar su dinero porque asisten a la escuela, esas niñas ya no tienen motivación como antes. Yo cuando salía de la escuela tejía, eso ahora ya no se escucha, las niñas ya no tienen motivaciones, ellas saben que es seguro en dos meses les llega su dinero y como saben que se rellena sus documentos, entonces el dinero les va llegar. (Ent. Profra. 11.01.10).

El Programa de Oportunidades para las tejedoras, más que un apoyo es una instancia que “perjudica” y altera su práctica del tejido. Ya que influye en las actitudes de las niñas. Al recibir dinero, las motiva a asistir a la escuela y las lleva a desvalorizar su práctica textil. Cabe entender que el contexto sociocultural e histórico es el que marca la construcción de la persona (Castillo 2005). Sin embargo, esta construcción se ve deteriorada frente a los programas federales, que lejos de ayudar a la continuidad de los saberes, contribuyen a debilitar los procesos de aprendizaje de las niñas tejedoras.

Ambos testimonios develan el costo que tiene recibir el apoyo económico y material de los programas, puesto que actualmente los padres ya no tienen autoridad sobre sus hijos e hijas; la escuela consume gran parte del tiempo<sup>49</sup> de ellas. Las niñas están obligadas a asistir a la escuela todo el día<sup>50</sup>. Incluso algunos docentes amenazan a los padres si los niños llegan a faltar y además exigiéndoles comprar materiales didácticos. Tales fenómenos separan a las pequeñas de su familia y esto repercute en la transmisión de los conocimientos del tejido. No necesariamente, como dice Castillo, que los padres han perdido el papel de educadores dejándolo todo el trabajo de formación de sus hijos a la escuela (2005: 89). Sino que la escuela a través de los programas federales y con el apoyo económico bimestral, envuelve a los padres a inscribir a sus hijos a la unidad educativa, alterando de este modo el proceso de aprendizaje intergeneracional.

<sup>49</sup> En la observación en la escuela primaria Guadalupe Victoria, los niños entraban a las 9:00 am y su salida de 2:00 pm, tienen un receso de 3 horas y vuelve a las 3:00 pm a 6:00 pm. Prácticamente pasan todo el día en la escuela. El sábado y domingo asisten a la iglesia que profesan. (Obs. octubre 2009 y abril y mayo 2010).

<sup>50</sup> La joven Elida llegaba a su casa a las 2:00 pm de la tarde, realizaba algunas actividades domesticas y a las 4:00 pm volvía a la escuela, le pregunte a doña Carmela, por qué su hija se iba tanto a la escuela, ella me dijo, los maestros se molestan si la niña no va, además que ellos exigen materiales didácticos, nos dicen, que tenemos que comprarlo porque por eso recibimos el dinero de oportunidades, para comprar las cosas que la escuela necesita. (Obs. Familia Evaristo 20.10.09).

### 2.5.5 La lengua y la vestimenta

La lengua y la cultura son dos elementos que constituyen la formación de persona. Escobar en su lingüística moderna señala a la cultura como un complejo sistema de comunicación (...) además lengua y cultura mantienen una relación constante (1968: 105). Lo mismo para Albó (2000) y Bonfil (2001), quienes sostienen que la lengua es un componente de la cultura.

Las tejedoras hacen una reflexión sistémica entre la lengua y la vestimenta, para ellas ambos componentes culturales constituyen la identidad de una persona amuzga con la pertenencia a un grupo étnico y a una adscripción lingüística. Tal como lo expone doña Rufina:

cwue' xcoo liaa nmeii<sup>n</sup> ee xje<sup>n</sup> tseñee ts'a<sup>n</sup> ñ'oomtsco aa nc'o' ñoomtsco ndyoo ts'a<sup>n</sup> aa ya aa jndyee na wja na tseinei', chuu na wja na tseinei ts'a<sup>n</sup> aa ya tseicwue' ñ'oom, tis'aa xcoo 'u cwue' liaa ncue jo' xjo cwua<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> 'u quio ñ'oomtsco mayati xje<sup>n</sup> jdāa seino<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> jdāa seino<sup>n</sup>, nmeii<sup>n</sup> na liaa ncue cwue' xje<sup>n</sup> na seino<sup>n</sup> ya tseicwue' ñ'oom nnom ts'a<sup>n</sup> majo' s'a ndyu' ti' ndo' tjii toō chjo' ntsjoo nnom ts'a<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na ja.

[Hijo tienes que usar esa ropa porque si te topas con alguien que habla el castellano ¿le vas contestar?, vas a seguir la conversación, vas contestar, no está bien, tú debes usar tu ropa amuzga para que no te hablen en castellano, es mucho mejor si sabes contestar, si entiendes, aunque estés con tu ropa amuzga si entiendes y puedes contestar es mejor, así eres más valiente, así pienso decirle a la persona](Ent. Sra. Rufina 03.05.10).

Para las tejedoras portar la indumentaria distingue a la persona como amuzga frente a una persona hablante del castellano. La ropa es signo de referencia que indica la lengua del hablante, por lo tanto, un amuzgo debe usar su prenda para no ser confundido con un castellano hablante. Asimismo, se alude a la categoría de “valiente” a aquella persona capaz de comunicarse en castellano, sin que eso implique abandonar su vestimenta. Al respecto Albó (2000) explica que usar, mirar, escuchar e incluso hablar una lengua diferente al de uno, no lo hace más en esa cultura, sino más bien la capacidad de relacionarse conscientemente en dos mundos diferentes sin dejar de ser un amuzgo, portador de una lengua y una cultura.

Las tejedoras de Guadalupe Victoria descalifican las actitudes de aquellos niños y jóvenes que han abandonado su vestuario. En esta comunidad la mayoría de los niños son monolingües en amuzgo y usar el pantalón sin hablar el castellano, significa vergüenza para las tejedoras, tal como lo ejemplifica la abuelita de Daniel.



Tiliu chuu wa na mach'ee quii ts'o<sup>n</sup>, ja ndi' jna<sup>n</sup>a<sup>n</sup> mat'iaa ñequi chee<sup>n</sup> patalon cwue' ndaa nn'a<sup>n</sup>. Jna<sup>n</sup>a<sup>n</sup> re ee na quit'ia na cwua<sup>n</sup> ts'a<sup>n</sup> naquio ñ'oomtsco tana<sup>n</sup> xjo t'oo ndyoo ts'a<sup>n</sup> jom jom, jo' na yati caluii liaa, catyii liaa, liaa ncue, quiajo manti ts'a<sup>n</sup> na cwue ndalon, ts'a<sup>n</sup> ñ'oom l'u, xjo cwua<sup>n</sup> chjoo nm'a<sup>n</sup> na quio ñ'oomtsco ee nma<sup>n</sup> nnom cwue' ts'a<sup>n</sup> ncue juu, xje<sup>n</sup> na ñee ñoomndaa jo' quio ñ'oomndaa l'cua<sup>n</sup> ndo' matjei<sup>n</sup> na tsa<sup>n</sup>ma<sup>n</sup> cwue' na mat'ia<sup>n</sup> tsa<sup>n</sup>ma<sup>n</sup> tindii tsama<sup>n</sup> ñ'oomtsco ee na liaa ncue cwue tsama<sup>n</sup> ndo' je' je' chuu ntsa' je' ticwua<sup>n</sup> quio ñ'oomtsco ee manti juu ts'a<sup>n</sup> ndalon ñ'e ts'a<sup>n</sup>, camisa cwue ts'a<sup>n</sup> jo lua' je' mach'ee tiya ntji ja jna<sup>n</sup>a<sup>n</sup> ja na chjo'.

[no sé lo que me pasa, a mi me da vergüenza ver a todos los niños usando pantalón, me da pena porque veo cuando alguien les habla en castellano no contestan a la persona, hay que coser su ropa, ropa amuzga, así la persona que usa el pantalón, la persona mestiza decimos no le habla a ese niño en castellano, porque ve que es un amuzgo, si él sabe hablar amuzgo le hablara, porque reconoce al ver a esa persona, que no entiende el castellano porque usa su ropa amuzga, pero como le va hacer, no hablarle en castellano si también la persona usa pantalón, se pone la camisa eso no está bien para mí me da vergüenza, así. ](Ent. Abuelita de Daniel 03.05.10).

Usar el pantalón implica saber hablar el castellano. Sin embargo, los niños amuzgo han adoptado la ropa de la ciudad sin haber antes aprendido la lengua. En este contexto para usar la ropa es un requisito saber hablar la lengua (se aplica sólo para niños residentes de la comunidad) aunque existen casos donde los padres migrantes amuzgo han abandonado, la lengua y la indumentaria, sus hijos se visten como ciudadanos, lo cual es descalificado en la comunidad, porque se desconoce a la persona como parte de este lugar. En cambio usar la vestimenta propia significa asumir la identidad, ser aceptado por la comunidad y ser respetado por el castellano hablante, como persona portadora de una lengua y cultura diferente a la suya.

El uso de la vestimenta es el reconocimiento a un patrimonio cultural, relacionado estrechamente con la lengua. En el testimonio anterior se visibiliza una resistencia de parte de las personas adultas, ya que dejar de usar la indumentaria, implica la adopción de la cultura y la lengua de la ciudad.

### **3. La escuela y el tejido amuzgo**

Las tensiones entre la escuela y el tejido amuzgo, se mantienen, persisten en la actualidad. La escuela en su insistencia por imponer el desarrollo de los conocimientos generales, ignora la diversidad cultural de los pueblos indígenas y desconoce los conocimientos, estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en las prácticas socioculturales, como el conocimiento de la práctica del tejido que es invisibilizado en la formación de los niños amuzgo en el aula escolar.

La escuela al ser una institución creada por el Estado, ha sido el principal reproductor de los “capitales culturales” de la sociedad dominante. Desde que se instala en las comunidades amuzga, tlapaneca a andina, su rol ha sido siempre invalidar y erosionar los conocimientos locales (Rengifo 2003) o como dice Bourdieu “la escuela está destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes” (1996: 46).

Fue en el año de 1947<sup>51</sup>, cuando la comunidad de Guadalupe Victoria fue reconocida legalmente por el Estado, los habitantes vieron la necesidad de gestionar una escuela ante las dependencias Educativas y en el mismo año de su gestión se inauguró la Escuela Rural “Ignacio Zaragoza”, que quedó a cargo de un profesor mestizo, castellano hablante. Asimismo, los comunarios estaban conscientes que la escuela no iba a propiciar sus conocimientos locales, sino que la gestionaron con el objetivo de adquirir conocimientos sobre la lectura, escritura en castellano y las operaciones matemáticas.

Por otro lado, en las comunidades indígenas de México, en su mayoría cuentan con escuelas de educación indígena, que son atendidas en gran parte por profesores hablantes de la misma lengua de la región (amuzgo, Tlapaneco, náhuatl, mixteco etc.). En el caso de la comunidad de Guadalupe Victoria, tiene tres escuelas primarias de educación EIB, que son atendidas por docentes amuzgo y recorridas por alumnos monolingües en amuzgo.

En este sentido, para comprender **el conocimiento de tejido**, fue necesario recurrir a la escuela primaria de EIB “Guadalupe Victoria”, atendida por 7 docentes, en dos turnos; matutino (9:00 am a 2:00 pm) y vespertino (3:00 pm a 6:00 pm), este último turno se trabaja solamente con niños que tienen problemas de aprendizaje, auspiciados por el programa de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Esta institución cuenta con un número de 145 alumnos monolingües, entre ellos se encuentran las niñas, quienes han sido parte activa en toda la investigación.

Considero que la escuela es un ámbito que socializa un tipo de conocimiento para los niños, particularmente con contenidos universales. Además es un espacio donde se desconoce la práctica del tejido.

---

<sup>51</sup> Información tomada del escrito de los libros de Archivos Comunes de la Comunidad de Guadalupe Victoria, por el profesor Wulfrano Ramírez. 1950.

### 3.1. No hay tiempo para tejer: primero la escuela

Actualmente la escuela en la comunidad de Guadalupe Victoria, por su carga horaria, acapara el mayor tiempo de las niñas, reduciendo las posibilidades del aprendizaje del tejido. Un aprendizaje acompañado por la motivación, observación y participación permanente con la mamá, abuelitas, tías, hermanas y vecinas, en los espacios donde se práctica la construcción de los tejidos se ve truncado cuando la escuela básicamente tiene a las niñas ocupadas, todo el día en el aula escolar.

El conocimiento del tejido se transmite en el espacio familiar y comunitario. Al respecto autores como Rogoff (1993) y Vygotsky (1993), mencionan el contexto como espacio donde el aprendiz es partícipe activo de su propio aprendizaje junto con la ayuda de un guía más capacitado en un tiempo determinado. Pero la transmisión de esta práctica se viene deteriorando por la influencia de la escuela, como nos lo explica la niña Leonarda (12 años) y su hermana Bibiana (14 años).

G.-Bibiana y Leonarda me comentaron en una conversación informal. Cuando les pregunte si les gusta tejer.

Bibiana.-Me gusta tejer, aunque no lo hago diariamente, porque estoy estudiando y luego los maestros me dejan muchas tareas. Por eso cuando llegó de la escuela lo primero que hago es lavar mi uniforme, luego me pongo hacer los quehaceres de la casa y más tarde hago las tortillas.

Leonarda.-No me da tiempo de tejer porque voy todo el día a la escuela, los días lunes, martes y miércoles, voy en la mañana y en la tarde (3:00 pm a 6:00 pm). Mira por ejemplo en las vacaciones del mes de agosto, arme este tejido (mostrando su telar color negro) y hasta ahora todavía no lo termino, porque no me da tiempo de tejer cuando voy a la escuela (Conv. Fam. López 01. 01.09).

Ambas jóvenes explican las actividades que realizan durante el día, donde se destaca el mayor tiempo dedicado a las tareas escolares que a la construcción del tejido. Las actividades del tejido se disponen en el receso escolar. Provocando desestructuración en el aprendizaje del tejido. Por otro lado, Bibiana y Leonarda perciben que la escuela es un espacio que impone su poder, controlando su tiempo a través de las actividades escolares y extraescolares.

El control de asistencia y permanencia de los niños en la escuela se debe al apoyo (de materiales didácticos, económico y becas) que les proporcionan las instituciones estatales y federales. La otra exigencia es la evaluación de los contenidos universales a través de los exámenes Enlace, que obligan a los niños y maestros a demostrar sus avances académicos a nivel nacional.

Por otro lado, las instituciones educativas desconocen las diversas instituciones formadoras de niños y niñas; tales como, la familia, la naturaleza y el contexto comunal. Estas instituciones han sido categorizadas por el Estado como educación informal, que transmite los conocimientos mediante la oralidad, por eso, no se reconocen en el curriculum universal. Tampoco se consideran los conocimientos, habilidades y destrezas de la práctica del tejido, que están estrechamente relacionadas con la materia de educación artística, matemáticas, español, ciencias naturales, geografía, biología y otras disciplinas.

La escuela es una institución formadora de conocimientos científicos y técnicos que tienen el carácter coercitivo e impositivo sobre los conocimientos locales; a su vez manipula apaciblemente las actitudes de los padres de familia y niños. Atrae la atención de la comunidad, sin darse cuenta de los efectos negativos para su sistema cultural. Doña Marcela cometa así.

Mi hija Celestina le gusta tejer, pero no lo hace muy seguido porque dedica más tiempo a la escuela, ella no teje mucho porque tiene que hacer su letra o trabajo que le dejan en la escuela, yo no dejo que ella se ponga a tejer, además tiene que lavar su ropa y así se va la tarde, prefiero que deje de tejer y se dedique al trabajo de la escuela (Con. Sra. Marcela 27.10.09).

Doña Marcela es consciente del apego que siente su hija por la reproducción de la práctica del tejido, reconoce que la niña sabe tejer y que cuenta con los conocimientos, habilidades y estrategias de su práctica, aunado a eso, tiene fortalecida su identidad como tejedoras amuzga. Por otro lado, la madre reconoce que su hija al ingresar a la escuela ha adquirido responsabilidades con las tareas escolares y lo cual no le permite desarrollar activamente la práctica del tejido.

Para la madre, la responsabilidad de su hija con la escuela es preferentemente prioritaria sobre el tejido. Porque esta entidad es concebida como un espacio que otorga estatus social y permite adquirir conocimientos básicos para migrar a la ciudad y defenderse de los abusos de las instituciones públicas. De acuerdo a estas percepciones la madre deslinda a su hija de las actividades del tejido, entre tanto, le da espacio y tiempo que ella necesita para sus tareas escolares, lo que implica procesos de desplazamientos y desestructuración de los conocimientos del tejido. Al respecto una profesora cometa lo siguiente;

Claro, sí sería, si porque también este sería que las niñas, las mujeres también aprendieran porque muchas de las veces en su casa ya no lo aprenden a tejer claro

hay niñas que no es igual, como van a la escuela, ya las mamás ya no las ponen a tejer, ahí ya se pierde, de ahí se va perdiendo por eso ahora hay muy pocas mujeres que sí tejen. (Ent. Profra. 5- 26.04.10).

La escuela es concebida como espacio que viene a desestructurar los conocimientos de tejido, como lo enfatiza la docente. En la actualidad las madres amuzga priorizan la enseñanza de la escuela; prefieren que sus hijas aprendan las ofertas que esta institución educativa ofrece, antes que transmitir la práctica del tejido. Lo que significa “pérdida”, de un capital cultural.

En los testimonios anteriores, se enfatiza la importancia de las actividades escolares, cuando dicen, las mamás “ya no las ponen a tejer”, las dejan libres para dedicarse a la escuela. Al respecto Castillo (2005) explica que la escuela se ha convertido en la matriz que reproduce, en la cabeza de la gente, las condiciones de su propia subordinación y explotación. A pesar de la alteración sociocultural que provoca la escuela, al parecer las tejedoras le dan más importancia que a sus propias prácticas culturales.

De este modo, la escuela sigue manteniendo su papel de hegemonía y asimilación (Bonfil 2003), desconociendo los conocimientos de la comunidad amuzga; el tejido que está omitido en la enseñanza y el aprendizaje de las niñas amuzga. Así, muchos conocimientos socioculturales están relegados a las generaciones adultas, porque las niñas reflejan actitudes desvalorativas hacia sus propias prácticas.

### **3.1.1. La escuela vuelve floja a la persona**

La influencia de la escuela sobre la vida comunal es negativa, ya que sutilmente impone los valores, contenidos de la “buena vida” y la visión de un mundo moderno que prevé mejores condiciones de vida. Esta idea se refleja en las niñas que optan por la escuela y abandonan su conocimiento del tejido. Las tejedoras dicen que la “escuela vuelve flojas a la niñas”, porque desde el momento en que la niña comienza a ir a la escuela deja de practicar la producción de los tejidos. Similar situación acontece en las comunidades andinas. Al respecto Rengifo explica que “la escuela es un instrumento más de erosión y negación de la otredad cultural andina (2003: 42). Porque en vez de contribuir en la construcción de los conocimientos locales los erosiona y los omite dentro del curriculum escolar.

Las niñas en el momento de acceder a la escuela priorizan los conocimientos que ésta imparte, por las ofertas que ofrece para integrarse a la aparente buena vida de la ciudad y la posibilidad de integrarse al Estado-Nación.

Por eso, las tejedoras no conciben a la escuela como un lugar de recreación de sus conocimientos, al contrario la escuela es un lugar donde se desconocen los conocimientos de sus tejidos y además les quita la posibilidad de transmitir dichos saberes a sus hijas. Doña Dionides dice;

Cha' jom ch'uu nm'a<sup>n</sup> jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> cwue' nquee<sup>n</sup> ntja na cwi 'o scwuela, quio catja na nma<sup>n</sup> cjue' chuu' tsjo' ñjee<sup>n</sup> na luaa', jo' nt'iaa cwila' tjei<sup>n</sup> ndyee, ñ'ee<sup>n</sup> nch'uu nm'a<sup>n</sup> ndo' xui' jaa ñee t'g<sup>n</sup> l'uu yuu ñee saa jaa scwela tsoo ndyoo l'uu yu' cwe' jndyee nc'undyu' 'u, 'u ndi' chquiaa l'cwua' ndi' jnom ncwa' mayati ticja scwela. Je' yoch'u nm'a<sup>n</sup> mayuu chee<sup>n</sup> na teijdaa tana<sup>n</sup> cwityuaa, jndye na<sup>n</sup> ja tseichuii ndi' nchjoo ncjuei<sup>n</sup> wja<sup>n</sup> scwua cwi na ndyee na nma<sup>n</sup> tua<sup>n</sup> yuu waa ncwa<sup>n</sup> jnom yuu waa ts'a<sup>n</sup> tarea na<sup>n</sup> cwa' 'io mawja<sup>n</sup> na<sup>n</sup>, jo' tana<sup>n</sup>.

[Son flojas porque van a la escuela, porque le llega su dinero, eso hace que esas niñas se vuelvan flojas. Es diferente cuando nosotras vivíamos, no íbamos a la escuela, mi mamá nos decía no vas tragar aire tú vas comer tortilla, por eso te vas poner a tejer que ir a la escuela. Ahora esas niñas ya están grandes y no tejen, muchas cosas van cambiando, la niña llega de la escuela hasta las tres de la tarde, qué tiempo le va dar para tejer y a qué hora va hacer su tarea y otro día vuelve a la escuela, por eso no teje] (Ent. Sra. Dionides 11.01.10).

Las nuevas generaciones de jóvenes se han vuelto apáticas ante el aprendizaje de la elaboración de los tejidos. Desde que las niñas acuden a la escuela, dicen que ellas “se vuelven flojas” y “no tejen”, porque la escuela controla su tiempo y transmite valores de negación hacia su práctica. La misma situación sucede con los niños y niñas quechuas bolivianas en la práctica de la agricultura, de acuerdo a la investigación de Navarro y Vargas, quienes dicen “hoy al encerrar a los niños y jóvenes en el aula durante medio día o más, les imposibilita trabajar en la tierra, negándoles la oportunidad de aprender, no solamente técnicas del trabajo, sino el principio del trabajo físico en la tierra y la cosmovisión que el mismo encierra” (2007: 153). El aparato educativo obstruye los procesos de aprendizaje compartido y guiado por los actores que tienen el saber, por ejemplo las tejedoras ya no comparten sus espacios y sus saberes con las niñas porque ellas están permanentemente en la escuela.

Antes que el Estado impusiera sus programas de apoyos escolares, las tejedoras se dedicaban por tiempo completo a sus tejidos. Incluso las madres amuzga no enviaban a sus hijas a la escuela, porque para ellas, la escuela significaba pérdida de tiempo, además no les ofrecía posibilidades de trabajo. Percepciones que aún se mantienen en

las actitudes de algunas tejedoras jóvenes, como podemos ver en los siguientes testimonios de Martha y Florencia.

G.-Martha jo' na<sup>n</sup> ncoo tii tji' aa na ncwua' jnom ndo' a na wja scwela [tú Martha que te gusta hacer, tejer o ir a la escuela]

Martha.-Na ncwua jnom [me gusta tejer]

G.-Na ncja scwela je' [y la escuela]

Martha.-Chquee<sup>n</sup> ya mach'ee, tilejeii cwue' mach'ee too nchquee<sup>n</sup> [me da flojera, no sé porque pero me da flojera] (Obs. Tiburcio 13.05.10)

Cuando pregunté a Florencia si festejarían el 15 de mayo, me dijo, que no sabía porque había dejado la escuela. Cuando pregunte ¿por qué no quería ir a la escuela? me dijo chquee<sup>n</sup> ya [me da flojera]. Scwela cwue' matseichquee<sup>n</sup> 'u na jo' cwitjo<sup>n</sup>, mayaati jnom wa', jo tji'cwi smana<sup>n</sup> ya tsjo' jñee<sup>n</sup> [esa escuela te vuelve floja y no ganas nada, mejor tejer eso en una semana ya tienes dinero] (Obs. Familia Macedonio 14.05.10).

Ambas jóvenes desaprueban la escuela y al mismo tiempo destacan la importancia que tiene el tejido para su sustento económico. Florencia y Martha, estudiantes de educación nivel secundario, subrayan que la escuela no motiva su participación de estudiantes, aún cuando reciben el apoyo de las instituciones públicas (materiales didácticos y económicos) no cubre sus perspectivas académicas, para ellas la escuela las “vuelve flojas”, porque les quita las ganas de tejer. El tejido, aparte de ser una práctica cultural que define la identidad amuzga, las motivadas a tejer, por las ganancias económicas que ofrece , en cambio la escuela no les da las mismas posibilidades, las tiene por un tiempo y luego las expulsa sin ninguna posibilidad concreta (Castillo 2005) de obtener utilidades económicas. Por eso, algunas jóvenes abandonan la escuela y se dedican a tejer, otras prefieren migrar a las ciudades.

En ese sentido, para las tejedoras la escuela sigue siendo un sitio que deteriora sus conocimientos, altera sus formas de aprendizajes y desestabiliza sus prácticas socioculturales. Las tejedoras no ven la viabilidad de que sus hijas continúen sus estudios académicos (secundaria y educación superior). Al respecto doña Celia nos dice sobre las consecuencias que trajo la escuela para con su hija Berenice.

1.-Chuu na jluei<sup>n</sup> scwela ñ'oomtscoo quia jo seina<sup>n</sup> na tyua<sup>n</sup> jnom saa cwe'ñe jo' seina<sup>n</sup> , nquee' chom, machee<sup>n</sup> na kee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> na jna<sup>n</sup>, na je' na tyee' macaa tsama<sup>n</sup> scwela teichkee<sup>n</sup> tsama<sup>n</sup>, jo' ja machee<sup>n</sup> ts'o<sup>n</sup> cwe' tseidaañe sexto lua' jo' tjii scuñe tei<sup>n</sup> na luei<sup>n</sup> scwela, mat'iaa na cja<sup>n</sup> secundaria jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> cwe' tseindaañe n'ee<sup>n</sup>.

[Cuando salió de preescolar aprendió a tejer, sólo a tejer (la tela), tenía 7 años, estaba muy contenta cuando aprendió, ahora que comenzó ir a la escuela se volvió floja, por eso quiero que termine sexto año, con esto (el tejido) se qué va ser más mujer, con que salga de sexto año porque veo si sigue en la secundaria se daña más].

2.-Xje<sup>n</sup> na ticja<sup>n</sup> scwela ncjaljeii' na ncwa<sup>n</sup> jnom ee na mancaa<sup>n</sup> ljo' jo' chkee<sup>n</sup> mach'ee jo' tsjoo nnom chuu ya l'aa xje<sup>n</sup> ñecwuatoo.

[Si ella no va a la escuela, ella se va ir acostumbrando a tejer y, ahora que va a la escuela le da flojera entonces le digo que mejor lo dejamos] (Ent. Sra. Celia 28. 10.09).

Como bien sabemos el proceso del aprendizaje del tejido se realiza a través de motivaciones; las niñas aprenden a tejer por gusto y lo hacen por gusto. En cambio la escuela se vuelve una obligación, ya que les inculca “habitus” culturales relacionados a la modernidad y a la globalización. Por eso, las tejedoras prefieran que sus hijas no sigan sus estudios escolares, porque entre más estudian más se alejan de sus prácticas socioculturales, conocimientos, valores y visiones de mundo amuzgo.

En el mismo testimonio, la tejedora nos explica cómo el tejido se construye para “hacerse persona (Arnold y Yapita 2005), mujer capacitada para la vida, social, cultural, religiosa y madre de familia que organiza las acciones futuras, pues es una práctica que forma y evalúa las capacidades físicas, intelectuales y cognitivas de una niña para ser mujer. No obstante esta formación de persona en la vida amuzga, se desconoce en la escuela.

La escuela se percibe como espacio de desplazamiento de la práctica del tejido. Las niñas se vuelven flojas y dedican mayor tiempo a la escuela, por las posibilidades que ésta les ofrece para integrarse al mundo de la prosperidad de la vida moderna.

A pesar que las tejedoras reconocen que la escuela desvaloriza sus conocimientos del tejido. Saben que necesitan de la escuela para aprender la lectoescritura en castellano y las operaciones matemáticas, contenidos que consideran necesarios aprender para poder relacionarse con la sociedad urbana y para realizar trámites burocráticos en las instituciones públicas.

### **3.1.2.- La escuela desvistió a los niños.**

La escuela es una institución construida para homogeneizar totalmente la cultura y la vida, incluyendo así la vestimenta que es parte de la identidad cultural de los pueblos indígenas, al respecto Bonfil (2001) señala que en México a través de sus políticas de asimilación e integración buscaba no sólo blanquear racialmente a los pueblos indígenas, sino civilizarlos, lo que significaba desindianizarlos, lo que implicaba el abandono de su cultura y su lengua. Similar situación ocurría con los pueblos indígenas de Bolivia, como lo explican Navarro y Vargas “la escuela practicaba la extirpación de la lengua, la vestimenta



y los modales (2007: 152). Estas políticas de homogeneización siguen repercutiéndose en la actualidad, la escuela sigue reproduciendo procesos de integración a través del curriculum universal y en la imposición del uniforme.

La llegada de la escuela en la comunidad de Guadalupe Victoria en el año 1947<sup>52</sup> dicen que fue a petición de los mismos pobladores. En ese entonces el pueblo mantenía intacta su cultura, la lengua y la vestimenta. Sin embargo, tales elementos fueron quebrantados por las políticas de homogeneización y “deszindianización”.

La escuela por su parte comenzó a prohibir el uso de la vestimenta en los espacios escolares. Como se puede ver, actualmente existen pueblos étnicos en diferentes partes de Latinoamérica, que ya no cuenta con su vestuario original y otros que luchan por mantener su indumentaria en los espacios públicos de su comunidad:

**C.-** Machjoo tana<sup>n</sup>, na<sup>n</sup> machjo tiliu maestro nm'a<sup>n</sup> jdeiiti maestro na ñetmo<sup>n</sup> ndaa jaa, nn'a<sup>n</sup> na tquie jndye nt'ja<sup>n</sup>, na<sup>n</sup> machjowi' tiliu nn'a<sup>n</sup> ñee. Caaajndii cwuilue nn'a<sup>n</sup> na cwuaa chuee, ñ'ee<sup>n</sup> maestro, maquieetii cwuiluee carateca ja', tich'u, yu lcue'ya tich'u ntsu' ljo' jdyu cwui playera cwui chor, tich'u ñe tyua respeto na, xjo la'non tich'u nc'e' xje<sup>n</sup> na ja tacjo scwela maxje<sup>n</sup> t'coo cantyo tichjoo, maxje<sup>n</sup> ntyoo t'co cwue tyochjoo, mandaa wa cwui na cwuil'aa tich'u na ncoonkiu na wa nnom tsei'ndyaa na cwue' catom je', ntii ñee maestro w'aa scwuela, jo' xje<sup>n</sup> jndye tii ñequi' chee<sup>n</sup> ta' lca'ndya, ntiñe ndyeena'.

[No saben nada, no saben nada esos maestros mucho menos los maestros que nos enseñaron, los primeros maestros que llegaron aquí, ellos no sabían nada. Nos decían feo porque usábamos nuestro huipil, los maestros, ellos mismo decían karatecas a nosotros, a los niños, no ibas a ver un niño vestido con playera y chor, los niños respetaban, no descubrían sus piernas cuando yo iba a la escuela, el calzón de los niños era largo, siempre usaban su calzón largo, los niños, había una forma muy particular de los niños a ellos les gustaba tener su cotom abierto y mostraban su pecho, el maestro lo costuraba en la escuela, por eso la mayoría venía con su algodón cerrado, sus mamás les cocía].

**G.-** Aa jo' na tich'u ndye' na cwui cwue' liaa nmeii<sup>n</sup>. [Por eso los niños dejaron de usar su ropa]

**C.-** jo' ee na maquiiti' maestro ñetsom ñ'oom nmeii<sup>n</sup>, chjo' quia tatsa jaa, chjo' quiatatsaa jaa scwela ñee jndyaa'tia' na wana<sup>n</sup> candyaa, ja maxje<sup>n</sup> chee, maxje<sup>n</sup> chuee. Saa ñ'ee<sup>n</sup> maestro cwue' cwuincioo ja' nda' na cwuaa' chuee, cwue' cwuit'iaa chuu waa cwuiquio' ñ'ee t'o<sup>n</sup>, nmeii<sup>n</sup> ntyoo tana<sup>n</sup> cwue' nch'u, nma<sup>n</sup> quiaa na cwuitsa scwela teijda' ya cantyoo, maxje<sup>n</sup> jdateijdaa, jom, manti tich'u ñequi' cantyo tana<sup>n</sup> nda' na trusa, na<sup>n</sup> na nmeii<sup>n</sup> yom.

[Si, porque el mismo maestro decía eso, así era cuando nosotros íbamos, así era cuando íbamos a la escuela, regañaban por usar la ropa (cotón) abierta, nosotras siempre con nuestra enagua y nuestro huipil. Pero había maestros que se burlaban de nosotras por usar nuestro huipil, nomás veían cómo jugábamos, hace tiempo los niños no usaban calzón (ropa interior), cuando comenzamos ir a la escuela fue cuando se

<sup>52</sup> Archivo de la comunidad de Guadalupe Victoria, 1957, escrito por Vulfrano Ramírez Sandoval.

compró nuestro calzón, ya estábamos grandes, también los niños usaban solo el calzón porque no había trusa, no había esas cosas (Ent. Sra. Clementina 29.04.10).

La escuela ha sido uno de los espacios que ha influido en el desplazamiento de la lengua y la indumentaria. El maestro en la escuela se ha convertido en el actor principal en rechazar y discriminar el uso de la vestimenta en la escuela. A causa de estas actitudes negativas, los niños fueron dejando de usar su calzón y algodón, por ejemplo cuando sus docentes “se burlaban” de ellos por portar su ropa, fueron sintiendo rechazo hacia su vestuario, lo que provocó el desplazamiento del calzón al pantalón.

Al respecto en la teoría Bourdieu se sostiene que la actitud de rechazo que los docentes muestra hacia la vestimenta de los niños amuzgo, es denominado “violencia simbólica”, el hecho de ridiculizar a los alumnos, fue clave para lograr desvestirlos e imponerles el pantalón y la camisa. Mientras que en el caso de las mujeres y niñas amuzga, aún luego de la negación y discriminación que sufrieron por portar su vestimenta, en la actualidad lo siguen llevando puesto en la escuela y en la ciudad o en cualquier espacio que ellos tienen la oportunidad de mostrar su indumentaria cultural.

En México, en los años 30 el proceso de “desindianización” buscó construir un país homogéneo y para lograrlo requería que los pueblos indígenas abandonaran su cultura, tal como lo afirma Bonfil (2001) la estrategia indigenista fue formar jóvenes de las comunidades indígenas para que se convirtieran en agentes de desindianización. Que ahora son conocidos como maestros indígenas; se les enseñó desvalorizar y rechazar su propia cultura y valorar la cultura dominante, al grado de querer ser parte del mundo moderno y autorechazar lo propio. Como vemos en la explicación de doña Clementina, los maestros reproducen las actitudes que les fueron transmitidos, ahora imponen los valores y la indumentaria de la metrópolis, haciendo entender que con esto se llega a la civilización, mientras la vestimenta propia es denominada como atrasada.

Por otro parte, el carácter académico del docente y su grado de estudio le da poder y estatus ante la comunidad. Bajo esta jerarquía comienza su papel de “agente de cambio” prohibiendo el uso de la ropa originaria en la escuela, al mismo tiempo imponiendo el vestuario de la ciudad como garantía para ser ciudadano del Estado y para llegar a la civilización.

No obstante, la escuela ha logrado desplazar el calzón y el algodón de los varones, ahora se refleja el proceso de desplazamiento del huipil en las niñas, hasta el momento la escuela

no ha podido quitar el huipil a pesar de sus instrumentos de discriminación, las niñas mantienen una actitud valorativa y significativa hacia su sistema cultural. Esto, porque la mujer amuzga (en los años 80) no asistía a la escuela, tampoco migraba a la ciudad, lo que le permitió mantener su indumentaria hasta en la actualidad.

Por otro lado, uno de los profesores remarca que la escuela ha sido un factor esencial en la pérdida de la vestimenta de los varones, “la escuela ha hecho que los niños ya no usen su ropa, aunque todavía a las niñas les dan pena usar la falda, pero si el maestro exige aunque con pena las niñas usan la falda. (Ent. Prof. 6-21.05.10). En ese sentido queda en el aire la pregunta ¿cuánto tiempo las niñas amuzga lucharán por mantener su vestuario en la escuela?

Las actitudes negativas de los docentes indígenas amuzgo hacia la vestimenta propia, es el reflejo de un proceso de desindianización, es decir, la réplica de su propia experiencia vivida en la etapa donde se le enseña a negar y desvalorizar su propia forma de vida, con la finalidad de integrarse a la civilización y al progreso. Tal como se puede ver este testimonio de una maestra amuzga;

Cwue' mats'ia cwue' ñet'o<sup>n</sup> cwue' ñeesa cha' ñ'e<sup>n</sup> Bartolo nma<sup>n</sup> cwue' ñesa ñetiom curso, luee nn'a<sup>n</sup> je', tila'tsuu, cwue' cwuiincoo, luee je' entonces vamos andar sin trusa ahora puro calzon, cwue' quiee cwue'ncoo quii' jomta, naqui' talleres, xjo l'aa cwui conclusión, como vamos hacer na<sup>n</sup> joo cwue' ncoo entonces xje<sup>n</sup> na leixcoo nda' na nmeii<sup>n</sup> quialjo' ya nmeii<sup>n</sup> ta cwuaa' liaa nmeii luee, manti lcu' tacwue' cantyo chjo' luee ñe t'iaa ñe tjoo curso cwue' mats'iañ'e<sup>n</sup> tjana<sup>n</sup> na nmeii<sup>n</sup>, tjana<sup>n</sup> cultura, que respeto nmeii<sup>n</sup>, cha'tso ñ'e<sup>n</sup> chuutitsu, nma<sup>n</sup> quiee meistro jlei'tsu na<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, ñ'oom mayu chee<sup>n</sup> na', ee quia na ja tjoo, quia na ja tjoo 1974 jdaa s'a ja primaria saa cwi chu' ticjoo. Tjitoo chu' 67 mandyo jna<sup>n</sup> primaria ljoo.

[Me acuerdo de la última vez cuando asistía con Bartolo en los cursos, la gente (que impartía el curso) nos decía no pierdan (su vestimenta), ellos se reían, decían entonces vamos andar sin trusa, ahora en puro calzón, ellos sólo se reían, en las reuniones o en talleres, no buscaban una conclusión de cómo podíamos hacer, sólo se reían, entonces si vamos volver con eso, entonces ya no necesitamos ponernos esta ropa (ropa interior) también las mujeres ya no deben usar su calzón, eso decían, veía esa actitud cuando asistía al curso y se trataba de eso de la cultura, que respeto de eso, de todo para que no se pierda, si los mismos maestros lo fueron perdiendo, esa es la verdad, porque cuando iba a la escuela, cuando iba en el año 1974 terminé la primaria, un año no fui, me acuerdo en los años 67 inicio la primaria aquí] (Ent. Profra. 7- 29.04.10).

Cuando se le habla a los docentes sobre temas relacionados a la recuperación de la cultura, les causa indiferencia, porque eso significa romper con sus paradigmas de progreso que han adquirido en el proceso de su formación docente; escuchar que deben volver a vestirse con su calzón y algodón, para ellos eso es un retroceso al pasado y vivir

nuevamente el rechazo. Por eso prefieren en muchas ocasiones ignorar la temática y seguir siendo colonizadores de amuzgo con la cultura occidental.

Asimismo, la difícil experiencia de la discriminación que vivieron los docentes en su formación académica, donde se le prohibió y se desconoció el valor de su cultura, y además se les impuso la ideología de civilización y modernidad. En ese marco, no son más que instrumentos del Estado hecho como dice Sichra “garante y trasmisor de valores de la cultura de la metrópolis” (2000: 4), que los llevó no sólo a perder su propia indumentaria sino que con ellos desvistieron a los niños amuzgo.

### **3.2. Las tensiones del conocimiento escolar y el tejido.**

La escuela como bien sabemos está en los pueblos amuzgo, andinos y amazónicos para imponer una visión de un mundo moderno, basada en el conocimiento de la ciencia y la técnica. Un conocimiento legitimado por un grupo de élite, reconocido oficialmente con poder económico. La escuela no se instaló en estos pueblos para desarrollar o estimular sus conocimientos. Sin duda la comunidad es consciente de este fenómeno avasallador hacia sus saberes, como lo expresa doña Clementina sobre lo que la enseña:

Na, xje<sup>n</sup> joo cwiitmo<sup>n</sup> n'om chee<sup>n</sup>na<sup>n</sup> na ndyoo, 'n'om chee<sup>n</sup>na<sup>n</sup>, jo' tich'u nm'a<sup>n</sup> tiliu quien fundó Guadalupe Victoria, quien fue el primer comisario, quien fue comisariado ñee ju tja w'aa ts'om, ñee tyee tacjueya na jdyee s'a ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup>, cha' tanm'a<sup>n</sup> tyee Maximo nma<sup>n</sup> cwue' tiliu nch'u na jom tjee' nato wa' s'a<sup>n</sup>, jom, na jndyee na<sup>n</sup> machjoo tiquit'mo<sup>n</sup>, na<sup>n</sup> quitsjom, joo cwiitmo<sup>n</sup> na cha' que tyuee tyomats'ia<sup>n</sup> Sndaa que ñ'o<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> revolucionario ni si quiere, nn'a<sup>n</sup> na tiljei' ñee joo, jom, na machjoo tana<sup>n</sup>, na nmeii<sup>n</sup> siquiera na municipio Suljaa' cha' je tiene 12 años l'u municipio wa' tajndaa tuii divisionismo na<sup>n</sup> cacique, nma<sup>n</sup> cwue' tiliu nch'u.

No, ellos enseñan otras cosas que vienen, otras cosas, por eso esos niños no saben quien fundó Guadalupe Victoria, quién fue el primer comisario, quién fue comisariado, quién estuvo en la iglesia, quién fue el primer sacerdote que llegó y realizó estos trabajos, como cuando estuvo el Padre Máximo, esos niños no conocen como por él llego la carretera, jom, muchas cosas de la comunidad no lo enseñan, ellos enseñan que se murió el presidente de México, que los demás revolucionario ni siquiera, no conocen quienes son, jom, no, nada, nada ni siquiera lo del municipio de Xochistlahuaca, como ahora tiene 12 años, que este municipio se dio el divisionismo por el cacique, eso no saben los niños (Ent. Sra. Encarnación 29.04.10).

La comunidad sabe que sus conocimientos son invalidados en la escuela, que no se enseña su historia, sus prácticas, su cosmovisión y su visión de mundo. Sino que es el espacio donde se transmiten contenidos y valores culturales del Estado, por ejemplo aprender a admirar a héroes desconocidos para ignorar aquellos personajes que construyeron la vida y la cultura del pueblo amuzgo. Tampoco se enseña a reflexionar los

hechos recurrentes que suceden cotidianamente en la comunidad, mucho menos desarrollar en el aula el conocimiento de las prácticas socioculturales. Al respecto Rengifo (2003) explica que la escuela es un medio de reproducción de un sistema desigual, injusto y alienante, que tiene la finalidad de homogeneizar la cultura. Tal como lo sitúa el testimonio de doña Clementina.

Los comunarios son conscientes que los profesores son reproductores de un modo de vida moderno y que su práctica se acentúa en la repetición de los contenidos establecidos curricularmente. Como lo reflexiona don Toribio, para él los profesores no se preocupan por sus contenidos de enseñanza, mucho menos a incluir en sus planeaciones didácticas contenidos locales:

Jo' nt'mo<sup>n</sup> ndaa nchuu, joo xje<sup>n</sup> cwue' na<sup>n</sup> na chuu' na matso libro, cwue' na nt'iaa la'na<sup>n</sup> cwui lesiom, nt'iaa chuu na matso cwue' luaa' leincwuina ñ'oom, leincwuina tiempo, cwua na l'uu na joo quioo na mayuche<sup>n</sup> na kiee<sup>n</sup> nt'o<sup>n</sup>, na nquiee na wa w'aa l'aa cwui ñ'oomtiuu chuu wa na l'aa ts'iaa<sup>n</sup> wa' 'io quio yochuu 'o jndye nn'o<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> ñ'oomtiuu na, na<sup>n</sup> na tju' qui' nquee<sup>n</sup> na majee'dyo, na<sup>n</sup> na tjangjom nn'om na luee ndaa nchuu, na<sup>n</sup> cwuaa na mayuchee<sup>n</sup> na l'uu na cwuillaa' jdaana<sup>n</sup> chuu wa wa na l'aa ts'iaa<sup>n</sup> chuu wa wa na quiee, luaa', na<sup>n</sup> tjangjom nn'om na maje'ndyoo, n'oom na luee na majendyo.

[Que van enseñar a los niños, ellos enseñan sólo lo que está en los libros, leen una lección así se acaba su horario, no dedican un tiempo que de verdad se vea que les gusta, llegando a sus casas piensan como planear lo que van enseñar al otro día a los niños o de otras ideas que se van apoyar, lo que pensaron en ese momento, lo que se le vino, eso le dicen a los niños, no existe de verdad, ellos no planean como deben de trabajar, como llegan, lo que se le ocurrió en el momento eso dicen] (Ent. Sr. Toribio 31.12.09)

La práctica docente se reduce a la repetición de los contenidos curriculares. En ese sentido para los comunarios el docente “no se apoya de otros” conocimientos, no retoma los contenidos locales, y por lo tanto la escuela tampoco está cumpliendo con su rol de formador de los conocimientos científicos y modernos. Ya que los padres sabiendo el objetivo de la escuela, por un lado, quieren que la institución haga bien su trabajo, que los niños egresen con las habilidades básicas de la lectoescritura y las matemáticas. Sin embargo, tal situación no se refleja en los niños cuando culminan su educación primaria, como dice uno de los profesores en sus reflexiones, la enseñanza se ubica en la réplica de los conocimientos de los libros de textos gratuitos:

**M.**-Eso no se enseña, en la actualidad eso aquí no, lo que hacen es replicar los libros de textos vamos pagina por pagina y es una cultura desde y no... como vuelvo repetir los maestros no somos que creativos que hoy vamos a ver sobre, vamos a suponer sobre las operaciones básicas pero retomando los conocimientos de los niños cuando

van a una tiendita que cuando ven el costal de maíz todo la cosecha de la comunidad se debe retomar.

**G.-** Los conocimientos del tejido se enseñan en la escuela

**M.-** No, porque las competencias que como vuelvo a repetir que hemos que estamos enseñando son diferente pues, no retomamos algo del contexto, nosotros le estamos enseñando Don Raúl va ver a sus vacas algunos si tienen similar, pero no sabemos en donde estamos entendiendo la cultura del niño (Ent. Profr. 3- 26.04.10).

La práctica tradicionalista de los maestros sigue repercutiendo en las aulas, por eso aunque las escuelas son declaradas como Educación Intercultural Bilingüe, los profesores no se preocupan por incluir el conocimiento local. Lo más importante para ellos es cumplir la normativa escolar y culminar con los contenidos establecidos. Como se demuestra en el testimonio, los docentes no “son creativos”, no construyen su propio proceso metodológico de enseñanza, no son capaces de considerar como tema de aprendizaje los saberes locales. Al contrario se remiten a ejecutar monótonamente las exigencias del Estado y la globalización.

Es importante señalar, que en el testimonio del profesor los conocimientos del tejido no se enseñan en la escuela, porque no están dentro de las competencias del curriculum general que establece la Secretaria de Educación Pública (SEP) en la formación de niños de educación primaria. La mayoría de los maestros indígenas de la región amuzga omiten en su planeación didáctica los saberes propios de la comunidad. Al respecto Minerva alumna de sexto grado de educación primaria “Guadalupe Victoria” comenta que en el aula su profesor no le enseña su conocimiento de tejido:

M.-na ncwicho' cwanti tom wa' [para contar, cuántos hilos se pone]

G.- cwanti nna<sup>n</sup> ncwicho' je' [cuánto cuentas]

M.-'om na we we, nna<sup>n</sup> om tsa<sup>n</sup> ñe [cinco de dos en dos hilos]

G.- je nna<sup>n</sup> meii<sup>n</sup> aa mam<sup>o</sup> meistro nnom [esto te enseña tu maestro]

M.-jdeii' chee<sup>n</sup> jo' meistro nma<sup>n</sup> cwe tiya ñee tm<sup>o</sup>, jom xje<sup>n</sup> cwe ñeiche<sup>n</sup>, cwe nt'iaa<sup>n</sup>  
'nquioo yonch'uu, cwe xje<sup>n</sup> jnda takiu c'uaa ndyuee yoch'uu jo' ngatjan na tseicwua<sup>n</sup>na

[No ese maestro no enseñaba, solo estaba adentro, nomas veía como jugaban los niños, cuando tardaban los niños jugando les pegaba.] (Ent. Minerva de 12 años 28 .10.09).

Las niñas se dan cuenta que sus saberes del tejido no se considerados en parte del aprendizaje escolar; por ejemplo las matemáticas que se utilizan en el tejido, tienen una lógica diferente al sistema que maneja la escuela. Sin embargo, las niñas se ven obligadas a adaptar la lógica de las matemáticas occidentales, dando lugar a un proceso de desestructuración de los conocimientos. Estos procesos en la actualidad se observan

en la mayoría de las niñas amuzga, quienes no reconocen el conteo de pares, incluso cuando cuentan la serie numérica en amuzgo terminan contando en castellano. Al parecer los maestros no ven los efectos que tiene la exclusión de los saberes locales, no sólo para el proceso cognitivo e intelectual de los niños, sino la pérdida de un conocimiento sociocultural que les permite a las niñas reflexionar sobre su propio modo de vida.

Entonces la escuela crea rupturas y abismo entre los dos conocimientos. Los maestros en vez de crear y recrear el conocimiento local lo excluyen de su trabajo escolar, incluso algunos maestros por el aislamiento que mantienen con la comunidad, desconocen sus conocimientos, formas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se generan tensiones entre uno y el otro saber, porque en vez de amalgamar los conocimientos y ampliar la diversidad pluricultural (Rengifo 2003), hacia una heterogeneidad de los saberes como lo plantea la comunidad (aprender dos conocimientos) la escuela los coloca en dos polos de oposición y desequilibrio que contrasta la ideología de complementariedad.

### **3.2.1. Meistro nm'a<sup>n</sup> tiliu n'oom jnom [Los maestros no saben sobre el tejido].**

Los padres de familia desean que la escuela reconozca sus conocimientos, por eso sienten frustración que los profesores no conocen y no quieren aprender sobre su conocimiento del tejido. En varias ocasiones los comunarios afirmaron que la escuela no ha sido capaz de satisfacer sus expectativas, porque los docentes a) no conocen la metodología de enseñanza y el aprendizaje de la comunidad, b) no saben los contenidos que se emplean en cada una de las prácticas culturales y c) desconocen los valores que se utilizan en la educación de los niños. Aún siendo maestros amuzgo reconocen que no tienen el conocimiento de la práctica de tejido. Aunque algunas maestras intentan usar el vestuario. Al punto don Toribio nos dice lo siguiente:

Ndo' majoti' nn'om chee<sup>n</sup> meistro na cwuina<sup>n</sup> nt'o<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> tjom na nmam nt'ma<sup>n</sup>, tiliu, ljo' ts'iaa<sup>n</sup> na nmeii<sup>n</sup>, cwuindii ya na 'o n'o<sup>n</sup> ñ'oom wa' na quii cwui clase yuu cwuit'mo<sup>n</sup> ndaa yoch'uu, leinei na ljo' na tseixma<sup>n</sup> cwui cwui nnom ts'ia<sup>n</sup> wa', chuu wa wa jna<sup>n</sup> na chuu wa wa ncoonnom cwui cwui ts'iaa<sup>n</sup> wa', na cwuiluii quio jnom, nma<sup>n</sup>ca<sup>n</sup> na liuu, liuu joona ndo' liuu yoch'uu ljo' ts'iaa<sup>n</sup> na nmeii<sup>n</sup>, chuu wa wa na niom na nmeii<sup>n</sup> ndo' chuu wa wa na cwuila'nei, aa wa cwuinnom, cha'tso ñ'ee<sup>n</sup> chuu wa wa na niom l'uu, matseitiu ya quia jo'. Ee jndye ndyo jaa, to'ndyoo na nn'a<sup>n</sup> ncue ja, jndyee ndyoo nmei<sup>n</sup> jaa tiliu jo' na nmeii<sup>n</sup>, ndeii chee<sup>n</sup> na nmeistro matseitiu nmaca<sup>n</sup> na jaaliuu ljo' na cwuila'choo, chee<sup>n</sup> na cwue cwuila'choona<sup>n</sup> toona<sup>n</sup> nmaca<sup>n</sup> leina<sup>n</sup> ljo' ts'ia<sup>n</sup> na .

[También muchos maestros que vienen de pueblos grandes no conocen, qué significan estas cosas (tejido), es bueno llevarlo a la escuela en sus clases con los niños, para enseñar qué significa cada uno de los trabajos, cómo inicia, cómo es bonito cada trabajo que se hace con el tejido, es importante conocer, que conozcan ellos, los maestros, y los niños, su significado y por qué se hacen. Porque muchos de

nosotros siendo amuzgo, muchos no conocemos qué es eso (tejido), no sabemos, mucho menos los maestros, yo pienso que ellos deben aprender qué es lo que tienen, no sólo es tenerlo, sino qué significado tienen (Ent. Sr. Toribio 31.12.09).

La población consciente de las debilidades de los maestros hacia su conocimiento, esperan que ellos aprendan, no sólo a usar el saber cómo conocimiento previo, sino a interpretar el significado profundo, social, cósmico, histórico y místico de la práctica del tejido. Como dice don Toribio, aún siendo amuzgo los maestros no han reflexionado sobre sus prácticas culturales, siguen reproduciendo los valores culturales de occidente, enseñando a leer y a escribir.

Los comunarios ven que algunos docentes intentan vestirse con la indumentaria propia de ellos, pero no lo consideran una fuente esencial para llevar su conocimiento en el aula, ya que, portar el traje muchas veces se es folclorizar, lo que se busca es formar y sensibilizar a los docentes para que enseñen el conocimiento del tejido y otras prácticas culturales de la comunidad, como lo manifiesta doña Clementina.

Ee machjo tiliu meistro nm'a<sup>n</sup> ñ'oom nmeii<sup>n</sup>, jom, nmeii<sup>n</sup> jo' cwii meistra cwue<sup>n</sup> cwi chuee ljeii ncoo, ncoo quio' cwii chee, saa nmeii<sup>n</sup> chjoo tiljei<sup>n</sup>, que ñ'oom tajnom, que tsei'tsiom, chuu wa ntsa' cwuincho', eso cwue' na ncoonkiu cwue', mandaa cwue' jo'.

[Los maestros no conocen sobre este conocimiento, jom, una maestra aunque use un huipil floreado bonito, bonito con la enagua, pero ella no conoce, qué sabe del cinto, qué sabe de la pértiga, cómo se cuenta, sólo les gusta vestirse, eso nomás] (Ent. Sra. Encarnación 29.04.10).

El hecho de ver a las maestras vestidas con el huipil, no significa que saben sobre el proceso de la construcción del tejido y eso para las tejedoras es portar por “gusto” el traje, lo que significa folclorizarlo. Para el pueblo la indumentaria no es simplemente un referente estético sino un símbolo de identidad cultural, conocimiento, historia y un reflejo de la visión de mundo amuzgo. La comunidad espera que los docentes aprendan, valoren y lleven al aula las prácticas de uso y construcción de la indumentaria.

Por otro lado, en una entrevista con los docentes, sobre lo que saben del conocimiento de tejido, si lo enseñan y qué enseñan de este saber, uno de ellos comentó lo siguiente: “Las maestras yo creo que sí, las maestras, sí, los hombres, los maestros creo que muy poco, las maestra, sí, pero no se lleva a cabo esa enseñanza pues con los alumnos, aunque las maestras algunas si pero otras no, pero las que sí, tampoco no lo enseñan en la escuela” (Ent. profra. 5- 26.04.10). Al parecer algunas maestras por ser amuzga y por la convivencia directa que tuvieron con sus familiares y vecinas tejedoras, aprendieron a tejer. No obstante, la formación que recibieron en la escuela y la ideología de



desvalorización que se les inculcó, logró que abandonaran su práctica del tejido y ahora teniendo el saber no lo quieren reproducir en la escuela, ya que eso repercutiría en el desarrollo de los contenidos curriculares del Estado.

Así mismo cuando se conversó con una maestra tejedora, estando a sola con ella mostró orgullo por su práctica, comentó que teje cuando tiene tiempo, pero al momento de preguntar si lo reproduce en la escuela contestó, “no porque no hay tiempo, algunas veces cuando enseño matemáticas” (Ent. Profra. 8- 22.05.10). En ese sentido, las maestras reflejan actitudes positivas por su saber, pero al mismo tiempo demuestran que el tejido es una práctica de la comunidad y de la familia. Como vemos en este testimonio, la maestra utiliza el conocimiento para el área de matemáticas, para enseñar el costo y venta de los tejidos. Pero no analiza el conocimiento matemático del tejido, la lógica de conteo de pares y nudos, sino que transmite la enseñanza de las matemáticas occidental de la numeración decimal.

Por otro lado, no se visualiza la amplitud del conocimiento en las demás disciplinas escolares; de alguna manera para la profesora el tejido no cuenta con la misma jerarquía de los contenidos escolares, en esa medida no ven la factibilidad de enseñarlo en la escuela. Estas actitudes desvalorativas no son más que la reproducción de la colonización y la ideología de poder que la escuela implementó entre la validez de los conocimientos universales ante los conocimientos locales.

La población amuzga como muchas otras comunidades indígenas de Latinoamérica, en la actualidad buscan como dice Rengifo, (2003) criar la escuela, sensibilizarla con las actividades que se desarrollan en la comunidad, hacerla partícipe del ciclo de vida, incorporarla dentro de lo posible al sistema de vida de la comunidad, sólo de esta manera podrán desarrollarse en complementariedad los dos conocimientos.

### **3.2.2. El uniforme en la escuela.**

La escuela impone un tipo de uniforme que los niños deben usar a diario, con la finalidad de ejercer el orden y la disciplina, pero más que eso, uniformar significa homogeneizar a todos aquellos que acceden a la escuela. En la mayoría de EIB en las zonas amuzga los profesores, están impulsando el uso del uniforme (falda, blusa, pantalón y camisa), favoreciendo de este modo el proyecto de integración y asimilación de la cultura indígena a la cultura occidental.

La imposición del uniforme es la secuela de las políticas de incorporación que dejó la colonización. La imposición como dice Bourdieu (1997) esta mediada por “la dominación simbólica”, que los docentes inconscientemente reproducen en sus prácticas académicas a través de la violencia simbólica, en el uso obligatorio del uniforme de la ciudad dentro de la comunidad amuzga.

Los padres de familia difieren ante la propuesta de que sus hijos deben utilizar el uniforme de la ciudad en la escuela, para ellos las escuelas de EIB ubicadas en las comunidades amuzga, náhuatl y otros, son aquellas donde se les enseña a los niños en su lengua y con maestros hablantes de la misma lengua. Por eso, no ven la necesidad de vestir a sus hijos con ropa de la ciudad, sino al contrario estas escuelas para ellos deben promover el uso de la vestimenta propia. A continuación doña María nos explica su visión ante la insistencia de los docentes por imponer el uniforme en la escuela;

G.- Chuu wa cwi't'iaa' je' cwiluee maestro na cwe' nch'u uniforme saa chee<sup>n</sup> chuee xje<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> liaa ñ'oom.

[Cómo ve usted que ahora los maestros dicen que los niños van usar uniforme, pero no huipil, sino ropa de la ciudad]

M.- Tjana<sup>n</sup> ja, na scwela ncue juu nma<sup>n</sup>ca<sup>n</sup> ya na quiom uniforme chee<sup>n</sup> na tis'a, saa ja nkee<sup>n</sup> cwi colo cha' xje<sup>n</sup> cwi colo chee ndo' majo' colo tsa<sup>n</sup> na lui ljeii chuee jo' lua<sup>n</sup> na ncoo na scwela ncue ndo' na scwela ñ'oom je' na wa' matso xje<sup>n</sup> scwela ñ'oom je'.

[No, para mí como es escuela indígena debe ser, está bien que tengan su uniforme no es malo, sólo que el mismo color del enagua debe ser el mismo color de hilo para tejer el huipil, así se ve bonita la escuela indígena y las escuelas castellanos son pues escuelas de habla castellano].

Jo cha' xje<sup>n</sup> na matsjo, ya na nquiom uniforme na<sup>n</sup> nch'uu scwela ncue, saa jo' nma<sup>n</sup> liaa ncue ndo' luaa' na ncoo tjii.

[Como te digo es bueno tener el uniforme de los niños en las escuelas indígenas, pero debe ser ropa amuzga, así me gusta (Ent. Sra. Maria 24.05.10)].

Las escuelas de EIB, los padres de familia lo asocian con escuelas indígenas que promueven la lengua y la cultura. En este sentido deben fomentar el uso de la vestimenta propia y el desarrollo de dos conocimientos (como vimos en el apartado de “dos conocimientos”). Sin embargo, los padres no se explican, por qué ahora la escuela les exige lo contrario; su posición es que en estas escuelas, los niños deben usar el uniforme elaborado con el tejido (la enagua y el huipil para las niñas y el calzón y el algodón para los niños). La misma idea nos explica doña Carmen:

Luaa scwela ncue ljo' ts'ia<sup>n</sup> na jdei' l'cwuee' yoch'u liaa nmeii<sup>n</sup> ndo' n'oomtsco t'mg<sup>n</sup> [esta es una escuela amuzga porque a fuerza se van poner los niños esta ropa o a caso le van enseñar el castellano], le pregunté si ellos como padres de familia lo

propusieron, me dijo: “ja tjo junta waa’ quiee meistro cwuileee na cwue’ yoch’u liaa nmeii<sup>n</sup>. [Yo fui a esa reunión y los maestros nos dijeron que los niños van usar esa ropa]. Ja ticja we’ ts’o<sup>n</sup> ee chee<sup>n</sup> scwuela n’oom na<sup>n</sup> ndo’ yolcu ch’u xjoo cwue’ liaa’ nmeii<sup>n</sup> [a mi no me gusta porque no es escuela de la ciudad y las niñas no van usar esa ropa (Obs., y conv. Con la Fam. Macedonio 07.05.10).

Para doña Carme los maestros antes de imponer su ideología deberían de ubicarse en el contexto donde trabajan, respetar el modo de vida de la comunidad, que incluye la valoración y uso de la vestimenta propia. Los padres sienten que los docentes los están obligando a adquirir el uniforme, sin antes cumplir con la enseñanza de una segunda lengua, para ellos portar la ropa de la ciudad implica saber hablar la lengua de la ciudad (castellano) y conocer la vida de la ciudad (conocimientos universales).

Pero los docentes no enseñan la segunda lengua (el castellano) sino que la enseñanza escolar recae en la mecanización de la lecto-escritura en castellano. En esa medida los padres no están de acuerdo que sus hijos asistan a la escuela con ropa de la ciudad, además para ellos aceptar esta propuesta es una forma de contribuir a la pérdida de su propia indumentaria, como el caso de los varones.

En el siguiente testimonio se muestra la resistencia de las niñas amuzga por usar el uniforme de la ciudad. Al respecto don Manuel comité de la escuela “Guadalupe Victoria” comenta la actitud que ve en su hija ante la exigencia de usar el uniforme de la ciudad.

**G.-** Chuu wa mat’iaa aa ya na cwue’ nch’u liaa tsjoo nmeii<sup>n</sup>. [Como vez ahora, que los niños van usar esa ropa azul marino].

**M.-** Matseitiu ja meistra, cwuileee joo liaa nmeii<sup>n</sup>. [Pienso yo maestra, ellos nos dijeron que esa ropa (uniforme)]

**G.-** Cha’ l’cu ch’u nm’a<sup>n</sup> a cwue’ na liaa tsjoo nmeii<sup>n</sup>. [Las niñas van usar esa ropa azul marino].

**M.-** Meistra liaa nmeii<sup>n</sup>, jom matson tiñecwee<sup>n</sup>, jom tincoo ntjei<sup>n</sup> ee na chee<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> joo cwicwuei<sup>n</sup>, jom liaa<sup>n</sup> a<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> cwuicwuei<sup>n</sup> ndo’ joo cwue’ quiana ñom scwela, jdaa tjei<sup>n</sup> na’ na wa w’aa nma<sup>n</sup> tseijdyooñe, jom cwuei<sup>n</sup> na liaa<sup>n</sup> a<sup>n</sup>, xje<sup>n</sup> liaa<sup>n</sup>, jo’ jom maxje<sup>n</sup> tincoo ntjei<sup>n</sup> cwuei<sup>n</sup> na’, saa w’aa scwuela luaa l’ueen’o<sup>n</sup> meistro, maxje<sup>n</sup> seijdaa. [Mi hija dice que no lo quiere usar, a ella no le gusta porque no lo usa, ella usa su ropa, ella se lo va poner a la escuela y cuando llega a su casa se lo quita y se pone su ropa, su ropa, a ella de por si no le gusta usarlo, pero en la escuela así quieren los maestros por eso lo compre].

**G.-** Ndo’ xjen na luui na liaa chuee. [Y si es huipil].

**M.-** Na maxjen liaana jo’ luaa’ ya. [Si es su ropa eso está bien] (Ent. Sr. Manuel 10.05.10).

En los testimonios los padres señalan que no se les pidió su opinión sobre el uso del uniforme en la escuela, el costo y el tipo del uniforme. Los maestros los citaron en una asamblea para informales el monto y el tipo del uniforme que deben portar sus hijos. Sin

conocer la situación social, cultural, económica y su percepción sobre la escuela de educación indígena (EIB). Por desconocer estas percepciones, los docentes imponen sus ideologías, aun ante las actitudes de reprobación que las niñas muestran por el uniforme, como dice don Manuel; su hija sólo viste el uniforme escolar el tiempo que dura su horario de clases, pero cuando llega a su casa se lo quita rápidamente. Esto refleja la inconformidad y la resistencia de las niñas por dejar de usar su vestuario. Para ellas el huipil representa un símbolo de identidad y una práctica cultural propia de su pueblo.

Por otro lado, la categoría del docente en las comunidades amuzga significa estatus social y poder, tal como dice Navarro y Vargas (2007) el docente reafirma su superioridad en las comunidades rurales. Estas actitudes altivas significan para la mayoría, una alternativa que les permite “escaparse de la discriminación” y representan una garantía para integrarse a la modernidad. La mayoría de los docentes amuzgo consideran que portar el uniforme de la ciudad en las escuelas amuzga de EIB, es una manera de tener estatus social, prestigio, derechos y un modo de acceso posible a la modernidad. De este modo los docentes comienzan a incidir en el desplazamiento de la vestimenta propia de la región, efectos que podemos ver a través de estas imágenes.



Fuente: Foto 18 y 19. Niñas y niños desfilando el 5 de mayo en las calles de Guadalupe Victoria (Genoveva Santiago 05. 05.10)

De acuerdo a las imágenes, se observa un proceso de desplazamiento lento y gradual de la indumentaria. Los niños y los docentes amuzgo como se muestra en la imagen han dejado de usar su indumentaria, mientras las niñas se encuentran en proceso de transición, al igual que los estudiantes que conforman la escolta escolar y la banda de guerra. Aunque algunas niñas como Ana (12 años) sostienen lo siguiente;

A.- Quiee ljuue, jo' leijda', cwue' quiee ljuue liaa nmeii<sup>n</sup> cwue', jo' na luee leijdaa toona'.  
[Ellos nos dijeron que teníamos que comprar, ellos dijeron que vamos a ponernos esa ropa, por eso dijeron (los papás) que lo van comprar].

G.-Ndyo' 'u aa nco'tji' na liaa nmeii<sup>n</sup> ncwe'. [y ti te gusta ponerte esa ropa]

A.- tana<sup>n</sup> tincootji . [No me gusta]

G.Ñ'om chee<sup>n</sup> je' l'cu ch'uu aa cwe'n. [y la demás niñas se lo van poner]

A.- tana<sup>n</sup> joo chuee ncoo nqui cwe' , saa tich'u cwe' joo ñecwe'na<sup>n</sup> tiñe cwe' cantyo seii, joo jo' ncoo quiu, jo' na leiidaa toona<sup>n</sup>. No, a ellas les gusta su huipil, pero los niños ellos si quieren, porque no quieren usar el calzón, ellos eso les gustan, por eso lo compramos. (Ent. Ana de 12 años 27.04.10).

El gusto por usar el huipil, es el apego y el valor que las niñas le dan a su cultura. Saben cuán importante es para su comunidad seguir conservando el traje, por su significado cultural y social. Por eso, se aferran a seguir manteniendo sus actitudes de resistencia ante las exigencias de los docentes, por usar el uniforme.

El uniforme de la ciudad les causa disgusto a las niñas, lo ven como signo de desplazamiento de su sistema cultural, como pasó con los niños quienes han incorporado en su vestir diario el pantalón, es decir, han ido asimilando la cultura occidental y desplazando su calzón blanco. Además las niñas no le encuentra sentido, usar el uniforme, porque es un vestuario que no guarda relación a su identidad como amuzga, tal como dice Barcelide “ndo' chee<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> cwi cwue ndyoo, xje na nmeii<sup>n</sup> cwuei<sup>n</sup> joo cwuaa, xje<sup>n</sup> chee cwi cwaa jaa [no, eso se pone mi mamá, si eso usa ella entonces yo también, nosotras siempre usamos enaguas] (Ent. Barcelide (9 años de edad) 30.09.09). La niña no le gusta, porque no considera el uniforme de la ciudad como parte de su patrimonio cultural, para ella la ropa que usa su madre constituye un referente de identidad familiar y comunal.

Así mismo, una joven que culminó su educación primaria hace dos años, explica que el uniforme de la ciudad no tiene utilidad dentro de la comunidad, porque no cumple una función social, sólo implica gastos para ella y su familia. Tal como lo comenta:

Cha'tso xje<sup>n</sup> maxje<sup>n</sup> liaa na cwue'na, cha' xje<sup>n</sup> liaa nmeii<sup>n</sup> cwue' na cwiitsu' tsjo' jñe<sup>n</sup> cha'nmeii<sup>n</sup> cwue' tjo<sup>n</sup> chee<sup>n</sup>ñee l'uu ljo' na tsa'ñe ndo' mayati tsiom juu maxje<sup>n</sup> ncwue'na , ndo' luaa' je' cwue' chuwi<sup>n</sup> nmantio<sup>n</sup> ndaa' ñee' luaa', xje<sup>n</sup> jdaa nda' cjee cwenta tseijdaa nda' ts'a<sup>n</sup>ñe ee 'u jdaa tc'ueñe, jo' mat'iaa maxje ya ti chee l'uu.

[Todo el tiempo uno usa su ropa, ahora esa ropa sólo se gasta el dinero, ahora allí está guardado, que puedes hacerlo, es mejor tu enagua porque te lo vas poner y esa (ropa) es para un ratito y lo vuelves a guardar y si lo quieres vender te lo compran barato porque ya te lo pusiste, por eso veo es mejor la enagua (Ent. Elizabeth 24.05.10).

En la población las cosas valen por su utilidad y su valor cultural, en este caso, el uniforme es un vestuario impuesto por la escuela y en el cual se invierten gastos

económicos no justificados para la familia. El uniforme se convierte en un objeto innecesario para las niñas amuzga, porque no cumple una función dentro de la cultura, sino la ropa debe ser útil en todo momento en la comunidad.

Por último, es importante señalar la posición de los docentes que sostienen una ideología de dominación simbólica, como se refleja en este testimonio; “pero también nosotros lo vemos difícil porque la ropa amuzga los niños no lo van querer ponerse, los niños no se lo ponen, las niñas tal vez van a decir si, algunas no todas, eso es lo que vemos, del uniforme ya platicamos y así se va ser, no ahorita con el año, ni en quince días, por eso esa ropa lo estamos haciendo con calma. (Ent. Profesor 10.01.10). La visión de este docente es lograr imponer el uniforme progresivamente. Para él es un factor importante que los niños varones no quieran usar su calzón, porque eso beneficia sus objetivos de dominación y colonización.

La negación de los niños ante su vestuario es debido a la discriminación y rechazo que la misma escuela ha implementado desde su introducción a la comunidad. Las actitudes de imposición de los docentes, son huellas de una identidad autorechazada que impide el desarrollo de una actitud intercultural (Rivera 1996). El profesor se aferra a la idea de lograr ya sea a corto o a largo plazo su objetivo, el de colonizar a la comunidad, porque para él el uniforme representa un logro hacia el progreso y la modernidad.

Pero si él profesor auto-reconociera el valor de su propia cultura y el significado de su indumentaria, como dicen los comunarios que “aprenda”. Entonces podemos aproximarnos hacia el enfoque intercultural y a la enseñanza de dos conocimientos, como lo plantea la comunidad.

Asimismo, hay indicios de maestros amuzgo que consideran fundamental valorar y respetar la cultura y con ella la indumentaria propia de la comunidad, tal como lo sostiene el siguiente profesor; “Creo que eso es una imposición no, por parte de unos directos, no la verdad debemos de rescatar la cultura de nuestro pueblo de nuestra comunidad no es necesario que los niños traigan lo que es su pantalón o camisa este debemos de darle oportunidad a que ellos participen con su ropa típica (Ent. Profr. 3- 26-04.10). En esta posición el docente reconoce las imposiciones de sus compañeros, para él, la cultura local debe incorporarse en la escuela. En este sustento, podemos ver que existen maestros amuzgo que asumen la tarea de revalorar y recrear su propio sistema cultural en el aula.

### 3.2.3. Los maestros y la vestimenta amuzga en los eventos.

La indumentaria que portan las mujeres, es símbolo de identidad en las comunidades de la región. Las mujeres usan su huipil en todos los espacios públicos, lo cual significa el valor y el apego de la comunidad por sus símbolos culturales. Así, la vestimenta amuzga cumple un rol sociocultural dentro de la población y en la escuela cumple un rol folclórico.

Cuando los amuzgo logran tener su certificación como docentes del subsistema de Educación Indígenas o del sistema federal, su perspectiva hacia su cultura comienza a desestructurarse, por ejemplo, uno de los efectos al adquirir la categoría de profesor, es el abandono de la indumentaria propia. Ya que, los docentes amuzgo con su título pasan de usar el huipil y el calzón por el vestido y el pantalón, dando entender a la población su nuevo estatus social. Tal como lo manifiesta don Manuel; “cwila’nmo<sup>n</sup>na na wa cwi ts’iaa<sup>n</sup> lei’xma<sup>n</sup>na, ñetsoo wa cwi na tseixma<sup>n</sup> na ma<sup>n</sup>mo<sup>n</sup> jo’ matsjoo aa chee<sup>n</sup> jo’”. [Ellos muestra que tienen un trabajo, como decir, ellos muestran que enseñan (en la escuela) eso digo que es] (Ent. Sr. Manuel 10.05.10). La vestimenta urbana en la población se asocia con la profesión de la persona. Con el uso de este atuendo, los maestros están mostrando diferencias de trabajo y marcando jerarquías de poder entre un profesional y un comunario, además refleja su superioridad y poder.

Con el acto de usar la ropa de la ciudad para los docentes, marca diferencias y niveles de clases sociales, que deja entre ver las jerarquías sociales entre aquellos amuzgo realizados como docentes y que ahora desvaloran su indumentaria y de aquellos que siguen reproduciendo su sistema cultural.

En la actualidad, los amuzgo que lograron su título de docente, reflejan una actitud negativa hacia su indumentaria, dicen así; “creo que la mayoría de los maestros según que es una falta de respeto, este, que se pongan la ropa porque creo que nos avergonzamos de nuestra cultura y en las escuelas casi la mayoría no retoman eso. (Ent. Profr. 3- 26-04.10). Avergonzarse es el reflejo de una actitud de discriminación por la cual pasaron los docentes en su formación de estudiantes.

Debido a esta situación la mayoría de ellos sostienen que esta vestimenta representa retroceso y delimita su proceso de integración a la modernidad. Al respecto Rivera (1996) señala que todos aquellos que pasaron por la escuela pierden la conciencia de su

dignidad y de su propio modo de vida, porque la escuela les enseña a despreciar y a desvalorar su propio sistema cultural.

Por eso, aquellos profesores que aun mantienen su indumentaria y lo usan cotidianamente en la escuela son catalogados por sus compañeros y por la población como ignorantes. Tal como lo dice el siguiente docente; “en un curso que hubo en Los Liros, varios maestros escribieron una nota diciéndome que debería de “vestirme bien”, así los mismo compañeros se ríen de uno cuando lo ven con su ropa, también la gente de la comunidad piensa que como usas tu ropa no sabes, no eres maestro (Ent. Prof 6-21.05.10).

Vestirse bien, significa usar el pantalón y la camisa o en su caso el vestido para las mujeres. Al parecer, los docentes están impregnados de la “dominación simbólica” e incrustados en los valores culturales de la sociedad hegemónica que la escuela y la ciudad les transmite. En ese sentido, para los docentes ver a un compañero con la indumentaria amuzga, les provoca traición a todo el esfuerzo que significó llegar a su posición (Vargas y Navarro 2007: 155). De la misma manera para la población la ropa de la ciudad significa contar con el conocimiento escolar y el estatus profesional.

La dominación simbólica en la cual viven los docentes, conlleva a una devaluación de su propio sistema sociocultural. Una devaluación que hace, que la mayoría de los docentes dejar su indumentaria propia o en el mejor de los casos usar dicha vestimenta como folclor en los eventos culturales, sociales o políticos de escuela. Al respecto una docente autoidentificada como mestiza explica:

Quien sabe porque eso si no he preguntado, pero que se lo ponen a veces nomas por necesidad, en algún evento o algo. Pues por eso yo la otra vez me decían porque tú no te pones, porque siento que iba ser una hipocresía le dije, nada más cuando hay un evento entonces voy a salir de huipil nada más para que la gente que viene de afuera vea, eso es una hipocresía nada mas, se debe poner siempre no solo cuando hay un evento, siempre debe ser. Yo estoy en contra de eso de verdad solamente cuando hay programa o algo entonces salen elegantes las maestras con su huipil, pero ya al otro día, ya las ves en la escuela ya están con su pantalón de mezclilla, pues si no, entonces que pasa. (Ent. Profra. 5- 26.04.10).

En este testimonio, la docente sostiene que la mayoría de las maestras utilizan su vestimenta propia en los eventos cívicos y culturales, por cumplir con su trabajo, es decir, lo usan sólo para folclorizarlo. Lo mismo comenta Ana (12 años) “tana<sup>n</sup> jo’ cwi cwe’, cwe’quia jo’ na<sup>n</sup> na l’aa jo’ na cwe’, cha’ quia na cwi ‘o nch’uu nataa jo’ jo’ cwe’ chuee ljeii. [Ellos no se ponen (los maestros), sólo cuando tiene que hacer algún evento, por ejemplo



cuando desfilamos entonces se ponen su huipil floreado] (Ent. Ana de 12 años 27.04.10). En ambos testimonios, refleja la devaluación de la indumentaria propia por los docentes, porque usar esta vestimenta en los eventos no significa valorarlo, sino mostrar cual es su rol ante la cultura dominante.

Entonces la vestimenta define la identidad de la persona y el estatus que esta tiene ante la comunidad. Como vemos la mayoría de los amuzgo abandonan su indumentaria cuando llegan a ser maestros, es un modo de demostrar su categoría profesional y su poder ante la comunidad. Por eso para muchos de ellos la vestimenta propia representa limitación para integrarse a la civilización y puede ser un obstáculo para mostrar su superioridad académica, política y social ante la comunidad.

### **3.3. La escuela: saberes comunitarios- conocimientos previos.**

La escuela reconoce los saberes comunitarios como conocimientos previos, manteniendo una jerarquía entre contenidos locales y contenidos curriculares. Una jerarquización que denota las relaciones asimétricas entre dos conocimientos y dos visiones del mundo (Navarro y Vargas 2007). La escuela en comunidades amuzga se ha convertido en el vínculo de pensamiento de desvalorización de los saberes locales ante los contenidos de la clase dominante.

La escuela es una instancia e instrumento de poder, donde los grupos sociales dominantes fomentan ciertos valores culturales a través de contenidos curriculares. Cuya misión ha sido homogeneizar a los pueblos amuzgo, gñatrjo y otros. Bajo estos prospectos en los años 30 en México, como lo remarca Bonfil (2001), se formaron jóvenes indígenas, con el propósito de convertirlos en agentes de cambios o de desindianización. En un principio como dice Bonfil (2001) se les hizo un lavado de cerebro para lograr que ellos renegaran de sí mismos y despreciaran su propia cultura. La desvalorización se ve reflejada en las actitudes de la mayoría de los docentes amuzgo, al reproducir los conocimientos universales y a desaprobando los contenidos locales utilizándolos como saberes previos. Tal como lo expresa uno de los profesores de la escuela primaria de EIB “Guadalupe Victoria”:

**G.-**De todo lo que aprenden en su casa, en la comunidad, ustedes recuperan para enseñar o qué de eso retoman ustedes

**M.-** Entran como, como actividades previas, eso antes, antes de entrar hemos de retomar, se retoman un poco de lo que ellos hacen

**G.-** pero no en su totalidad

**M.-** no, no, en su totalidad pero sí se ha retomado como actividades previas (Ent. Prof. 1 y 2- 04.10.09).

En el testimonio, el docente aclara que los conocimientos locales se utilizan como actividades previas en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Esto da a entender que los mismos pasan por procesos de poder donde son jerarquizados y controlados por el Estado. Mientras los contenidos locales se ven subyugados y minorizados, debido a su desvalorización y deslegitimación de la escuela. De la misma manera nos lo señala la siguiente profesora:

**G.-** Aa cwui tjandyo' chuu na na' yonchuu na wa w'aa. [Ustedes incorporan en la escuela los que saben los niños de su casa].

**M.-** Nna<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> tyoo tjaa ndyoo meistra, cwuee to<sup>n</sup> quiaa na cwi na cwui l'aa ya, cwii na cwil'aa ya, quiaa ya waa je' quiaa na nt'iaa cwi tema, cwue' nda' xaa ljoo' na tana<sup>n</sup>na, chii ja tiliuuyaa chuu waa nm'a<sup>n</sup> yoch'uu, chuu waa tando', chuu wa nm'a<sup>n</sup> na w'aa na aa waana<sup>n</sup> na cwuii l'oo ts'iaa<sup>n</sup>, ñee ma'mo<sup>n</sup> l'oo ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> ndaana.

[Esto no lo hemos hecho maestra, solo cuando empezamos incluimos, cuando empezamos, cuando vemos un tema, solo preguntamos que conocen, nosotros no sabemos cómo viven los niños, como viven, como están en su casa, si conocen algún instrumento y quien le ha enseña de esos instrumentos] (Ent. Profra. 6- 04.10.09).

El docente utiliza los conocimientos propios de los niños amuzgo para facilitar su aprendizaje en los contenidos del curriculum nacional. De este modo se visibiliza la ruptura y la jerarquización de los conocimientos universales ante los contenidos locales, como nos explica el docente, ellos usan los contenidos locales como contenidos previos. Lo cual, implica que el conocimiento “está atravesando por factores de poder” (Ibid 2007), es decir, los contenidos de la escuela están validados por el Estado y por la sociedad hegemónica, por eso son considerados conocimientos únicos y válidos que la sociedad debe aprender. Mientras el conocimiento amuzgo sigue siendo considerado como conocimiento subyugado.

Por otro lado, el desconocimiento de los docentes hacia el conocimiento del tejido, hace que reproduzcan mecánicamente los valores curriculares del Estado. Tales acciones son denominadas por Bourdieu “violencia simbólica”. Si bien, los docentes indígenas fueron capacitados, con la misión de colonizar a su propio pueblo y a eliminar todos aquellos vestigios de su propia cultura. Por eso sus actitudes apáticas ante los conocimientos locales, ya que se le transmitió que la cultura occidental es una garantía para integrarse al Estado-Nación y a la vida moderna. Tal como lo evidenciamos en el siguiente testimonio:

G.- ¿Los maestros trabajan con los conocimientos de la comunidad?

M.-Pues la mayoría no, porque pues siempre tenemos que somos maestros tradicionalistas porque lo que nos enseñaron estamos enseñando, no somos capaces, no somos creativos no somos innovadores en las estrategias retomando algo de nuestro municipio (Ent. Prof. 3- 26.04.10).

En este testimonio el profesor reflexiona sobre la práctica docente. Una práctica que se sostiene sobre una formación tradicionalista y mecanicista, donde los docentes reproducen sistemáticamente los conocimientos curriculares en las nuevas generaciones.

Los docentes enfrascados en una formación tradicionalista se resisten a desarrollar su creatividad e innovación de los niños en la enseñanza, ya que innovar implica re-aprender el conocimiento de las prácticas socioculturales y recrear nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que significa dejar de utilizar los conocimientos locales como previos o como simples ejemplos, como lo explica el siguiente profesor:

Cha'xje<sup>n</sup> ja cwuit'mo<sup>n</sup> naquii w'aa scwela 'o l'uu cwi meistra nm<sup>n</sup> ntso<sup>n</sup>, ndii' ljeii nmei<sup>n</sup> luaa jdyuu na<sup>n</sup> 'o luaa cwityua nn'a<sup>n</sup> jnom 'o cha' na ja l'uu mesitro cwit'mo<sup>n</sup>, ntjii' je' aa nkiu' ya' je' matandyo ncwua', jo' cha' jom mantandyo' nt'uaa, cwua leiljuu ya', cwua xje<sup>n</sup> jdaa nma<sup>n</sup> 'nnom ts'a<sup>n</sup>, cwua nlua ti xuee nma<sup>n</sup> wja abono, jaca<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> wja nt'ua<sup>n</sup> na', cha' jom na nmeii<sup>n</sup> ñ'e<sup>n</sup> na<sup>n</sup> na meistro cwuit'mo<sup>n</sup> na, saa cwuit'mo<sup>n</sup> na cha'xje<sup>n</sup> cwii ejemplo cwi nquiiana, manti tich'uu luii'na, manti too na mankiu tii cha' ti jaa ee ñ'e<sup>n</sup> ndyoo jaa cwue' leina<sup>n</sup> o t'quia xje<sup>n</sup> mandyo xje<sup>n</sup> na tuee' laana<sup>n</sup> ndo' tich'uu nm'a<sup>n</sup> joo quio lootyee cwii we'ñ'e<sup>n</sup>, joona' nkiu tii na, lueena ndo' joona' nkiu na cwui tiempo na ja we'ñom, jo ti'ch'uu nm'a<sup>n</sup> nkiuna.

[como nosotros enseñamos en la escuela, como la maestra podría enseñar y decir (a los niñas) así se llaman estas figuras o así se teje y para nosotros los maestros que ya sé acerca el tiempo de lluvia, primero hay que chaponar, luego limpiar, un tiempo después poner abono, deshierbar. Eso se enseñan en la escuela, pero se enseñan como ejemplos, así lo enseñamos, hay niños que salen y ellos saben más que nosotros , porque sólo aprendemos y a veces hacemos el trabajo, en cambio los niños ellos se van con sus papás por eso saben, ellos saben más, conocen cada temporada que llega, así que esos niños saben] (Ent. Director de la Escuela 10.01.10).

La enseñanza escolar es una respuesta a dos visiones del mundo. Por un lado está presente el conocimiento del tejido, la agricultura y otros del contexto amuzgo. Tales conocimientos se introducen en el aula como ejemplos para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos universales.

El aprendizaje de los conocimientos locales, se enseña en la práctica y en la participación directa con la familia y la comunidad. El docente como lo menciona en el testimonio no está preparado ante el reto de enseñar conocimientos locales en el aula, porque siente desconfianza e incompetencia hacia su propio conocimiento, desconoce la claridad de los contenidos locales, por eso, se resiste a incorporarlo en el aula. Por otro lado, el no

enseñar los conocimientos locales se debe a la auto-desvalorización del docente ante sus propios conocimientos.

Por un lado, los profesores reconocen que los niños saben y conocen sobre sus prácticas culturales, porque viven y practican la actividad. Pero, aún así, el profesor no considera importante incluir estos conocimientos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que todavía la mayoría de los docentes manejan la ideología de progreso y unidad, a través de lo universal.

### **3.3.1. La escuela sirve para leer y escribir**

Las mujeres y niñas tejedoras tienen su propia percepción respecto a la utilidad de la escuela, cuando se les pregunta, ¿para qué le sirve la escuela?, su respuesta es “la escuela sirve para leer y escribir”. Sabiendo que la escuela es un lugar donde se le ha negado toda legitimidad de sus prácticas y conocimientos socioculturales. Los comunarios de Guadalupe Victoria saben que necesitan dominar la lectura, escritura en castellano y las operaciones matemáticas, como un instrumento de defensa ante las instituciones gubernamentales y para comercializar sus productos en las ciudades.

El contenido de estas voces, sugiere que la escuela es un “mal necesario”, en la medida que la comunidad asimila los contenidos universales como elementos que les sirve de herramienta para enfrentarse con el Estado y con los castellanos hablantes de la metrópolis capitalina, pero no para conseguir un trabajo profesional o académico, porque están conscientes, que la escuela no les ofrece más que la lectura y la escritura. Al respecto se dice:

Luaa chee<sup>n</sup> ‘u l’uu na tis’a, xjoo l’uu na mandaa scwela wa’ jee<sup>n</sup> na tis’a, yaa, l’ueena<sup>n</sup> scwela ee ncwi jna<sup>n</sup> nchjoo aa wa cwii tsom ‘o nt’iaa<sup>n</sup> ‘o wa cwii n’oom tjee, wa cwui ljeii t’jee’ jna<sup>n</sup> w’aats’ia<sup>n</sup>, ntsu’ nnom jdaa nt’iaa ya’ ljeii waa ee jom wana<sup>n</sup>, ‘u ncuu’ tquiee ticwujna<sup>n</sup> saa jom je’ wana<sup>n</sup>, jo’ joom, chee<sup>n</sup> l’uu na tis’a na wja<sup>n</sup> scwela. L’uee na wja<sup>n</sup> scwela ee luaa waa na jdeii maca<sup>n</sup> na wana<sup>n</sup> ts’a<sup>n</sup> ljeii .

[Eso no es malo, no podemos decir que la escuela es mala, nos sirve la escuela porque aprende el niño a ver un papel o una información, si llega una carta de la comisaría le podrás decir a tu hijo, lee esta letra y lo va hacer porque conoce, aunque tu como adulto no conoces, él sabe, por eso no podemos decir que no debe de ir a la escuela, nos sirve que vaya a la escuela porque es importante que uno conozca la letra] (Ent. Abuelita de Mónica 11.01.10).

La escuela para las tejedoras “no es mala” porque la ven como un medio para que sus hijos aprenden las letras y a interpretarlas. Aprender la lectoescritura castellana, desde la visión amuzga, permite descifrar informaciones de diversas instituciones

gubernamentales, ya que muchas veces por no saber leer y escribir, los comunarios han sido sometidos y despojados de sus propiedades territoriales, por eso, consideran importante que las niñas y niños aprendan las habilidades básicas de la escritura y la lectura del castellano.

En muchas comunidades étnicas los padres de familia, visibilizan a la escuela como un espacio que facilita adquirir instrumentos para su defensa territorial, por mencionar algunos como el pueblo aymara de Bolivia que impulsó su escuela en Warisata, el pueblo arakmbut (2004) y la escuela de Ecuador. Los pueblos indígenas reconocen las ventajas de la escuela y saben que necesitan aprender aspectos básicos, como: la lectoescritura y las operaciones matemáticas, con el fin de hacer valer sus derechos territoriales y su forma de vida, además de las relaciones de intercambios comerciales.

Los niños amuzgo asisten a la escuela con la finalidad de adquirir las nociones de la lectura, escritura y operaciones matemáticas, como lo señala don Ramiro en una conversación; “yo terminé mi educación secundaria y estudié sólo para que no me hagan tonto, para saber contar y escribir, en realidad no me gusta el estudio sino trabajar por mi propia cuenta con mi taxi (Conv. Sr. Ramiro 20.05.10). Este testimonio señala que los comunarios no asisten a la escuela para llegar tener título de profesión, sino su objetivo es aprender habilidades básicas que se requieren en las relaciones sociales y económicas con los ciudadanos y las instituciones públicas.

En este otro testimonio, una joven explica que “la escuela sólo sirve para aprender a escribir el nombre y hacer la firma” (Conv. Sra. Maura 14.05.10) y para Martha (14 años) y Berenice (12 años); la escuela sirve:

Na nt'ia' cwui tsom, na l'uee' cwui tsom, na t'iaa ljeii nmeii<sup>n</sup> [para mirar un papel, buscar un papel y mirar las letras].

Ndo' na ncwua ts'a<sup>n</sup> jnom na ngatjom ts'a<sup>n</sup> ljo' lcwua' ts'a<sup>n</sup> [y el tejido para ganar de comer] [Obs. Familia Tiburcio 13.05.10).

Na ncwaa jnom, ndo' xje<sup>n</sup> ntso ts'a<sup>n</sup> cwa' ya' cwii chuee na<sup>n</sup>. Cha' cwee' l'uee' cwii tsom na<sup>n</sup> cwii nchjoo [tejer, por si alguien me dice “tejes mi huipil” y (lo otro) sirve para buscar el papel de un niño (Ent. Berenice de 12 años 28. 10.09).

Para las niñas y jóvenes la escuela adquiere importancia en tanto enseña a escribir su nombre, la firma y buscar documentos oficiales. Ya que en este contexto, los programas nacionales y federales exigen a los comunarios estampar sus firmas en documentos

oficiales, para hacerlos válidos y legítimos o de lo contrario el comunario pierde sus derechos o se cancela su apoyo institucional. Como lo dice don Toribio en su testimonio.

Cha' na w'aa scwuela l'uee ee matseina<sup>n</sup>, jndyee na<sup>n</sup> matseina', na l'uu yuu na tixjoo ndaa l'uu na nt'iaa', jndyee nna<sup>n</sup>, ncwuitjo cwui xuee 'u ñee cjaya' 'o na cja'jdaa' ya' cwui xuu na<sup>n</sup> jo' na l'uee w'aa scwuela naquio ljeii, cha'tso ñ'ee na<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> l'uee ndo' naquio ts'ia<sup>n</sup> na'a<sup>n</sup> jaa je', cha'xe<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> naquio jnom manti ts'iaa<sup>n</sup> wa', majo' ts'iaa<sup>n</sup> na l'uee w'aa scwuela ljeii, cha'xe<sup>n</sup> jnom 'u ts'iaa<sup>n</sup> na machee manti 'u ncwuitjo cwui xuee ñea jdaana' nmeii<sup>n</sup> jo' l'uee, jo' cwijjom na nmeii<sup>n</sup> l'uee, ndaa jdeii, l'uee, cha'tso ñ'ee luee cwuita'jdeii, l'uee na ntseina<sup>n</sup> na we noom.

[La escuela sirve porque aprendes, lo que no puedes ver, muchas cosas, un día si quieres salir a la ciudad o quieres ir a vender algo para eso sirve la escuela con las letras, todo sirve, y nuestro trabajo como es el tejido, por eso sirve la escuela si quieres venderlo para eso sirve, las dos cosas sirven, todo sirve, ambos se apoyan, es importante aprender las dos forma (Ent. Sr. Toribio 31.12.09).

Aprender los contenidos que ofrece la escuela, principalmente a leer, escribir y las operaciones aritméticas, es una forma que permite a los comunarios migrar a la ciudad y comercializar sus productos. Además la escuela para ellos, se caracteriza por abrirles panoramas desconocidos del mundo citadino. También como posibilidad a no seguir siendo manipulados y traicionados por el Estado y la sociedad hegemónica. Para evitar estos inconvenientes ven necesaria la alfabetización, como esperanza a no seguir sufriendo discriminación y rechazo.

Por eso, los comunarios no rechazan la escuela, al contrario ellos consideran importante aprender dos conocimientos: escolares y culturales. Como dice don Toribio, ambos conocimientos pueden complementarse y apoyarse, sin doblegar o desvalorizar el uno al otro, dando así la relación de una educación intercultural, en donde los conocimientos propios y ajenos pueden enlazarse mutuamente para lograr el desarrollo de una educación plena basada en el respeto y en la armonía. La comunidad es consciente de los cambios, por eso busca el equilibrio y la complementariedad de los conocimientos, con el fin de seguir manteniendo sus propios saberes.

### **3.3.1.1. Dos conocimientos**

En la comunidad amuzga de Guadalupe Victoria, se considera importante y fundamental que las niñas y niños aprendan los dos conocimientos o dos saberes de manera articulada. Al respecto Rengifo (2003) hace una propuesta educativa desde la visión de las comunidades quechuas peruanas, sobre la educación basada en **iskay yachay** [dos

saberes]. En el cual se pretende crear un ambiente pluricultural y con escuela, más amplia y que pueda amalgamar los dos saberes de manera integral y sistémica.

Los comunarios en ningún momento rechazan el conocimiento universal que se imparte en la escuela, ellos reconocen que lo necesitan para relacionarse con el mundo exterior, consideran vital aprender este saber al igual que el saber tejer. Tal como lo señala doña María en su testimonio:

Maxje<sup>n</sup> we nnom nma<sup>n</sup>ca<sup>n</sup> mandya' maca<sup>n</sup> na ntseina<sup>n</sup> ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> ndo' nma<sup>n</sup>ca<sup>n</sup> na ncja<sup>n</sup> scwuela ndo' ñee t'o<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> ndaa lua' na cwiquee<sup>n</sup> nn'a<sup>n</sup> quio ndaa tichjoo' nn'o<sup>n</sup> 'o na luee na jdeii' ncja nchjoo scwuela, tana<sup>n</sup>.

[Se necesita de las dos forma de aprender este trabajo y aprender de la escuela y antes la gente prefería sólo este trabajo para las niñas a ellos no les importaba si la niña tenía que ir a la escuela, no] (Ent. Sra. María 24.05.10)

Actualmente las tejedoras aluden que sus hijos deben aprender a vivir con ambos conocimientos, saber interpretar, entender y conocer su propia cosmovisión el del mundo exterior con el que se relacionan cotidianamente, a través de la escuela, los medios de comunicación y el comercio.

En esa medida, la educación para las tejedoras, no debe recaer sólo en lo que la escuela enseña, porque eso provoca desestructuración en la transmisión de los conocimientos del tejido y la desvalorización de este conocimiento. Por otra parte tampoco ven viable recaer en el etnocentrismo cultural, ya que la cultura es dinámica y en esa medida de cambio, la comunidad va resignificando sus prácticas culturales en relación con el contacto que tiene con el otro conocimiento.

Aprender dos conocimientos, significa saber construir los tejidos y saber leer, escribir, y hacer las operaciones que enseña la escuela. Sólo cuando la personas es capaz de manejar los dos conocimientos, es valorada como persona adulta. Entonces se conoce como jee<sup>n</sup> scuñe [mujer] o jee<sup>n</sup> s'añe [hombre]. Al punto doña Sara nos cuenta la importancia del porqué una niña debe aprender de los dos conocimientos.

Nmam nt'iaa ja' cwuitjo<sup>n</sup>, ee manti l'uuya mandaa tii cwue tseina<sup>n</sup> je', tja chuu wa wa jaa nn'a<sup>n</sup> ncue je', nmeii<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> cha'tso nma<sup>n</sup> ñeñ'ee<sup>n</sup>, mach'ee tyoo aa nma<sup>n</sup> ñeñ'ee<sup>n</sup>, jom mandaa tii jom 'u ndii jom nna<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> cwui ts'iaa<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> titsaa<sup>n</sup> ee jom ts'a<sup>n</sup> nmaca scwuela jom ndo' ts'a<sup>n</sup> ncue jom. Luaa cwuii na<sup>n</sup> na ja je' ntsjoo ndaa ntseindaa ndo' ntjii too ticjui na luaa chee<sup>n</sup>, na jee<sup>n</sup> chee<sup>n</sup> tayuu too jom mandaa too je' ee cwuee ee ts'a<sup>n</sup> masteina<sup>n</sup> jom, jom nma<sup>n</sup> cwuii na<sup>n</sup> nmeii<sup>n</sup> ticwuana, xje<sup>n</sup> jee<sup>n</sup> maca<sup>n</sup> 'u catsa' yuu tii ndyoo na ndaa ntjii, na cwuitjoo lejdyu', tjii' ya l'uu chuu wa.

[Veo que los dos, también podemos decir que puede estar sólo estudiando, y que pasa entonces con nosotros los amuzgo, no debes de dejar todo, porque si es así, parece que está dejando todo, sólo se dedica a ella, dejar que ellas no haga este trabajo, porque va a la escuela y es amuzga, yo por eso siempre le digo a mis hijas así no debe ser, no se debe sólo dedicar a eso (escuela), porque está estudiando y por eso no debe hacer nada de esto (tejido), tú debes hacer lo que puedes así cuando crezcas vas a poder hacer todo] (Ent. Sra. Sara 09.01.10).

Para las tejedoras dedicarse exclusivamente a las tareas de la escuela significa desplazar los conocimientos de las prácticas culturales, y eso, está descalificado para ellas, porque el hecho de asistir a la escuela no significa abandonar los conocimientos propios, sino, al contrario las niñas deben ser capaces de aprender las ofertas escolares y aprender el tejido.

No obstante, los comunarios de Guadalupe Victoria, saben que la escuela todavía no entrelaza sus conocimientos en el aula, que impone contenidos y desvaloriza sus saberes, tal como lo remarca Arratia “las escuela por muy interculturales que sean, están cargadas de ideologías y una lógica que no es amable con los saberes y forma de mirar el mundo” (2007: 156). Incluso saben que la educación que reciben sus hijos es deficiente, ya que cuando los niños egresan de su educación primaria no cuenta con las habilidades necesarias de la lectoescritura y las operaciones matemáticas que se requiere en la vida cotidiana.

Aun con las decadencias políticas y educativas de la EIB, la comunidad tiene esperanza que la escuela pueda unir los dos conocimientos, aprender como dice doña Ignacia “xje<sup>n</sup> we nnom, jaa ljo<sup>n</sup> xje<sup>n</sup> nma<sup>n</sup> caa<sup>n</sup> we nnom nwuaa jnom ndo’ ncjaa nchjo<sup>n</sup> scwuela. [Las dos cosas, aquí nosotras las dos cosas, tejer e ir a la escuela” (Ent. Sra. Ignacia 11.01.10). Las tejedoras muestran una disposición positiva, para que los niños aprendan los dos conocimientos, para ellas los dos conocimientos son importantes para la vida y la relación con otras culturas.



## **Capítulo V**

### **Conclusiones**

En este apartado, las conclusiones se desarrollan en base a las unidades de análisis que dirigieron el proceso de la investigación. Asimismo se retoman las reflexiones e interpretaciones de los resultados, poniendo énfasis en los aspectos de los conocimientos del tejido, el proceso de transmisión del conocimiento de tejido, la ruptura y continuidad del tejido en diversos espacios de la comunidad.

#### **Construcción del tejido.**

El tejido amuzgo es una representación simbólica de la vida social, histórica, mística, cósmica. El tejido es el registro de la memoria comunal de los amuzgo, en ella se articulan diversos conocimientos históricos, matemáticos, botánicos, artísticos, convencionales, así como, la descripción detallada del ecosistema y los indicadores climáticos. Estas categorías de conocimientos se describen a través de las figuras, colores, instrumentos, urdimbres y tramas de los tejidos.

Hablar del tejido amuzgo, implica hablar de una lógica de ver y vivir en el mundo. Por eso, entender el tejido como fuente de los conocimientos a través de sus diseños, es saber interpretar la cosmovisión y la visión de mundo, que se construyen a partir de lo que se ve, se escucha, se habla, se toca y principalmente se experimenta. Asimismo, el conocimiento de tejido se construye en sintonía armónica con la naturaleza, puesto que la naturaleza es concebida en el mundo amuzgo, un ser (simbólico) o agente que socializa los conocimientos mediante señales emitidas por los animales, flores y plantas.

Los diseños de los tejidos son simbologías que expresan diversos conocimientos que se construyen en seis grupos. La primera, es el conocimiento de la biósfera, que se desarrolla a través de la clasificación de las flores y plantas (silvestres, curativas, comestibles y dañinas) y animales (venenosos, silvestres, acuáticos, comestibles y curativos) que existen en la región. El segundo conocimiento, es místico relacionado con las cosas espirituales, como son los dioses (del agua, tierra, monte y animales) que conviven cotidianamente en las prácticas socioculturales. El tercer conocimiento, está relacionado con los indicadores climáticos, tales como, las tormentas y la llegada de la lluvia en verano. El cuarto conocimiento, se construye mediante la organización de

objetos cotidianos, por ejemplo el jabón y la piedra del fogón. El quinto conocimiento, se desarrolla en base al sistema de conteo de pares, impares, nudos, ascendentes y descendentes y el sexto, se construye a través de la combinación de los colores que se organizan en dos grupos; fuertes y pálidos, donde la lógica de la unión de diferente (colores) hace la combinación deseable. Las tejedoras usan estos conocimientos en la elaboración de un tejido, lo cual, significa que el tejido es una combinación sistémica que refleja la sabiduría amuzga.

La construcción de los conocimientos del tejido es un proceso individual, en cuanto, la persona crea sus propias estrategias de aprendizajes. Pero es colectivo en la medida que el conocimiento se comparte entre las tejedoras de la comunidad amuzga. En ese sentido en la elaboración de los diseños, las tejedoras hacen uso de la metodología de abstracción y reconstrucción, que implica tres procesos, la primera se caracteriza por retener la imagen del objeto en la memoria; luego, se procesa en la memoria y posteriormente, se recrea la imagen textual, que se ve sobre el tejido. Esta estrategia permite el desarrollo de las habilidades memorísticas de las tejedoras, así como, a innovar sus diseños o resignificar sus tejidos.

Los tejidos en el tiempo, alcanzan un proceso dinámico de reconstrucción de los conocimientos a través de las relaciones de contactos culturales y con las expectativas propias de la cultura. Estas relaciones son medidas de control que permiten la innovación de los conocimientos. La resignificación va más allá de ser una moda o una recreación de nuevos diseños, sino es una estrategia que las tejedoras utilizan para resignificar su sistema cultural y seguir manteniendo su conocimiento del tejido. Puesto que las culturas permanentemente se alimentan y se regeneran; en ese proceso existen cambios recreativos dentro de las prácticas socioculturales, cambios que no significa desplazar el conocimiento o la práctica, como son los diseños del tejido, sino al contrario resignificarlos es un modo de mantener el conocimiento a través del tiempo.

Una particularidad que puede comprender, es que la resignificación de tejido siempre ha estado mediada por la inspiración de los diseños antiguos. Diseños que están estrechamente relacionados con la cosmovisión y la historia del pueblo amuzgo. El significado simbólico y el conocimiento que guardan estas figuras, hacen trascender en el tiempo, porque aun con los cambios de colores, contorno y estructura de los diseños, el

significado no cambia, es decir, la esencia del conocimiento pervive a través de las generaciones.

Es importante remarcar, que el tejido en la cultura amuzga se considera un patrimonio cultural, ya que el tejido se concibe como un registro de los conocimientos socioculturales que representa para la comunidad un símbolo de identidad cultural. Porque según el color, la estructura, la textura, el porte y los diseños indican la cultura y el espacio territorial de pertenencia. El tejido amuzgo se caracteriza por ser un vestuario que expresa una realidad de vida, conocimiento, lengua, territorio y naturaleza. Por eso, portar el tejido como indumentaria, va más allá de ser una prenda estética, sino, es la muestra de una forma de vida, pensamiento, conocimientos, valores, actitudes y aptitudes.

Por eso el tejido, cumple varias funciones; en lo social, transmiten valores y actitudes, con la finalidad de formar personas para la vida adulta y capacitar para la convivencia matrimonial. En lo económico el tejido se reconoce como trabajo remunerado, en la medida en que se comercializan los tejidos en los mercados nacionales e internacionales. Pero también, como textualidad registra y archiva diversos conocimientos culturales. De modo que el tejido es una práctica que forma, evalúa, construye y reconstruye los conocimientos.

Por consiguiente, en el contexto amuzgo el tejido forma a la persona de manera continua, comienza desde que nace se socializa con las prácticas. En la etapa del gateo del bebé, hasta caminar está junto a las tejedoras, jugando con los hilos, alcanzando hilos de colores o la madeja del tejido. Estas Acciones les permiten desarrollar sus habilidades en el proceso de construcción del tejido. Después (aproximadamente 2 años o más) viene la etapa de internalización de roles, que consiste en la observación de las tareas que realizan las mayores, así, comienzan a imitar a las tejedoras mediante juegos que hacen a través de la construcción de pequeños telares. Estos roles que se identifican en los juegos, se formalizan a la edad de seis años, cuando los padres empiezan a definir roles de trabajos por género. A las niñas se le induce a tejer, principalmente en este periodo (seis años de edad) se conoce como etapa de “comienzo”, donde la niña teje sus primeras prendas.

Las niñas van desarrollando sus habilidades y capacidades físicas para manejar tejidos largos con diseños pequeños y grandes, además de los conocimientos convencionales

(matemáticos, artístico, botánico, místico y cósmico) que ha acumulados por su experiencia en la práctica de tejido. Estas habilidades y conocimientos, regularmente se detectan en las niñas de 12 años, periodo en que son pedidas para el matrimonio<sup>53</sup>. El hecho de ser consideradas adultas no implica ser calificadas como expertas, ya que la experticia se logra cuando la persona, es capaz de construir y recrear diversos diseños en diferentes tipos de tejidos.

Entonces, el tejido amuzgo no sólo cumple las funciones de formar personas, transmitir conocimientos, sino construir y reconstruirlo según la realidad del tiempo y de las necesidades. Ya que construir conocimiento del tejido, es un proceso infinito; cuando una niña comienza a participar (observando, escuchando y palpando) en la actividad, construye y reconstruye los conocimientos que le son transmitidos de acuerdo a sus requerimientos.

### **Transmisión del conocimiento de tejido.**

El conocimiento de tejido se ha ido desarrollando a través de formas propias de enseñanza y aprendizaje. Pues como lo habíamos mencionado, en el proceso de la elaboración del tejido se develan diversos conocimientos relacionados al conteo, medición, flores, fauna y aspectos estéticos, que la aprendiz va aprendiendo en el transcurso de la construcción de sus tejidos. Así, en el proceso de transmisión de los conocimientos se han identificado estrategias y métodos, tales como, “mirando se aprende”. Una estrategia que permite a la niña construir su conocimiento a partir de la observación participativa y no participativa. Otra estrategia de transmisión es haciendo se aprende (participando), donde las niñas aprenden a partir de la manipulación de los instrumentos y materiales del tejido, así, desarrollan sus capacidades cognitivas e intelectuales.

Asimismo, las tejedoras amuzga utilizan la interacción verbal y no verbal como técnicas de transmisión de los conocimientos de tejido. La interacción verbal es una comunicación directa (cara a cara), que se produce cuando el conocimiento es complejo y requiere de una explicación detallada de los pasos a seguir, usualmente esta interacción se da en los momentos cuando se requiere el apoyo, entonces la aprendiz recurre a las tejedoras expertas para solicitar una explicación sobre el manejo de las herramientas, combinación

---

<sup>53</sup> Sólo en algunas familias se sigue practicando, aunque ahora por la asistencia de las niñas a la escuela algunas (a 12 años de edad) apenas comienzan a tejer.

de colores, cantidad de nudos y en la composición de los diseños. Esta interacción se efectúa en dos momentos, la primera, se refiere a la solicitud de apoyo que hacen las niñas a las tejedoras expertas, en el momento que presentan dudas sobre el conocimiento de tejido. El segundo momento sucede por intuición de la tejedora experta, quien por largos años de experiencia, con sólo mirar las actitudes (gestuales) de la aprendiz reconoce, sus debilidades y dudas en la elaboración del tejido y, es cuando presta su apoyo sin que sea solicitada, indicando los pasos y las estrategias que se requieren para lograr un buen tejido.

La interacción no verbal, se desarrolla mediante procesos subjetivos. Procesos en los cuales, la persona construye sus conocimientos a partir de un autoaprendizaje, donde no se requieren de explicaciones, sino que basta con mirar (observar) las acciones y el ejercicio que realizan las expertas en las actividades para aprender a construir y reconstruir el conocimiento. Esta técnica se identifica en los espacios de aprendizaje intergeneracional, donde las tejedoras comparten el conocimiento a través de ejemplos prácticos.

Por otro lado, la transmisión del conocimiento de tejido, pasa por ciertos procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento. Una niña para llegar a ser tejedora, tiene que pasar por varias etapas de desarrollo de habilidades físicas y cognitivas. Estas etapas inician a partir del interés y la motivación que refleja la niña para aprender a tejer en lo que escucha, toca y mira con lo que pasa en el tejido.

Para lograr el proceso de transmisión del conocimiento del tejido, las tejedoras motivan la participación de las niñas a través de acciones concretas, por ejemplo, elaboran sus huipiles de fiestas o de usos cotidianos. Así, la transmisión adquiere formalidad a partir de la inquietud de la niña, es decir, cuando la niña está dispuesta a aprender a tejer, entonces las tejedoras expertas comienzan a transmitir los procedimientos de la práctica del tejido.

En la transmisión del conocimiento del tejido se utilizan diversas estrategias y metodologías. Una de las estrategias es la motivación que las tejedoras emplean para lograr la inmersión de la niña al tejido. La motivación se desarrolla en todo el proceso del aprendizaje del tejido. Las tejedoras en su papel de socializadoras, motivan la participación de la niña a través de uso de pequeñas herramientas y materiales del tejido.

Otra forma de motivar es el elogio que las tejedoras muestran ante el primer tejido de la niña, usando la prenda, para enmendar los huipiles, colocarlos al fondo del teconte<sup>54</sup> y/o usarlo para limpiar mesas u otros objetos. Estas acciones son las motivaciones y estimulaciones que las tejedoras utilizan para promover la participación de la niña a la práctica del tejido.

La motivación es un acto intersubjetivo, en el sentido que mueve aspectos subjetivos e internos de la persona, como son las actitudes, deseos y placer por aprender lo que ve, escucha y toca. De este modo, la motivación temprana que las tejedoras promueven a través de su práctica, hace que las niñas se inquieten por aprender el tejido.

La transmisión del conocimiento del tejido tiene sus efectos motivacionales. Una de ellas es la mirada, que cumple la función de retener la información de los eventos en la memoria. Información que se reconstruye en el proceso de la elaboración de los tejidos. De este modo, el tejido se sostiene sobre la base del aprendizaje por observación.

Esta práctica constituye una metodología pedagógica que permite desarrollar capacidades de concentración, memorización y retención, que ayudan a las niñas a procesar, reconstruir y explicitar el conocimiento sobre la composición de los tejidos. Así, la observación se considera una estrategia básica y fundamental para el aprendizaje del tejido. Esto permite desarrollar proceso de auto-aprendizaje que significa aprender sólo y por voluntad propia. Las tejedoras y niñas amuzga sostienen la concepción de “aprendí sola”, aprender de esta manera, significa la capacidad para construir voluntariamente su propio conocimiento. En este sentido, el auto-aprendizaje es una forma de generar autonomía y responsabilidad en las personas. Por ejemplo, el hecho de dejar a las niñas aprender por sí misma, no significa abandonarlas, sino tiene que ver con la autonomía, dejar que las niñas busquen y crean sus propias estrategias de aprendizaje. Cada niña tiene una particularidad y ritmo de aprendizaje propio, también hay razones por las cuales las tejedoras no obligan a las niñas a aprender de una sola forma, sino de una variedad de mecanismos, dándole plena libertad de construir y reconstruir sus conocimientos.

El proceso de transmisión se puede observar en la participación, la ayuda y la colaboración permanente entre tejedoras y niñas. Este proceso se define como aprendizaje colaborativo, que consiste en ayudar y apoyar recíprocamente en las

---

<sup>54</sup> Objeto donde se guarda la tortilla.

actividades, eso constituye prácticas compartidas pares y tejedoras con las niñas. Las tejedoras se ayudan en diversas tareas, como escoger hilos de colores, diseños, conteo de nudos y medida de largo; en el caso de las niñas, colaboran alcanzando madeja de hilos, amarrando y acomodando las urdimbres para los diseños.

Asimismo, la transmisión del conocimiento del tejido se socializa en dos espacios principales; en el patio y en el corredor de la casa. Estos espacios constituyen áreas donde se comparte y se transmite el conocimiento. Reunirse en el mismo lugar para tejer, permite a las tejedoras ayudarse y apoyarse en las tareas y necesidades que tienen en la construcción del tejido. Además los espacios de aprendizajes son escenarios institucionalizados por las tejedoras, donde transmiten cotidianamente el conocimiento del tejido, junto a temas sociales, políticos, religiosos, económicos y culturales que entretejen una formación interdisciplinaria de la niña. Así como la transmisión de conocimientos, valores y normas sociales.

Tales conocimientos se transmiten a través de un sistema de conteo que se desarrolla en la lógica de pares y nudos (conjunto de cinco pares). El conteo de nudos se utiliza en la construcción del tejido mientras el conteo de pares e impares, ascendente y descendentes en la composición de los diseños. Esta práctica de conteo es una lógica de pensamiento que desarrolla capacidades cognitivas, distinta a la lógica de la matemática convencional occidental.

Otro conocimiento fuertemente enraizado en la transmisión de la práctica de tejido es la codificación de los hilos de color que está relacionada con la vida social y natural de los amuzgo, principalmente la combinación de los colores que refleja el ecosistema de la región, es decir, los colores expresan una realidad que va más allá de lo estético.

Para la codificación de hilos de colores, las tejedoras utilizan el método comparativo, que implica juntar dos hilos para ver su similitud o diferencia. Las tejedoras amuzga forman dos grupos de colores denominados fuertes y pálidos, los fuertes son los colores negros, rojos, verdes, morado y rosa mexicana. Los pálidos forman el grupo de los colores; azul, amarillo, blanco y verde tierno. La codificación de los colores se hacen mediante la combinación de un color fuerte y pálido, lo que se pretende es buscar la composición a través de la diferencia cuya diferencia es entendida como complementariedad.

La transmisión del conocimiento de conteo y colores tienen la finalidad de desarrollar las capacidades cognitivas de la niña, en la lógica del pensamiento matemático de tejido, una lógica basada en una realidad cultural. Asimismo, al desarrollo de las habilidades recreativas y estéticas a través de la codificaciones de los colores, que está vinculada a la formación de los valores de respeto a la diferencia y a la definición de identidad. De modo que la educación de tejido es integral, puesto que la niña aprende en el tejido diversos conocimientos, normas y valores que la definen como persona socialmente capacitada para la vida comunal amuzga.

### **Conocimiento y valoración del tejido**

En el proceso de transmisión del conocimiento del tejido existe momentos que se corrige la composición y estructuras del tejido, con la finalidad de mejorar la práctica de tejido y lograr la construcción de un tejido “bonito y bien hecho”. Las tejedoras utilizan estrategias para corregir su tejido a través de “rehacer”, que significa reconstrucción del conocimiento y reafirmar las habilidades y destrezas. Las tejedoras adultas y niñas, pasan por momentos donde vuelven a rehacer sus diseños, debido al descuido del conteo de los hilos en la composición de las figuras, la falta de una greca<sup>55</sup> en un diseño o bien por la mala ubicación de los colores. Volver a corregir no es considerada una falta grave, incluso no se observan reprensiones por los errores cometidos en el tejido, al contrario, consideran las faltas o descuidos como una forma de reafirmar sus conocimientos y habilidades. Siendo así, la noción de corrección implica rehacer para volver a aprender y afirmar el conocimiento del tejido.

Como en todo proceso de aprendizaje y transmisión se desarrollan procesos de valoración, que consiste en validar, apreciar y elogiar el trabajo. La valoración en el marco de la práctica de tejido es continua y permanente, se constituye desde la composición de los colores, el estilo del tejido, el delineado de las urdimbres hasta la rigidez de la tela. De tal manera que se valora el proceso que implica validar cada paso y etapas de aprendizaje, desde que la niña comienza a tejer, incluso antes, son valoradas sus actitudes para ser incorporada a esta práctica; así se reconoce, si la persona tiene habilidades y disposición para ser tejedora y de ese modo se le proporciona todas las herramientas y apoyo necesario que requiere la niña.

---

<sup>55</sup> Figuras que tienen la forma de zigzag y se diseñan entre las figuras grandes.



En el tejido se evalúa y se valora la prenda completa, que es calificada como “corazón alegre”. Siempre y cuando, el tejido cuente con las reglas establecidas por la comunidad de tejedoras, que son principalmente la combinación de colores, textura de la tela y composición de los diseños. Cabe señalar, que esta evaluación no tiene una etapa final, ya que constantemente las tejedoras evalúan los tejidos cuando son terminados, así sea de niña, joven y/o experta.

## **Usos del tejido**

Toda cultura es dinámica en la medida en que va incorporando nuevos elementos en sus prácticas socioculturales, algunos de estos elementos se adoptan de manera consciente y permiten cambios re-significativos y recreativos. Sin embargo existen procesos de violencia simbólica, que son introducidos impulsados por la migración, la globalización y las instituciones públicas del Estado.

Actualmente el conocimiento del tejido amuzgo se encuentra en un inicio de desplazamiento por parte de la nueva generación, debido a ciertos fenómenos; la primera se refiere a los procesos migratorios que se vive en la comunidad de Guadalupe Victoria. Muchas jóvenes después de culminar su educación primaria optan por salir a buscar fuentes de trabajo en las grandes ciudades (Acapulco, Chilpancingo y Distrito Federal), donde adoptan nuevas actitudes, tales como la desvalorización de su sistema cultural que se refleja en su retorno a la comunidad, por ejemplo en el caso de los varones que dejan de usar su indumentaria propia.

El hecho de convivir una temporada en la ciudad hace que las niñas amuzga comiencen a devaluar sus prácticas del tejido y al mismo tiempo mirar a la ciudad como signo de prosperidad, seguridad laboral y económica. La ciudad se visibiliza como un espacio que apremia la integración de la vida moderna y la globalización. En ese sentido, la mayoría de las niñas amuzga prefieren abandonar sus tejidos e integrarse a la vida citadina. Siendo así, la migración es un fenómeno que entorpece el desarrollo de las habilidades y destrezas, además afecta el proceso de la transmisión y acumulación del conocimiento de tejido.

La existencia de nuevos elementos tecnológicos (la televisión, las maquinas de juegos electrónicos y actualmente el internet) en la comunidad, han influido en las actitudes de la mayoría de las niñas para que dejen de perpetuar la composición de sus tejidos, porque

ahora se visualiza que ellas prefieren comprar sus huipiles (telas comerciales) antes que elaborarlos, pues consideran que las prendas hechas en telares son de usos exclusivos de las generaciones adultas, en ese sentido, no ven la pertinencia de aprender a tejer. Es así, como la globalización a través de la tecnología influye y altera la visión de las niñas en cuanto a la importancia de seguir manteniendo sus conocimientos del tejido que sintetiza la vida de los amuzgo.

El segundo fenómeno, que está desestabilizando el conocimiento de la práctica del tejido, son las instituciones públicas. La primera se debe a los programas institucionales, que debido al apoyo económico que otorgan, manipulan el comportamiento de las tejedoras y controlan el sistema cultural, político y social de la comunidad. Así, como los programas federales inciden en el proceso de desplazamiento del tejido, ya que las niñas conscientes que bimestralmente son favorecidas económicamente por su asistencia escolar, no ven la necesidad de tejer. Esto provoca el desplazamiento de la transmisión de los conocimientos del tejido, lo cual conlleva a la pérdida de un patrimonio cultural.

El tercer aspecto, se refiere al papel que juega la institución educativa para desestabilizar el aprendizaje y la enseñanza de la práctica del tejido. Desde que la escuela se instala en la comunidad, los pobladores saben que su objetivo es enseñar a leer, escribir y las operaciones matemáticas; más no se instaló para promover su sistema cultural, saben que la escuela es un espacio donde el conocimiento local se desvaloriza. Aun siendo así, reconocen que necesitan de la escuela para sus hijos, por eso, proponen que la institución educativa adopte una formación de dos conocimientos.

No descartan la importancia de los conocimientos universales, saben que necesitan de estos contenidos para relacionarse con el occidente, pero consideran fundamental incluir sus conocimientos locales como parte del curriculum educativo para los niños amuzgo, con la finalidad de desarrollar plenamente las capacidades intelectuales y cognitivas de los niños, así como, a fortalecer la identidad, valorar lo propio y respetar otros conocimientos, para una convivencia intercultural.

Estos fenómenos son reproducidos y desarrollados en la escuela primaria de EIB “Guadalupe Victoria”, que desarrolla de manera parcial el enfoque de interculturalidad. Si bien, los docentes retoman la lengua amuzga para facilitar el proceso de la castellanización y la socialización de los niños. Los conocimientos locales, se ven

desvanecidos dentro del aula escolar en la formación de los niños amuzgo. Los docentes sostienen que por usar la lengua y los conocimientos locales como saberes previos, están desarrollando la educación intercultural.

Sin embargo, los docentes desconocen el conocimiento del tejido, (contenidos, metodologías, estrategias), saben que se comercializa y que las niñas usan cotidianamente su indumentaria en la escuela, pero en la práctica pedagógica, este conocimiento no se aplica. El tejido se utiliza en la escuela como una expresión folclórica en los eventos culturales y cívicos. No obstante, la indumentaria de tejido se usa por parte de las mujeres en todos los espacios de la comunidad. En la escuela las niñas a pesar de la exigencia de los docentes por usar el uniforme escolar (ropa de la ciudad), reflejan su resistencia al seguir portando su ropa; caso contrario sucede en los varones, quienes han ido dejando su ropa de manera progresiva.

Por otra parte, los docentes demuestran actitudes positivas ante la implementación de los conocimientos locales, sin embargo, en la práctica no lo reflejan, reproducen el curriculum universal, por la presión que ejercen las instituciones de poder (SEP e Instituto de Evaluaciones) para obviar la lengua y el conocimiento local en la enseñanza escolar. Incluso algunos profesores consideran que la lengua y los conocimientos perjudican la educación escolar, por eso, imponen la enseñanza de los contenidos occidentales y el uso del uniforme escolar.

Por otro lado, los padres de familia no participan en los aspectos pedagógicos de la escuela, en ese sentido, desconocen el enfoque y los principios de Intercultural que rigen la institución educativa, para ellos la escuela primaria “Guadalupe Victoria” pertenece al sistema de educación indígena, por tanto, sus objetivos se reduce en la enseñanza de la lengua amuzga y el castellano, pero no el uso de la indumentaria. De este modo, los padres de familia proponen que la escuela fomente el uso de la indumentaria propia y el conocimiento local, como principio de relaciones de interculturalidad.

## **Capítulo VI**

### **Propuesta**

#### **El tejido amuzgo en la formación permanente de los docentes**

La propuesta denominada “el tejido amuzgo en la formación permanente de los docentes” constituye una apuesta de consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que busca fortalecer la identidad, reconocer y aplicar el conocimiento de la práctica del tejido en la escuela. Esta iniciativa se sustenta con la participación de docentes de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria” y las tejedoras amuzga.

Este desafío, se sitúa en una etapa de reflexión inicial sobre valoración y aplicación de conocimiento del tejido amuzgo en la práctica docente. Proceso que permitirá a ellos auto-identificarse y auto-valorar culturalmente lo propio e implementarlo en la formación de los niños.

La propuesta recoge los conocimientos del tejido amuzgo, que fueron sistematizados en la investigación, con el propósito de fortalecer, no solo la identidad cultural, sino prioritariamente buscar alternativas metodológicas de incorporación y aplicación de conocimientos propios, particularmente del tejido, en el currículo de la escuela. Sin que eso provoque distanciamiento de contenidos propios con los contenidos “universales” sino de reconocimiento en condiciones iguales para fines que sean necesarios en su uso y aplicación, en las nuevas generaciones.

#### **Problema**

El conocimiento de la práctica del tejido amuzgo, aún no se visualiza en el programa curricular de educación primaria de la escuela Guadalupe Victoria. En el Plan de Estudios 2008, se incluye el enfoque intercultural, entendido como propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades que tienen distintas características culturales. Sin embargo, los contenidos locales, lejos de constituirse parte de un curriculum que englobe la diversidad cultural y lingüística, se empantana en la legitimación y estandarización de los conocimientos universales, provocando, la desestructuración de los conocimientos locales.

Por otro lado, los docentes amuzgo aún continúan reproduciendo las prácticas de la cultura homogeneizante, no se visibiliza su formación inicial en el enfoque intercultural

que reconoce y promueve la aplicación de conocimientos propios en la enseñanza y aprendizaje de los niños en el aula. De acuerdo a los resultados de la investigación, los profesores desconocen los conocimientos, metodologías y estrategias de la práctica del tejido, su referencia respecto al tejido es únicamente el comercio en los mercados regionales y como indumentaria que portan las mujeres amuzga.

El desconocimiento de los patrimonios culturales (conocimientos, lengua, espiritualidades, otros) por parte de los docentes en la escuela, ha llevado a que su uso sea subalternizado, asumiendo una actitud de imposición de conocimientos universales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, cuando las niñas y niños llegan a la escuela, la conciben como un espacio ajeno a su sistema cultural y lingüístico, ya que ésta no es amable con sus conocimientos y formas de aprendizaje propio.

Lo descrito anteriormente, deja ver que la educación escolar se desarrolla en el marco de un curriculum prescrito, que los docentes amuzgo utilizan como único referente el conocimiento científico o “universal”. En ese sentido, el docente se convierte en un agente socializador de los contenidos occidental, a su vez, desvalorizador de su propio conocimiento cultural.

A partir de estos problemas, se pretende crear espacios de reflexión e interacción de conocimientos del tejido con las tejedoras y los docentes, para comprender las potencialidades en su uso y desarrollo de habilidades cognitivas de los niños y niñas en el contexto del modelo de EIB en la escuela Guadalupe Victoria.

### **Justificación**

Es fundamental que los conocimientos de la práctica del tejido se desarrollen plenamente en el aula escolar, porque van a permitir fortalecer la identidad y desarrollar las capacidades cognitivas e intelectuales de los niños. También van a contribuir a un re-aprendizaje de los contenidos del tejido con los siete docentes de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria”, con el fin de implementarlo como contenidos de enseñanza y aprendizaje en la formación de las niñas y niños amuzgo.

La propuesta busca vincular los conocimientos escolares y comunales, por eso considera necesario, en un principio, que los docentes reconozcan y valoren su propio sistema cultural. La propuesta “el tejido amuzgo en la formación permanente de los docentes”,

está encaminada a promover metodologías y estrategias de dos conocimientos en el aula escolar, tal como, lo demanda la comunidad, las tejedoras y niñas “dos conocimientos”. La complementación de los dos conocimientos busca crear espacios de diversidad que respete la diferencia, que reconozca las estrategias, metodologías y técnicas propias del tejido y que desarrolle las competencias, no sólo de pedagogía escolar sino también pedagogía comunal.

Para esto, la propuesta pretende sensibilizar y formar a docentes amuzgo, que valoren su sistema cultural, reafirmen su identidad y autoestima, re-aprendan sus conocimientos culturales como base fundamental para construir una escuela que respete y sea amable con los conocimientos propios.

La EIB en las escuelas de las comunidades amuzga, pretende promover el desarrollo de los dos conocimientos, sin que implique asimetrías y desvalorización entre una y otro conocimiento, sino el reto es lograr el reconocimiento pleno de los dos conocimientos, es decir, una EIB que desarrolle el sistema cultural, social, religioso, económico de la práctica del tejido y los contenidos universales, en un proceso de formación intercultural.

## **Objetivos**

### *Objetivo general.*

Promover procesos de fortalecimiento identitario en formación continua de los docentes a través de la “interacción práctica de conocimiento del tejido” entre tejedoras y docentes amuzgo de la escuela primaria EIB Guadalupe Victoria.

### *Objetivos específicos:*

- Propiciar acciones participativas entre tejedoras y docentes de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria” para analizar y reflexionar sobre las prácticas y metodologías propias del tejido.
- Elaborar estrategias metodológicas de implementación de conocimiento del tejido en el currículo de la escuela con la participación de las tejedoras, padres de familia, docentes y autoridades educativas.

## **Factibilidad**

Esta propuesta se hace factible en cuanto recoge las perspectivas y la visión de los comunarios de Guadalupe Victoria, sobre su conocimiento, estrategias, metodologías y técnicas de aprendizaje de la práctica del tejido. La propuesta, se constituye en un medio potencial de transformación del enfoque de educación escolar de los niños, porque los docentes al ser del contexto amuzgo se convierten en el eje de “mediadores” entre los dos conocimientos, en tanto y cuanto logren articular reflexivamente ambos conocimientos en su práctica y en el currículo de la escuela

También se hace factible, puesto que los docentes pertenecen a la escuela primaria de EIB y tienen conocimientos sobre el enfoque y los principios de la educación intercultural. Asimismo se cuenta con la participación de los padres de familias, niños, autoridades civiles, concejo de ancianos y autoridades educativas en la construcción pedagógica, análisis y reflexión de conocimientos propios. Además de la participación de instancias institucionales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Secretaría de Asuntos indígenas e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que promueven el desarrollo de las prácticas culturales y la lengua.

Esta propuesta beneficiará a los comunarios, en cuanto, se fortalezca y se apliquen sus conocimientos propios en la escuela. Donde las niñas y niños desarrollarán sus habilidades y capacidades cognitivas a partir de su propia metodología de enseñanza y aprendizaje y los docentes se beneficiarán a través de un re-aprendizaje de sus propios conocimientos, desarrollados para fortalecer la identidad, la cultura y la lengua de las niñas y niños amuzgo.

## **Finalidad**

Esta propuesta tiene el propósito de fortalecer y valorar el conocimiento y las metodologías de la práctica del tejido, a través de cátedras compartidas entre docentes y tejedoras, con la finalidad de propiciar una educación intercultural que respete y fortalezca la identidad cultural, lingüística de las niñas y niños amuzgo. Las cátedras compartidas tienen el fin de generar espacios de reflexión, análisis sobre los contenidos y metodologías de la práctica del tejido, para desarrollar y aplicarlos en la educación escolar. En este sentido se trata de trabajar conjuntamente con las tejedoras de Guadalupe Victoria y los docentes, tomando en cuenta los siguientes aspectos;

En el espacio con las tejedoras se busca que ellas:

- Compartan procesos de construcción de diversos modelos de tejidos.
- Compartan espacios del tejido con los docentes.
- Reflexionen sobre el valor y el significado cultural y pedagógico de su conocimiento de la práctica de tejido.
- Analicen sus conocimientos y estrategias de la práctica del tejido, a fin de valorarlos fortalecerlos y reproducirlos en las nuevas generaciones.

Con los docentes de la escuela primaria Guadalupe Victoria se pretende que ellos:

- Analicen el significado social, cósmico, místico e histórico de las simbologías del tejido.
- Reflexionen y analicen sobre las estrategias, metodologías y técnica pedagógicas de la práctica del tejido.
- Apliquen el conocimiento y las metodologías propias en la enseñanza y el aprendizaje de los niños en el aula escolar.

### **Audiencia**

La propuesta de las cátedras compartidas se desarrollará durante seis meses, con dos cátedras al mes. Tomando en cuenta el tiempo y el espacio de las tejedoras, como la carga de horario de docentes. Esto con la finalidad de no entorpecer el trabajo de cada participante, sino generar espacios de participación compartida, donde todos puedan acudir sin contratiempo. En este sentido, las cátedras se realizarán en dos espacios de la comunidad; la escuela y la familia de tejedoras, con presencia de 7 docentes, autoridades educativas y autoridades comunales.

### **Recurso humano.**

Los participantes y responsables de la propuesta “el tejido amuzgo en la formación permanente de los docentes”, son las tejedoras de la comunidad de Guadalupe Victoria, 7 docentes de la escuela primaria de EIB Guadalupe Victoria y el investigador indígena. Las tejedoras son las encargadas de compartir su conocimiento y metodologías de enseñanza y el aprendizaje de tejido mediante talleres pedagógicos con los docentes. Asimismo las tejedoras junto con los maestros analizarán y reflexionarán sobre el conocimiento del



tejido, en el espacio donde se práctica el tejido. Espacio de convivencia donde se premiaría el dialogo como principio de relaciones de respeto y autoaprendizaje del conocimiento del tejido. También se tendrá la participación en menor grado de los docentes del área de la Supervisión escolar 083, autoridades civiles, consejo de ancianos niñas y niños. Todos acompañarán el desarrollo de la propuesta, brindando reflexiones, conocimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la práctica del tejido.

#### **Recursos Financieros:**

El apoyo financiero (en materiales de papelería y materiales para tejido) será auspiciado por las instituciones públicas, tales como el Ayuntamiento municipal, Secretaria de Asuntos Indígenas, Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDEI) y otras financiadoras Civiles. En cuanto al espacio logístico será proporcionado por las tejedoras (patio de la casa y corredor de la casa), cuando la cátedra sea compartida en el momento de la construcción de los tejidos. Otro sitio será facilitado por los docentes en la institución educativa de Guadalupe Victoria, cuando se generen momentos de reflexión y análisis de los contenidos, estrategias y metodologías de la práctica de tejido.

#### **Lineamientos de la propuesta curricular:**

La propuesta del tejido amuzgo, tiene la intencionalidad de contribuir con el enfoque intercultural entendido como una postura “ética y política” que busca fortalecer la identidad y desarrollar actitudes de respeto y tolerancia a la diversidad cultural y superar los enfoques de la homogenización y asimilación de los pueblos indígenas.

Entonces se hace necesario y pertinente conocer y valorar el conocimiento de tejido del pueblo amuzgo, para poder trazar puentes entre el conocimiento, las estrategias y técnicas de aprendizaje de tejido con el conocimiento universal, dando lugar a una escuela amable que posibilite la vinculación de los conocimientos mediante la participación de docentes amables que sientan y vivencien con cariño la cultura nativa local y la propia diversidad cultural (Pratec 2004). Docentes capaces de afirmar su propia cultura y que tengan la capacidad de conducir su experiencia como “mediadores culturales” de dos, que coexisten en un mismo espacio; en este caso la cultura amuzga, tlapaneco, mixteco y la cultura occidental (Ibid 2004).

La propuesta está estructurada a través de cinco ejes temáticos: Los colores, el sistema de conteo y medición, las simbologías, la identidad y la lengua. La constitución de estos contenidos es producto de los resultados de la investigación que demuestra el conocimiento, la cosmovisión y la visión del pueblo amuzgo. La vinculación de estos conocimientos garantiza el desarrollo de una formación integral y holística que fortalezca la epistemología y la visión de la cultura amuzga.

En el primer eje “**los colores**”, se demuestra la construcción lógica en su codificación y su combinación. Los colores son una expresión de la realidad sociocultural y natural en la que viven los amuzgo. En esa realidad construyen una visión de mundo, que se sustenta sobre la complementariedad y la armonía, dado que la combinación de los colores se organiza a partir de dos grupos; fuerte y pálidos, que al unirse dan pasos a un sistema simbólico que hace notar que la diferencia es sinónimo de unidad que muestra la presencia de una interculturalidad.

El segundo componente denominado “**el sistema de conteo y medición**”, se sintetiza el pensamiento matemático, que se constituye a base de dos lógicas de conteo. La primera, se enfatiza sobre la construcción del tejido, donde el pensamiento matemático se construye mediante la lógica de conteo de luatsa<sup>n</sup> [pares] y tom [nudos] (conjunto de cinco pares). La segunda lógica de conteo se hace en la composición de los diseños, donde el conteo se realiza en pares e impares, ascendente y descendente. Este sistema matemático lleva a un proceso de construcción abstracto y complejo de conteo, que lógicamente se sistematiza en luatsa<sup>n</sup> [pares]. En cuanto a la medición, se utilizan medidas de distancia, donde se ocupa el cuerpo, por ejemplo, los brazos para medir el largo y ancho del tejido, la mano se utiliza para medir la distancia entre una figura y otra, con los pies se mide la ubicación de las estacas en la construcción de los tejidos.

El siguiente componente “**las simbologías**”, donde se encuentran los conocimientos relacionados a la historia, la cosmovisión, lo místico y la clasificación del ecosistema. Dentro del contenido histórico, las tejedoras diseñan figuras que denotan procesos por la lucha del territorio. Como es la invasión de la cultura mixteca, los españoles y afrodecendientes, fueron quienes desencadenaron procesos migratorios de los amuzgo a la sierra del Estado de Guerrero. Las figuras como flor de trueno que representan la cosmovisión y la estrecha relación con la naturaleza, otras que expresan la variedad de animales, plantas, flores y frutas que existe en el contexto amuzgo.

De modo que las simbologías textiles representan la visión holística del pueblo amuzgo y la relación simbólica con la naturaleza.

El componente de la “**identidad**” representa la construcción de valores y normas que constituyen la formación de una persona social e individual. El tejido representa un patrimonio cultural de los amuzgo, en cuanto, es un signo de identidad cultural y pertenencia territorial. Si bien, cada cultura o pueblo se distingue por sus tejidos, a través de las simbologías, textura, colores e iconos, guardan un profundo significado simbólico y complejo, que da paso a la definición de identidad.

La “**lengua**” es un componente donde se sostienen los conocimientos culturales. Hablar amuzgo implica sentir, vestir, comer, auto-identificarse y ser reconocido como parte de este lugar. La lengua amuzga, constituye un medio donde los conocimientos se hacen explícitos mediante los concejos, elogios y explicaciones sobre los contenidos relacionados a las estrategias, metodologías y técnicas para la construcción del tejido.

La organización de los componentes, permiten el análisis profundo de los conocimientos que se desarrollan en el proceso de la práctica de tejido. Estos componentes representan la vinculación integral y holística de los conocimientos del tejido, que se pretenden desarrollar durante un tiempo de seis meses con los docentes, tejedoras, niñas y padres de familia de la comunidad de Guadalupe Victoria y en su escuela primaria EIB.

Los contenidos de los componentes se describen a continuación.

Cuadro núm. 9. Componentes del conocimiento de tejido.

| Componente                   | Habilidades y destrezas                                                                                                                                         | Actitudes                                                         | Estrategias y metodologías que se utilizan en el tejido                                                                              | Contenido                                                                                   |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Colores                      | Manejo de 4 tipos de hilos de colores a 9 hilos de colores en la composición de los diseños grandes y chicos.<br><br>Distinguen dos grupos de hilos de colores. | Reconocen la diferencia como signo de armonía y complementariedad | Comparan un hilo de color fuerte y un hilo de color pálido.<br><br>Manipulan los hilos de colores en la construcción de las figuras. | Codificación de varios hilos de colores en la composición de los diseños grandes y pequeños |
| Sistema de conteo y medición | Distinguen el sistema de conteo de pares y nudos en la construcción del tejido. Pares,                                                                          | Valoran la existencia de un sistema de conteo propio.             | Construyen pequeños telares de juegos.<br><br>Las niñas                                                                              | Coteo de pares, nudos, impares, ascendente y descendentes según el tamaño y                 |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | <p>impares, ascendente y descendentes en la composición de las figuras.</p> <p>Reconocen la construcción de la serie numérica de pares que se agrupan en conjunto de cinco pares</p>                                                            |                                                                                                                                                                                                                                      | <p>participan ayudando en la construcción de los tejidos.</p> <p>Observan el proceso de la construcción del tejido.</p>                                                                        | <p>modelo de tejido.</p> <p>El juego como medio de construcción del conocimiento</p>                                                                                                                                                                                                                         |
| Simbologías | <p>Distinguen y reconocen la diversidad de las figuras del tejido, en grandes, pequeñas, tupidas y figuras zigzag.</p> <p>Descubren el significado de las figuras del tejido.</p> <p>Distinguen la clasificación de sus ecosistema regional</p> | <p>Comprenden el valor de los símbolos del tejido.</p> <p>Aprenden a respetar la naturaleza por su relación con la vida social, cultural y religiosa.</p>                                                                            | <p>Participando en la construcción de las figuras en el tejido.</p> <p>Observando a las tejedoras diseñar los tejidos.</p> <p>Conversando sobre el significado de los símbolos del tejido.</p> | <p>La clasificación de las figuras pequeñas, grandes, tupidas y zigzag.</p> <p>El significado simbólico de las figuras del tejido, a través de la historia, la cosmovisión y lo místico.</p> <p>La clasificación de las figuras del tejido de acuerdo al ecosistema (animales, flores, plantas y frutas)</p> |
| Identidad   | <p>Comprenden que el tejido constituye un icono de identidad.</p>                                                                                                                                                                               | <p>Valoran su práctica del tejido como patrimonio cultural.</p> <p>Responsabilidad para reproducir el conocimiento a nuevas generaciones.</p> <p>Respeto a la diversidad cultural como base para las relaciones interculturales.</p> | <p>Portar el tejido en todos los espacios públicos dentro y fuera de la comunidad.</p>                                                                                                         | <p>El tejido como símbolo cultural para la formación de persona individual y social.</p> <p>El tejido como símbolo de identidad comunal de los amuzgo.</p>                                                                                                                                                   |
| Lengua      | <p>Reconocen que a través de la conversación se emiten conocimientos del tejido.</p>                                                                                                                                                            | <p>La escucha como principio para aprender los pasos que requiere la construcción del tejido.</p> <p>Obediencia y respeto a los consejos de las tejedoras expertas</p>                                                               | <p>Conversaciones con las tejedoras a través de los consejos, sugerencias y elogio.</p>                                                                                                        | <p>Pasos secuenciales de las metodologías y estrategias en la construcción del tejido.</p> <p>Cuentos. Consejos, y leyendas sobre el tejido</p>                                                                                                                                                              |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos de los resultados de investigación.

## **Evaluación**

En la evaluación se tomarán en cuenta las prácticas evaluativas que utilizan las tejedoras en la práctica del tejido, mediante un proceso de autoevaluación y coevaluación, que implica una apreciación subjetiva que se construye desde los valores y actitudes de la persona; colectiva, que incluye la participación de la comunidad de tejedoras. Esta evaluación será desarrollada antes, durante y final de cada cátedra compartida, con la participación de las tejedoras y docentes.

## **Metodología de implementación**

La propuesta tomará como principio metodológico, la difusión de los resultados de la investigación en la escuela y en la comunidad, como paso a la aplicación de la propuesta de formación de docentes, que estará centrada en un proceso participativo donde el rol del maestro<sup>56</sup> recae sobre los actores sociales (tejedoras) y profesores. Desarrollada de la siguiente manera:

Cátedras compartidas: Espacios donde se compartirá y se analizará el conocimiento y las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la práctica del tejido. Con la participación de las tejedoras, niñas, 7 profesores de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria, 6 ancianos y 6 tejedoras expertas de la comunidad, durante seis meses en dos sesiones en cada mes.

Las cátedras se desarrollaran en dos espacios de la comunidad: En el hogar de la tejedora, que se trabajará con las tejedoras, niñas tejedoras y docentes. Las tejedoras en su espacio van compartir sus conocimientos y significados de las figuras, colores y sistema de conteo textil. También van a demostrar a los docentes, en la práctica las metodologías que usan en la formación de niñas tejedoras. Esto con el fin involucrar al docente en el reconocimiento, valoración y análisis de su propio saber y así poder llevarlo en el aula mediante un curriculum comunal.

En los ambientes de la escuela, está orientada a la participación de tejedoras, anciano de la comunidad, tejedoras expertas, docentes y autoridades educativas, donde analizarán y

---

<sup>56</sup> Entiéndase que maestro, todo aquel sujeto que comparte su conocimiento y acompaña procesos formativos, sociales, culturales, educativos, etc.

reflexionaran en conjunto los datos obtenidos en el hogar de la tejedora y sistematizarán el conocimiento.

Tejedora: Fungirá el papel de maestra, demostrando y compartiendo sus conocimientos del tejido de manera práctica con los profesores, con la finalidad de revalorar sus conocimientos y fortalecer su identidad. Así mismo, las tejedoras que trabajarán en el proyecto serán seleccionadas mediante una asamblea general de la comunidad.

Profesor: Cumplirá el rol de sistematizar el conocimiento y la metodología textil, con el propósito de aprender el conocimiento y aportar a futuro en la construcción de un curriculum comunal.

## **Resultados**

Los resultados de la propuesta, tienden a la formación de docentes, con una identidad solida y autoestima firme, un docente que aplica los conocimientos, las metodologías y las estrategias del tejido en su práctica pedagógica. Del mismo modo, las tejedoras, niñas, niños, jóvenes y la comunidad amuzga, fortalecen su identidad, autoestima y valoración de su práctica de tejido, entiendo que el tejido es un constructo de diversos conocimientos que forman a la persona para la vida comunal.

## Plan de trabajo.

**Objetivo:** Propiciar acciones participativas entre tejedoras y docentes de la escuela primaria EIB “Guadalupe Victoria” para analizar y reflexionar sobre las prácticas y metodologías propias del tejido

| Fecha           |            | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Participantes                                                                                                      | Tiempo       | Materiales                                                            | Lugar                               |
|-----------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Agosto 2011     |            | Presentación de la propuesta en una reunión general con la comunidad.<br><br>Levantar acta de acuerdo con firmas de todos los presentes en la reunión.<br><br>Selección de familias tejedoras.                                                                                                                                                                     | Investigador indígena, padres de familia, docentes y autoridades civiles de la comunidad y autoridades educativas. | 2 hrs        | Material de papelería.                                                | Explanada de la comisaria municipal |
| Septiembre 2011 | 9 de sep.  | -Organización de espacios para la cátedra compartida                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Investigador indígena, tejedoras y docentes.                                                                       | 2 hrs al día | Libreta de nota                                                       | En la escuela                       |
|                 | 23 de sep. | -Conviviendo con la primera familia.<br>-Las tejedoras junto con los docentes identifican y reconocen el uso y el significado de los instrumentos del tejido y las materias primas que se utilizan.<br>-Los docentes identifican las estrategias que se utilizan para escoger las herramientas y los materiales del tejido.<br>Sistematización de las estrategias. | Investigador indígena, tejedoras y docentes                                                                        | 4 hrs al día | Herramientas del tejido, telares, cámara, reportera, libreta de nota. | En la casa de la familia 1          |
| Octubre 2011    | 7 de oct.  | -Las tejedoras junto con los maestros construyen un modelo de tejido.<br>-Sistematización del conocimiento                                                                                                                                                                                                                                                         | Investigador indígena, tejedora 1, los integrantes de la familia, los docentes                                     | 4 hrs.       | Hilos de color blanco o hilo de algodón, herramientas del             | En la casa de la                    |

|                                 |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                          |                                                             |                                                                                                        |                            |
|---------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                 |            | y metodologías                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                          |                                                             | tejido, libreta de nota, cámara y reportera                                                            | familia 1                  |
|                                 | 28 de oct. | Los maestros y tejedoras reflexionarán sobre el contenido del sistema de conteo y medición y las estrategias y técnicas que se utilizan en la construcción del tejido                                                                                                                                                                                                                                                           | Investigador indígena, tejedora 1, tejedora experta 1, docentes y docentes de la supervisión.                            | 3 hrs                                                       | Tejido, cámara, reportera, materiales de papelería y pizarrón                                          | En el local de la escuela  |
| 11 y 25 de noviembre 2011       | 11 de nov. | Las tejedoras comparten la codificación de los hilos de colores en la composición de las figuras en un tejido.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Investigador indígena, tejedora 2 y docentes                                                                             | 4 hrs.                                                      | Telares, hilos de colores , libreta de nota, cámara y reportera                                        | En la casa de la familia 2 |
|                                 | 25 de nov. | Tejedoras y docentes, analizan y reflexionan sobre:<br>-El significado de los colores.<br>-El método de codificación de los hilos de colores.<br>-Estrategias de combinación de los hilos de colores.<br>-Sistematización del conocimiento y metodologías.                                                                                                                                                                      | Investigador indígena, tejedora 2, tejedora experta 2, docentes, un anciano de la comunidad y docentes de la supervisión | 2 hrs (10:00 am a 12:00 am).<br>2 hrs. (3:00 pm a 5:00pm)   | Telares, hilos de colores , libreta de nota, cámara, reportera, material de papelería y pizarrón       | En el local de la escuela  |
| 9 de diciembre 2011<br>9 de dic |            | -La tejedora muestra la diversidad de las figuras que tienen sus tejidos.<br>-La tejedora y sus vecinas comparten la clasificación de las figuras grandes chicas y antiguas.<br>-Los docentes construyen sus primeros diseños con la ayuda de la tejedora y una niña tejedora.<br>-Durante las vacaciones decembrina los docentes investigaran con sus familiares y conocidos, nombres y significado de las figuras del tejido. | Investigador indígena, tejedora 3, tejedoras expertas de la comunidad, docentes, concejo de ancianos y niñas tejedoras.  | 2:20 hrs. (9:30: am a 11:30 am).<br>2 hrs. (3:00 pm a 5:00) | Huipiles, servilletas, blusas, manteles, telares, cuadernos de notas, cámara fotográficas y reporteras | En la casa de la familia 3 |



|                         |            |                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                     |        |                                                                                                                                        |                            |
|-------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 13 y 27 de enero 2012   | 13 de ene. | En plenaria los docentes y tejedoras clasifican los diseños por grupos:<br>Grandes y chicos, antiguas y contemporáneas.<br>Figuras tupidas y figuras zigzag.<br>Sistematización de las estrategias, métodos y técnicas que se utilizan en la construcción de los diseños. | Investigador indígena, tejedora 3, tejedora experta 3, docentes y docentes de la supervisión, padres de familia, concejo de anciano | 4 hrs  | Huipiles, servilletas, blusas, manteles, telares, cuadernos de notas, cámara fotográfica, reportera, pizarrón y material de papelería. | Local de la escuela        |
|                         | 27 de ene. | En plenaria los docentes junto con las tejedoras organizan los diseños por contenido de:<br>-Historia<br>-Cosmovisión<br>-Ecosistema<br>- Identidad<br>-Inician la construcción de un curriculum propio.                                                                  | Investigador indígena, tejedora 3, tejedora experta 3, docentes y docentes de la supervisión, padres de familia, concejo de anciano | 4 hrs  | Huipiles, servilletas, blusas, manteles, telares, cuadernos de notas, cámara fotográfica, reportera, pizarrón, papel bond, plumones    | Local de la escuela        |
| 10 y 24 de febrero 2012 | 10 de feb. | En una convivencia las tejedoras comparten y reflexionan sobre las estrategias y metodologías de la socialización del tejido. Tales como:<br>Mirando se aprende<br>Haciendo se aprende<br>Auto-aprendizaje<br>Aprendizaje guiado.                                         | Investigador indígena<br>Tejedora 1, 2 y 3.<br>Tejedoras expertas 1, 2 y 3. Docentes y niñas                                        | 4 hrs. | Tejidos, cuaderno de nota, reportera, cámara.                                                                                          | En la casa de la familia 1 |
|                         | 23 de feb. | -Análisis y reflexión sobre los lineamientos de la Educación intercultural.                                                                                                                                                                                               | Investigador indígena, tejedoras, tejedoras expertas, concejo de anciano, docentes y docentes de la supervisión                     | 4 hrs. | Cuaderno de nota, reportera, cámara, computadora, material de papelería                                                                | Local de la escuela        |

|  |           |                                                                                                                                                 |                                                                                                   |       |                                           |                     |
|--|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------|---------------------|
|  | 24 de feb | -Se comparte y se difunde el trabajo con las autoridades civiles y autoridades, educativas, padres de familia y alumnos en una asamblea general | Investigador indígena, tejedoras, tejedoras expertas, concejo de anciano, docentes y la comunidad | 2 hrs | Material de papelería, cámara y pizarrón. | Local de la escuela |
|--|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------|---------------------|

**Objetivo:** Elaborar estrategias metodológicas de implementación de conocimiento del tejido en el currículo de la escuela con la participación de las tejedoras, padres de familia, docentes y autoridades educativas.

| Fecha                    | Actividades                                                                   | Participantes                                                                           | Tiempo            | Materiales                                                                               | Lugar                           |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 26-30 de septiembre 2011 | Presentación de fotografías y video de las cátedras compartidas.              | Tejedoras, profesores, consejo de ancianos, tejedoras expertas y autoridades educativas | De 8 am., a 7 pm. | Fotografías, papel bond, plumones, mampara, televisión, DVD, CD, lápiz, papel terciopelo | Comisaría y local de la escuela |
| 30 de septiembre 2011    | Exposición sobre las estrategias de selección de las herramientas del tejido. | Tejedora 1 y docentes                                                                   | 1 hrs.            | Papel bond, plumones, libreta de nota, herramientas del tejido                           | Auditorio de la comunidad       |
| 31 de octubre 2011       | Exposición del sistema de conteo                                              | Tejedora 2 y docentes                                                                   | 1 hrs             | Papel bond, hilos, plumones, pizarrón                                                    | Auditorio de la comunidad       |
| 22-26 de noviembre 2011  | Presentación de fotografías y video de las cátedras compartidas.              | Tejedoras, profesores, consejo de ancianos, tejedoras expertas y autoridades educativas | De 8 am., a 7 pm. | Fotografías, papel bond, plumones, mampara, televisión, DVD, CD, lápiz, papel terciopelo | Comisaría y local de la escuela |
| 30 de noviembre 2011     | Exposición de la combinación y representación de los colores                  | Tejedora 3 y docentes                                                                   | 1 hrs.            | Hilos de colores, huipiles, papel bond, plumones y libreta de nota                       | Auditorio de la                 |

|                       |                                                                                                                |                                                                                                                           |                   |                                                                                                                               |                                 |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
|                       |                                                                                                                |                                                                                                                           |                   |                                                                                                                               | comunidad                       |
| 31 de enero 2012      | Platica sobre el significado de los símbolos del tejido.                                                       | Tejedora experta 1 y docentes                                                                                             | 1 hrs.            | Fotos, huipiles, hojas blancas, plumones, papel bond, libreta de nota                                                         | Auditorio de la comunidad       |
| 27 de febrero 2012    | Platica de las metodologías de aprendizaje del tejido.                                                         | Tejedora experta 2 y docentes                                                                                             | 1 hrs.            | Papel bond, plumones, lápiz, libreta de nota,                                                                                 | Auditorio de la comunidad       |
| 28 de febrero 2012    | Elaborando una planeación didáctica con contenidos del tejido y contenidos escolar.                            | Tejedoras, tejedoras expertas, docentes y comité de padres de fam.                                                        | 4 hrs             | Libreta de nota, cuaderno de sistematización, plan y programa de estudios, libros del alumno, lápiz, pizarrón, gis y borrador | Local de la escuela             |
| 29 de febrero 2012    | Una clase demostrativa con el grado de sexto año, usando la planeación didáctica transversal                   | Docente, tejedora, alumnos, autoridades educativas, consejo de ancianos y tejedoras expertas y comité de padre de familia | 1 hrs             | Pizarrón, gis, borrador, libreta de planeación, fotos, laminas ilustrativas, hojas blancas, lápiz.                            | Local de la escuela             |
| 21-29 de febrero 2012 | Presentación de fotografías, video de las cátedras compartidas y demostración de indumentaria de la comunidad. | Tejedoras, profesores, consejo de ancianos, tejedoras expertas y autoridades educativas                                   | De 8 am., a 7 pm. | Fotografías, papel bond, plumones, mampara, televisión, DVD, CD, lápiz, papel terciopelo                                      | Comisaría y local de la escuela |

## Bibliografía

- A. Yáñez B. Fernando  
2009 Construcción del saber matemático y mediación socio cultural. En el vuelo de la luciérnaga. Revista semestral N° 2. Lima: Unicef.
- Aguirre, Pérez Irma Guadalupe  
2007 Amuzgo de Guerrero. Pueblos indígenas de México contemporáneo. México. CDI.
- Aikman Sheila  
2003 La educación Indígena en Sudamérica. Interculturalidad y Bilinguismo en Madre de Dios. Perú. Instituto de Estudios Peruanos.
- Albó Xavier  
2000 Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüística para Bolivia. La Paz. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Argüelles Santiago, Jazmin Nallely  
2008 El maíz en la identidad cultural huasteca veracruzana. UMSS-PROEIB Andes-Plural.
- Arnold, Y. Denise, Juan de Dios Yapita y Elvira Espejo Ayca  
2008 Hilos sueltos: los Andes desde el de tejido. La Paz Bolivia. Plural.
- 2005 El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los andes. UMSA e ILCA.
- Arratia Jimenéz Marina  
2007 4° taller de la iniciativa niñez pueblos andinos. Cochabamba.
- Bartolomé Miguel Alberto  
2004 Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. Mexico. Siglo veintiuno.
- Bonfil Batalla Guillermo  
2001 Mexico profundo una civilización negada. México. Grijalbo.
- Bourdieu Pierre y Jean-Claude Passeron  
1996 La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México. Laia.
- Bourdieu Pierre  
2002 Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
1997 Capital cultural, escuela y espacio social. Mexico. Siglo veintiuno.
- Castillo, Collado Martin  
2005 Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua. Cochabamba: UMSS-PROEIB Andes-Plural.

- Claverias, Ricardo y Nora Mengao  
1998 Diversidad cultural y procesos educativos. La Paz Bolivia. Garza Azul.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.  
2008 México.
- Cunnighan, Kain Myrna  
2006 Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización. QINASAY Revista de Educación intercultural bilingüe N° 4. Cochabamba Bolivia. PROEIB Andes-GTZ.
- De Jesús, García Moisés Zeferino  
2008 Diccionario Español-Amuzgo. Xochistlahuaca, Guerrero.
- Diez, Gunther  
2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una Aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- Franquemot, M. Edward, Chistine Frabquemont y Billie Bajos  
1992 Awaq ñawin: el ojo del tejedor. La práctica de la cultura en el tejido. Cochabamba. Revista Andina.
- Galat, José  
2008 Postmodernidad y Modernidad frente a la premodernidad. Colombia. Universidad la Gran Colombia.
- Geertz, Clifford  
1996 La interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa
- Giménez, Gilberto  
2002 Comunidades primordiales modernización en México: Las identidades étnicas en México” en: Cultura e identidad. Ernesto Díaz y David López (Coords.). Antología temática. SEP. México.
- Giroux A. Herri  
1995 Teorías y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México. Siglo veintiuno.
- Gustafson, Bret y Mahia Maurial  
2002 El conocimiento indígena: Conceptos, procesos y prácticas. PROEIB-PROYECTO TANTANAKU. Modulo sobre conocimientos indígenas del 25-29 noviembre. Cochabamba.
- Grimaldo V. Rengifo  
2000 “Crianza de la Biodiversidad y Niñez en los Andes” en Terre des hommes, Alemania (com.) Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra. Lima: Gráfica Bellido.  
2003 “La enseñanza es estar contento”. Educación y afirmación cultural andina. Lima: Gráfica Bellido.

- Lira, Antonio Jorge.  
1982 Diccionario kkechuwa – español. Bogotá. CAB.
- López, Guzmán Bartolomé  
1997 Los amuzgo y el municipio de Xochistlahuaca Guerrero. México. CONACULTA, PACMYC Y CADCAC.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper  
2002 La educación intercultural Bilingüe en America Latina: Balance y perspectiva. Cochabamba. Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Luckmann, Thomas y Berger, Peter  
1979 La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Morin Edgar  
2003 Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Moya, Ruth  
2009 La interculturalidad para todos.
- Navarro Vázquez Mónica y Gustavo Vargas Montero.  
2007 Construcción de conocimientos escolares en niños y niñas quechuas. Informa de investigación. Cochabamba Bolivia. CEIBIAE.
- Nicahuate, Juan  
2007 El Sheripiari como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión asheninka. Cochabamba: UMSS-PROEIB Andes-Plural.
- Patzi, Félix  
1999 Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). Perú. Ministerio de relaciones exteriores de Francia.
- Pari Adán Rodríguez  
2009 Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta Yachay.. En el vuelo de la luciérnaga. Revista semestral N° 2. Lima: Unicef.
- Piaget J.y B. Inhelder  
1993 Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Prada Ramírez Fernando  
2009 Territorios epistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane´ y Mosetenes del río quiquibey en Bolivia. En el vuelo de la luciérnaga. Revista semestral N° 2. Lima: Unicef.
- PRATEC  
2004 Una escuela amable con el saber local. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- Ramírez, Sandoval Vulfrano  
1957 Datos para la Historia de una Comunidad. Guadalupe Victoria, Guerrero.
- Rivero, Silvia  
1994 Escuela, expectativa de aculturación y proceso de ciudadanía en área cultural yungueña. Informa final. Chulumani –La Paz.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García  
1996 Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe
- Rodriguez, Ibañez Mario  
1997 La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular. Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos. La Paz. PROCEP, CEAAL, MEPB, CENPROTAC.
- Rogoff, Bárbara  
1993 Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Secretaría de Educación Pública.  
1999 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. México.  
2009 Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. México. SEP.
- Sichra, Inge  
2000 La interculturalidad...¿un problema?. Bolivia Universidad Mayor de San Simón/ GTZ.
- Silverman, P. Gail.  
1994 El tejido andino: un libro de Sabiduría. Perú. Fondo Editorial.
- Taish, Manchi Julián  
2001 Pedagogía ancestral awajún: La elaboración de tejidos y su enseñanza en las comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén. Cochabamba. UMSS-PROEIB Andes.
- Taylor. S.J. y R. Bodgan  
1996 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Turok Marta  
1996 Cómo acercarse a la artesanía. México. CONACULTA y Plaza y Valdes.
- Vasco, Uribe Luis Guillermo  
2002 Entre selva y páramo. Bogotá. Instituto Colombiano de antropología e historia.
- Vásquez Bronfman Ana e Isabel Martínez  
1996 La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona. Paidós.

Velazco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 La lógica de la investigación etnográfica. Madrid. Trotta.

Vigotski, S. Lev

2000 El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica

1996 La imaginación y el arte en la infancia. México: Fontamara.

Walsh, Catherine.

2009 Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito. Universidad Simón Bolívar Ecuador.

Zambrana Amilcar

2008 Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa. Cochabamba: UMSS-PROEIB Andes-Plural.

Zuñiga, Madeine y Juan Ansio

1996 Interculturalidad y Educación en Perú. Lima: Foro Educativo.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_amuzgo](http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_amuzgo): 22-06-09.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_amuzgo](http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_amuzgo): 25-06-09

<http://pacificosur.ciesas.edu.mx/fichas/conte03.html>: 22-06-09

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/35/pr/pr28.pdf>. 19-08-10.



# Anexos

**Anexo 1. Familia de Doña Carmela**



**Anexo 2. Familia de doña Clementina**



**Anexo 3. Familia Macedonio.**



## **Anexos 4**

### **Guía de observación a la familia**

#### **Datos generales**

Fecha

Nombre de la madre

Nombre del padre

Nombre de los abuelos

Edad y nombres de los hijos

Tiempo de observación

Localidad

#### **Datos específicos**

Servicios básicos

Lengua de uso (monolingüe y bilingüe)

Ocupación del padre

Ocupación de la madre

Grado de estudio (madre, padre y los hijos)

#### **Conocimiento de la práctica del tejido**

Proceso de la transmisión del conocimiento del tejido

Conocimiento del tejido de un adulto y un joven

Momentos de intercambio del conocimiento del tejido

Quien tiene el conocimiento del tejido

Finalidad de mantener el conocimiento del tejido

#### **Proceso de la elaboración del tejido**

Instrumento que se utiliza

Espacio que se utiliza para tejer

Quienes participan en la práctica del tejido

#### **Uso del tejido**

Espacios de usos del tejido

¿Para qué y donde se usa el tejido?

¿Quienes hacen uso del tejido?

## **Anexo 5**

### **Guía de observación N°2 Escuela**

#### **Datos Generales**

Escuela

Localidad

Municipio

Maestro

Grado

Tiempo de observación

#### **Datos específicos**

Servicios básicos

Total de alumnos

Total de maestros

Modalidad educativa

Lengua de uso

#### **Aula**

Contenido de enseñanza

Materiales utilizados (apoyo didáctico)

Dialogo maestro-alumno, alumno-alumno

Conocimiento del tejido que se enseña en la práctica docente

Relaciones entre contenidos del tejido con los contenidos curriculares

La relación de las asignaturas curriculares con los conocimientos del tejido

## **Anexo 6**

### **Guía de entrevista a las tejedoras**

Nombre

Edad

Lugar de nacimiento

Lengua

Ocupación

Escolaridad

Fecha

¿Qué momentos enseña el tejido a sus hijas

¿Con qué finalidad le transmite los conocimientos del tejido a sus hijas?

¿A qué edad se le enseña a las niñas a tejer?

¿En qué espacios le enseñanza del tejido?  
¿Quién le enseña a las niñas a tejer?  
¿Qué tipo de tejido se le enseña primero a la niña?  
¿Qué figuras se le enseña primero a la niña a tejer?  
Las niñas siguen tejiendo igual como antes ¿por qué?  
¿Qué significan las figuras de tejidos?  
¿Cuántos tipos de modelos de tejidos sabes tejer?  
¿Qué tipos de figuras de tejidos existen?

#### **Postura de las tejedoras hacia la escuela**

¿Qué les enseña la escuela a sus hijas?  
¿Para qué sirve la escuela?  
¿La escuela enseña conocimientos del tejido a los niños? ¿Por qué?  
¿Qué piensan si se enseña el conocimiento del tejido en la escuela?

### **Anexo 6**

#### **Guía de entrevistas a profesores**

Fecha

Nombre de la escuela y modalidad

Localidad

Nombre del profesor

Lugar de procedencia

Lengua

Grado que atiende

Grado de escolaridad

¿Qué tipos de conocimientos culturales enseñan en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué conocen sobre el conocimiento de la práctica de tejido?

¿Por qué deben usar los niños el uniforme escolar (falda y pantalón)?

¿Dónde y porque portan el vestuario amuzgo?

¿Qué perspectiva tienes sobre la inserción de los conocimientos del tejido en la enseñanza ¿Por qué?

### **Anexo 6**

#### **Guía de entrevista a niñas y niños**

Fecha

Nombre

Edad

Lengua

Nombre de la escuela donde asiste

Grado de escolaridad

Nombre de sus padres

¿Quién te enseñó a tejer?

¿Cómo aprendiste a tejer?

¿Por qué y para que tejes tus tejidos?

¿Cuándo aprendiste a tejer?

¿Qué figuras aprendiste primero a tejer?

¿Tu mamá te obliga a tejer?

¿Qué figuras de tejidos conoces y como se llaman?

¿Tu maestro te enseña conocimientos relacionados al tejido?

¿Te gusta usar el uniforme escolar? ¿Por qué?

#### **Anexo 7. Figura antigua**



#### **Anexo 8. La niña Berenice de 12 años tejiendo figuras antiguas grandes**





**Anexo 9. Ljeii xuu'**



**Anexo 10. Lucrecia de 6 años de edad tejiendo pedazos de telares**



**Anexo 11. La niña Melisa de 4 años de edad juega con su tejido**



**Anexo 12. La hermana mayor enseña a la hermana menor**



**Anexo 13. Las niñas se ayudan a arreglar los hilos del tejido**



**Anexo 14. La madre guía o acompaña a su hija en su proceso de aprendizaje**



**Anexo 15. El patio parecía tejer**



**Anexo 16 Figuras tupidas**





**Anexo 17. Combinación de hilos de colores**



**Anexo 18. Huipil de las mujeres de Xochistlahuaca**

