



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**EL CH'ULEL: PEDAGOGÍA TSOTSIL FRENTE A LA PEDAGOGÍA DE LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR EN UNA COMUNIDAD MAYA TSOTSIL DE
CHIAPAS, MÉXICO**



Rosa López Sánchez

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: Vicente Limachi Pérez

**Cochabamba, Bolivia
2016**

La presente tesis: El ch'ulel: pedagogía tsotsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas, México, fue defendida el.....

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Asesor

Mgr. Marina Arratia Jimenez
Tribunal

Dr. Elias Pérez Pérez
Tribunal

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria

Jmetik: Xmatal Alvaro

Buyuk chi bat kuni metik li kich'oot ta yut ko'onton, kolavalték yu'un ch'ul banamil, ch'ul vinalél, li'to oyot chi'iuk jo'on, ta jk'upinto ja loil, ja mantal. Li' kuni amtele ja' a vu'un ek, la a koltaun spasel, la a loiltabun stalel kuxlejaltik bats'i viniketik xch'iuk bats'i antsetik, li ta sba ch'ul banamil.

Kuni me': Manuela Sánchez

kolaval kuni me', muyuk la tuch'bun jxik, la a koltaun toj ep, li kich'o ta yut ko'onton, jnao cha nauntal skoj nomto li tal ta chanvun, pe mu bak'in la valbun, mu bak'in la vak ta ilel, ja' yu'un kolaval, la vak tsatsal ko'onton, tsatsal jch'ulel. K'usi uni vun li' la jpase ja' a vu'un, ja a vamtel. Jk'anojot kuni me'.

Bats'i tseb: Indira.

Ja' chi'ilot ta xanbil, ta vilel, taj vaich. Kolavaltajek la chi'nun li' to ta Boliviae, ch'ayo ta a vo'onton mi muyuk li tajin xch'iuk jo'ote, mi muyuk la kai ja vuni loile, mi oy la kutot, mi muyuk la jkoltaot ta a vuni amtele. Jo'ote kuni tseb ja'ot tsatsal, yipal xch'iuk snichimal ko'onton, kolavalték la ch'inun ta kuni kamtele.

Kolavalik: Kuni vix Martha, jmuk Roberto.

Venta jo'ot "ximeats" la'a koltaun ta kuni kamtele, li kich'ootbal ta yut ko'onton.

Agradecimientos

Bai ta jk'an skalbeik kolaval, bats'i viniketik xchi'iuk bats'i antsetik, bik'it kerem, tsebetik kolavaliktajk la a koltaikun venta la yixh pasel uni amtele, kolavalik ja vuni loilike bu la a chapbikun la talel kuxlejalik. Li kich'o ta ko'onton la a vilikun jech k'uchaal ja tsebikun: Kolaval Joltojtíc.

Kolaval li me' maestra la yak svokol venta ta k'elbe yuni amtel, tsatsal ants li me' maestrae, la yak ta ilel yamtel sventa ta xchanbal bu muyuk lek spasbal yamtel, sventa stuk'imtasbal. Li'amtele ja sventa mé maestra la skoltaune.

PROBEPI, kolaval antsetik buch'o te x-amteike, jechuk muyuk la t'unik tak'in venta xu ta jchankutik vu'ne, muyuk k'usi yich pasel jechuke. Karla xch'iuk Michel ja'o xuk ja chibalik te nopoloxuk xch'iuk jo'on, kolavalik. CIESAS, jech' ek kolavalik, toj lek cha naik amtele, mu bak'in la kichkutik vokolkutix smelol tak'in.

Li k'ich'obal ta ko'onton yamtel Vicente Limachi, kolavaltajek la vakbal chan k'usba ta pasel li amtele, la vak snichimal ko'onton, la a vak k'upin li kamtele. Jech ek Elias Pérez Pérez, kolaval la k'elbun kuni amtele, toj ep k'usitik la jchan xch'iuk jo'ote.

Kolavil ja kotolil chi'iltak ta chanvun, toj ep la chan xch'iuk jo' oxuke, li kich'obal ta ko'onton k'usi la yich alele ta jchanunvuntike.

Resumen

El ch'ulel: pedagogía tsotsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas, México

Rosa López Sánchez, MAEIB
Universidad Mayor de San Simón, 2016
Asesor: Vicente Limachi Pérez

Palabras clave: Pertinencia lingüística y cultural, socialización, cultura, lengua, aprendizajes, pedagogías propias, ch'ulel.

Esta investigación muestra una parte de la realidad del nivel de educación preescolar indígena en el sistema educativo mexicano. Reflejamos una escuela que nos abre sus puertas para poder ver las tensiones emocionales y cognitivas con las que vive, entre las políticas educativas que se diseñan desde arriba y lo que la realidad de la comunidad de *bats'i viniketik* y *bats'i antsetik* necesitan y demandan.

Más allá de estar de acuerdo con que las escuelas, en cualquiera de sus niveles y modalidades, no tiene pertinencia, es necesario conocer esos elementos que la hacen incongruente en una comunidad indígena. Por ello, esta investigación ofrece una perspectiva sobre la pertinencia de la educación preescolar indígena en lo pedagógico, lo cultural y lo lingüístico.

El recorrido metodológico se encausó dentro del enfoque cualitativo, esto permitió analizar y entender el mundo tsotsil, en la comunidad denominada Joltojtic y en el jardín de niños y niñas “20 de noviembre”. La metodología nos permitió visibilizar las diferencias en el proceso de socialización de los niños y niñas entre dos espacios: comunidad y escuela.

La comunidad de Joltojtic tiene como referente principal el *ch'ulel* para el proceso de socialización de los niños y niñas tsotsiles, siendo un aspecto medular en la educación comunitaria, ya que define las estrategias y metodologías de aprendizaje y enseñanza. La comunidad de Joltojtic tiene un sistema educativo organizado, que define cómo deben

intervenir los agentes socializadores y cómo, qué y cuándo deben aprender los pequeños tsotsiles, a lo que denominamos “la pedagogía del *ch’ulel*”.

La educación preescolar centra las prácticas educativas en contenidos y metodologías didácticas formales y distantes a la comunidad donde viven los niños y las niñas, por ejemplo: las vocales y el abecedario del español, dos conocimientos que la escuela considera de vital importancia. En las jornadas de trabajo la tradición oral es olvidada en gran escala en el aula, por otro lado, en el aula los niños resisten a la forma de trabajo y a través de sus dibujos muestran su identidad viva tsotsil; el amor y la valoración que sienten por su universo cultural y socio-natural, es decir, por lo propio y cercano.

Los hallazgos indican que la educación preescolar no tiene pertinencia, para la atención de niños y niñas mayas tsotsiles. Los diseños curriculares y la práctica pedagógica no contemplan la cultura, la pedagogía y la lengua de la comunidad. La escuela obvia la pedagogía del *ch’ulel* en las aulas, se desconoce las características de los niños y niñas en esta etapa y se impone la pedagogía de la sociedad envolvente, razones por las que este nivel de educación escolar, en un contexto indígena, carece de pertinencia y de relevancia social.

Resumen en lengua indígena

El ch'ulel: pedagogía tsotsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas, México

Rosa López Sánchez, MAEIB
Universidad Mayor de San Simón, 2016
Asesor: Vicente Limachi Pérez

Li amtele xak ta ilel k'usba stalel li xchanobvun bik'it ololetik li ta banamil México. Li chanobvun sjam st'i sna venta xu' jk'eltik yamtel, pe ali yabtele tsots' yu'un oy chib sk'oplal, yan-o k'usi sk'anbet ta ajvalil xch'iuk yan-o k'usi sk'anik, xtun yu'un li bats'i viniketike xch'iuk bats'i antesetike.

Oy xka'itik xalik li chanobvunetike mu xtun, yu'un mauk ta jk'optik xak ta ilel vunetik, ts'ibetik, mauk jtaleltik xchanubtas ololetik, pe ali sk'anto ep k'usi muyuk ta jnatik, venta skotek'intik ¿k'u yu'un li xchanobvun ololetike mauk lek? Ja' yu'un li amtele xak ta ilel junantik bu ch'ay li chanobvun ta jtaleltike, ta jk'optike xch'ouk ta jtaleltik k'usba ta chanubtastik li uni bik'it ololetike.

Venta xu' xkotekin bu ch'ay li chanobvu'ne ta slumal bats'i vinik xch'iuk bats'i ants ta Joltojtik, Chenalhó Chiapas xch'iuk ta chanobvun "2º de noviembre". Sventa xu' sk'elel k'usba xchanik li ololetike li ta' xchibalik, la yich sk'elel chanobvun xch'iuk sna ololetik, li naki te xchuk'ik vinik antsetik, la jchintikutik ta loil, la yich pasel skotol amteletik, ja' jech la yich sk'elel k'usitik mu xich' ta muk li xchanobvun ololetike.

Li ta jtaleltike bats'i vinik xch'iuk bats'i antsutike oy tsatsal jch'uleltike, oy lajchab chonbolom xchi'nik li bankilal vayijel ku'untike. Venta chapibal jch'uleltik muyuk sjabilal yu'un ju jun ants vinik li oy ta banamil yan o jtaleltik, ch'ieltik, mauk koolsba. Oy ox chop k'usba yu xkichtik albel jechh k'uchaal bats'i viniketike xch'iuk bats'i antsetik. **Oy xa xch'ulel**, ja'k'alal snabe xa smelol, amtel; vinik amtel sna snopel xaí mantal. **Muyuk to xch'ulel**, ja ta albel uni bik'it ololetike k'alal muyukto snail snopel, ta to xtajinik. **Muyuk**

xch’ulel ja’ ta albel k’alal oy xa sjabilal vinik antsetike, k’alal muyuk la xchanik amtel, mu snaik snopeL, saik k’op, muyuk lek stalelik.

Li totilmeiletike snabeik smelol k’usba ta pasel, k’usba ta k’elel k’alal **Muyuk to xch’ulelik** uni ololetik. Li buch’o sk’elikbal uni bik’it ololetike lek snaik k’usba stalelik li uni k’oxetike, snaik mu xu jal spasik yamtelik, ta anil ch’ay ta yuni o’ontonik, ja yu’un chi yakbutik mantal venta xai bal ko’ontontik li smelol kuxlejaltike.

Li’ xchanobvun ololetike muyuk ts’atsal li k’usitik xchanike, muyuk yich ta muk k’usitik sk’anik li vinik antsetik xch’iuk li uni ololetike, yan-o k’usi xich’ ta muk, mauk jtaleltik, ja’ stalel, snopel kaxlanetik k’usitik xak ta chanele. Li preschoolare muyuk tsatsal, muyuk stuj, muyuk xkoltavan venta li uni oleletike k’alal jun k’ak’al xlok ta slumal mu xk’exav stalel.

Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Resumen en lengua indígena.....	v
Índice.....	vii
Lista de Tablas	x
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Ilustraciones.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Compendio en lengua indígena.....	xiv
Introducción	1
Capítulo I: Tema de investigación.....	4
1.1 Identificación del problema.....	4
1.2 Objetivos	8
1.3 Justificación:	8
Capítulo II: Fundamentación metodológica.....	10
2.1 Tipo de investigación	10
2.2 Método de investigación: Etnográfico	11
2.3 Técnicas en la investigación.....	13
2.3.1 Observación.....	13
2.3.2 Entrevista.....	15
2.3.3 Historia de vida	16
2.3.4 Entrevista colectiva	16
2.3.5 Revisión documental	17
2.4 Instrumentos de recolección de datos	17
2.4.1 Guías de observación y de entrevistas.....	17
2.4.2 Diario de campo	18
2.5 La aventura en el trabajo de campo.....	19
2.5.1 El basquetbol un medio para iniciar amistades	21
2.5.2 Soy de Chalchihuitan.....	21
2.5.3 La reunión.....	22
2.5.4 Los participantes en la investigación.....	23
Capítulo III: Fundamentación Teórica:	27
3.1 Algunos estudios afines al tema de investigación.....	27
3.2 Nociones de calidad educativa	32
3.3 Entre la multiculturalidad y la interculturalidad	38
3.3.1 La Interculturalidad en la educación de México	40

3.3.2 La Educación Intercultural Bilingüe en la educación preescolar	42
3.4 La pertinencia de la educación escolarizada	44
3.4.1 Pertinencia pedagógica	46
3.4.1.1 Entre el Aprendizaje y la enseñanza en las comunidades indígenas	48
3.4.1.2 La pedagogía propia tsotsil	50
3.4.2 Pertinencia lingüística y cultural	54
Capítulo IV: Resultados de la investigación	57
4.1 Contexto general de Joltojtic	57
4.1.1 Los tsotsiles	57
4.1.2 Conociendo Joltojtic	59
4.1.3 Organización político-social	63
4.1.4 Organización religiosa	65
4.1.5 La indumentaria tsotsil de Joltojtic	67
4.1.6 La lengua <i>bats'i k'op</i> y el español	71
4.1.7 El sistema alimentario en peligro	73
4.1.8 La luna en la cosecha y siembra	75
4.2. La educación tsotsil en Joltojtic	76
4.2.1 El <i>ch'ulel</i> : ser <i>bats'i ants</i> y <i>bats'i vinik</i>	77
4.2.2 Completar el <i>ch'ulel</i>	79
4.2.3 La pedagogía del <i>ch'ulel</i>	81
4.2.3.1 Aprender escuchando con el corazón: consejos de los mayores	83
4.2.3.2 Aprender en contexto: siembra del chayote	87
4.2.3.3 Aprender haciendo en comunidad: cosecha del chayote	89
4.2.3.4 Aprender resolviendo problemas: cocinemos el chayote	92
4.2.3.5 Aprender de la tradición oral: desgrane de maíz	97
4.2.3.6 Aprender jugando: simulando la preparación de tortillas	101
4.2.3.7 Aprender en libertad: preparación de tortillas	105
4.3 La educación preescolar en Joltojtic	109
4.3.1 Antecedentes	110
4.3.2 Fundación del jardín de niños y niñas	111
4.3.3 La Infraestructura	111
4.3.4 La escuela preescolar multigrado	113
4.5 Trayectoria académica de la maestra	114
4.5.1 Ser docente ¿opción o vocación?	115
4.5.2 El juego como distracción: una concepción dominante	117
4.5.3 El curso de inducción a la docencia: “sí me sirvió de mucho”	119
4.6 La pedagogía de la escritura	122
4.6.1 El dibujo: resistencia al aprendizaje mecánico	123
4.6.2 Las vocales: primeros pasos de asimilación cultural y lingüística	127
4.7 Entre la escuela y la comunidad: un dilema en las pedagogías	130
4.7.1 La edad de ingreso al preescolar: entre el deseo y la realidad	131
4.7.2 Aprendizajes para la vida en comunidad o para la ciudad	133
4.7.3 Entre la milpa y las cuatro paredes: espacios de aprendizaje	135
4.7.4 Aprender jugando o jugar por obligación	137
Capítulo 5: Conclusiones	142

Capítulo 6: Propuesta: <i>Una milpa educativa: pensando el preescolar desde una visión comunitaria</i>	147
Referencias.....	161
Anexo.....	167

Lista de Tablas

Tabla 1: <i>Jmetik</i>	76
Tabla 2: La variedad de chayotes en Joltojtic	88
Tabla 3: Matricula de estudiantes.	114
Tabla 4: La educación tsotsil y la educación preescolar	131

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa de la República Mexicana.	58
Figura 2 : Mapa del estado de Chiapas	60
Figura 3: La milpa educativa.....	152
Figura 4: Calendario socio-natural.....	158

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Los tres hermanos: Boni, Yahir y Lilia	25
Ilustración 2. Ana y Car jugando a ser mamás.....	26
Ilustración 3. Panorama de la comunidad de Joltojtic.....	60
Ilustración 4. El niño en el manantial.....	63
Ilustración 5. La indumentaria de Chenalhó	68
Ilustración 6. Niñas de Joltojtic.....	69
Ilustración 7. Niña con uniforme escolar	70
Ilustración 8. Boni en su intento de trepar.	89
Ilustración 9. Boni construyendo su <i>julum té</i>	90
Ilustración 10. Lilia apoyando a Boni a rearmar su <i>julum té</i>	91
Ilustración 11. Aprendiendo con mi <i>Julum te'</i>	92
Ilustración 12. prendiendo el fuego.....	93
Ilustración 13. Cociendo los chayotes.....	94
Ilustración 14. Enfriando los chayotes	95
Ilustración 15: Yahir enseña a enfriar el chayote a Boni.	96
Ilustración 16. Desgranando maíz.....	98
Ilustración 17. Ana desgranando una mazorca	100
Ilustración 18. Haciendo tortillas	102
Ilustración 19. Mamá cocinando tortillas en el comal	105
Ilustración 20. Dando de comer a los guajolotitos.....	107
Ilustración 21. Andrea pelando cueza.	108
Ilustración 22. Infraestructura del preescolar.....	112
Ilustración 23. Tino mostrando su copia del abecedario.....	124
Ilustración 24. La moto y el perro	126
Ilustración 25. Resistiendo a través de mis dibujos	126
Ilustración 26. Las planas.....	128
Ilustración 27. El ángel.	128
Ilustración 28. Niños jugando	140
Ilustración 29. Método inductivo intercultural.....	157

Abreviaturas

DGEI	Dirección General de Educación Indígena
UPN	Universidad pedagógica Nacional
EZLN	Ejercito Zapatista de Liberación Nacional
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación
SEP	Secretaría de educación Pública
LEPE'MI 90	Licenciaturas en Educación para el Medio Indígena Plan 90
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
OCDE	Organización y cooperación para el Desarrollo Económico
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
OIT	Organización Internacional del trabajo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe

Compendio en lengua indígena

El ch'ulel: pedagogía tsotsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas, México

Rosa López Sánchez, grado al que postula MAEIB
Universidad Mayor de San Simón, 2016
Asesor: Vicente Limachi Pérez

Li amtele ja smelol ta jk'ankutik snael mi oy stuj li schanubvunik bik'it ololetike oyik ta uni preescolar, ja' yu'un la yich sk'elel li k'usitik xchanik ta yut chanubvun-ne, mi xtun ku'untik jo'otik bats'vinikutike xch'iuk basts'i antsutike. Li' ta vu'ne taj loiltatik k'usitik la yich tajel ta sk'elel jtaleltik ta jnatik k'alal ta ch'iestik li uni bik'it ololetike, jech ek ta loiltatik stalel yut chanvune, ta k'eltik bu mauk ko'olsba, ja venta ta jnatik li uni chanubvune muyuk lek, muyuk tuk, mauk tsatsubtas jtaleltik, ja stalel kaxlan yak'ik ta ilel, venta xch'ay tau ni kontontik li jtaleltike.

Li ta jtaleltike bats'i vinik xch'iuk bats'i antsutike ja k'alal chapal jch'uleltike, sk'an xal ja' k'alal oy lajchab chonbolom xchinik li bankilal vayijel ku'untike. Venta chapibal jch'uleltik muyuk sjabilal yu'un ju jun ants vinik li oy ta banamil yan-o jtaleltik, ch'ieltik, mauk koolutik. Oy ox chop k'usba yu xkichtik albel jech k'uchaal bats'i viniketike xch'iuk ants, **oy xa xch'ulel**, ja' k'alal snabe xa smelol, amtel vinik, amtel ants, snaik snopel, xaíjik mantal. **Muyuk to xch'ulel**, ja' ta albel uni bik'it ololetike k'alal muyukto snaik snopel, ta to xtajinik; **muyuk xch'ulel** ja' ta albel k'alal oy xa sjabilal vinik antsetike, k'alal muyuk la xchanik amtel, mu snaik snopel, saik k'op, muyuk lek stalelik.

Li xch'uleltike oy tsatsal ta jlumaltike, yu'un ja ts'aki li jtaleltike, ja yu'un oy smelol tsatsal, ja yu'un uni bik'it ololetike k'alal muyuk yuni ch'ulelike li totilmeiletike snabeik smelol k'usba ta pasel, k'usba ta k'elel. Li ta jlumaltike venta xchanikbal li ololetike ta stukik xlok xvok ta yuni ontonik, ja' oy ts'atsal li xchanikbal ololetik. Ja' yu'un muyuk ta sujel li

oletike yu'un mi jech xich pasel li ololetike muyuk ta stik ta yut yo'ontonik, k'un k'un ta xich'ik chanubtasel.

Jech k'uchaal la xa yich' alel ja oy tsatsal li chanele, pe ta jtaleltike li toj jmetike, ta xi chanubtasutik-ek. K'alal ta kichtik chanubtasele mauk no xk'opojik xak'ik ta ilel, spasikbal-ek. Li buch'o chi chanubtasutike epik maukno jtot jmetik, jech ek bankiltik, vixtik, yametik, moltotik. Li buch'o sk'elikbal uni bik'it ololetike lek snaik k'usba stalelik li uni k'oxetike, k'alal **muyukto xch'ulelike** snaik mu xu jal spasik yamtelik, ta anil ch'ay ta yuni yo'ontonik, ja yu'un chi yakbutik mantal venta xai bal ko'ontontik li smelol kuxlejaltike.

Li bu ta chantikbal stalel jlumaltike xu' ta chomtik, ta bej, ta amak', ta jnatik; li uni ololetike xu xanavik, x-anilajik, sk'elik spikikbal ch'ul banamile; muyuk makalutik bu taj chantikbale, ja' yu'un, jun yo'ontonik li uni ololetike, kuxet xaijik, oy tsatsal ja jech chanikbale yu'un ja jech sk'anbet li yuni ch'ulelike.

Li tajimol spasikbal li uni k'oxetik ja venta xchanikbal junantik mi ja kerem mi ja'ants, ja' xchanikbal yamtelike venta chanikbal spasel lekil vinik lekil ants. Li tajimole tsatsubtas li yo'onton li uni k'oxetike, te xchanikbal k'usba jtaleltik ja'yu'un oy tsatsal li tajimole, muyuk k'usi xalbeik li oletike k'alal muyukto xch'ulelike.

Li sk'opik ta Joltojtike ja li bats'i k'ope, ja' taj sk'opike ta xloilajik, xalikbal k'usi xal li yo'ontonike, k'usitik snopikbal. Li uni ololetike toj ep xk'opojik, k'alal yakalik ta tajimol, k'alal ts'einik, skotol snopik xalikbal taj k'optik, ja yu'un tsatsabal xch'iel ta batsi vinik xch'iuk ta bats'i ants.

Li ta xchanubvunik uni bik'it ololetik ta prescolar ta lumal Joltojtik muyuk xich'ik ta muk li jch'uleltike, mu snaik mi oy stuj ta ch'ieltik, ja' yu'un mu snaik k'usba stalelik li uni bik'it ololetik k'alal muyukto xch'ulelike. Mu snaik li uni bik'it ololetik mu xu yu'unik toj jal makalik ta yut na, ja' li muyuk nopemik jech ta snaike, pe ali ta chanubvune mu xtun xilik k'alal uni ololetike to xbakbune. Li preescolare k'alal xik uni ololetike mu xu' yu'unik toj jal chotiik, ta sjol me'maestrae ja' sk'an xal chopol sjol ololol, mu xtun xi, pe la xa kaltik ja jech smelol li bik'it ololetike k'alal muyukto xch'ulelike.

Li ta chanunvun preescolare oy chib k'usi toj ep tsatsal xaijik venta chanikbal li k'oxetikke: vocales xchi'iuk abecedario, li uni ololetike ts'ibajik, xalik sbi ep ta velta, venta x-och ta sjolik no'ox, pe ta yo'ontonike muyuk snopel. Li venta ololetik muyuk stuj venta skuxlejalik ta slumalike, ja'yu'un mu xaibeik sjam, smelol li ts'ibetike.

Oy bak'intik xtajinik li uni ololetike, pe ali tajimol ta chanubvune yan-o stalel, ja' li me' maestra xal k'usitik xtajinik li ololetik, pe li tajimole muyuk sjam smelol venta ololetik ja'yu'un mu xch'unik smantal li me' maestra, yu'un li me' maestrae ja'no sk'an chanubtasbal vocales xchi'uk abecedario. Mauk ko'ol stjajimol ololetike, xtun yu'unik sventa chanikbal yuni amteliike.

Li ta chanvune me' maestra xk'opo ta bats'i k'op, pe uni ololetik muyuk ep xk'opojik, ja' stak'ik li k'usi xich'ik albele, jech/mo'o ja'no jech, li ta chanubvune li ololetike mu xu xalik s-loilik, nopelik ta sjol mi jauk k'usi snop yo'ontonik. Li yamtel spasbal li me' maestra ja li muyuk la yich' chanubtasel k'sba amtel xch'iuk uni bats'i vinik xch'iuk bats'i antsetike, ja' yu'un muyuk xak ta ilel ta yut chanubvune li taleltike, li nopeltike, li k'optike.

Jech k'uchaal x-amte li me' maestra e, ja smul ajvalil DGEI, CGEIB xch'iuk UPN, yoxibalik jaik yamtel chanubtasikbal li chanubvunetike, ja' xak'ik ta ilel k'usba ta xich chanubtasel uni bik'it ololetike k'alal bats'i vinik, ants, pe mu xich'ik ta muk ja' xakbeik yipal venta xich paselbal li Programa de Educación Preescolar.

Li vinik antsetik ta Joltojtik, sk'anik li uni preescolar ak'o xik ta muk stalelik, sk'an xal ak'o xich'ik chanubtasel ja k'usitik xtun yunik ta slumalike, ja' sventa ch'iikbal k'usba bats'i vini xch'iuk bats'i ants. Li chanubvune ak'o xak ta k'elel, ta aiel li k'usba nakalutik. Pe jech ek xtun yu'nik li sk'opik xch'iuk ts'ibik li kaxlanetike sventa sposbaik ta yuni yamteliike, ja' li toj ep svokolik k'alal xlokil ta amtele.

La kiltik ta sjamal skotol ts'ib li preescolar muyuk ts'atsal li k'usitik chanubtasbale, muyuk yich ta muk k'usitik sk'anik li vinik antsetik xch'iuk li uni ololetike, yan-o k'usi xich' ta muk, mauk jtaleltik, ja' stalel, snopel kaxlanetik k'usitik xak ta chanele. Li preescolare

muyuk tsatsabal, yakbe yipal li ch'iesbal li uni oleletike venta k'alal jun k'ak'al xlok ta slumal
mu xk'exav stalel.

Introducción

Desde los inicios del sistema educativo mexicano, los conceptos *asimilación*, *incorporación* e *integración* han jugado un papel predominante. Durante el siglo XX, cambiaron los nombres y las estrategias pedagógicas destinadas a la educación indígena, sin embargo, el enfoque se ha mantenido y proyectado sobre la tendencia “incorporativista” que orienta el sistema educativo (Gigante, 1994). Se sigue impulsando la desindianización a fin de que México se constituya como un país de mestizos. Los indígenas somos considerados como parte de un pasado que debe ser aniquilado junto con nuestras culturas, lenguas y formas de aprendizajes.

La educación preescolar se ha instalado en comunidades indígenas, sin que le sea cuestionado su papel como una institución que adopta elementos pedagógicos, culturales y lingüísticos ajenos a las comunidades indígenas, por ello, esta investigación toma como centro de análisis a la escuela del nivel de educación preescolar “20 de noviembre”, perteneciente al subsistema de Educación Indígena, y a la comunidad maya-tsotsil, de Joltojtic, Chenalhó, Chiapas, México para analizar la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación preescolar.

La educación preescolar en una comunidad indígena interrumpe el proceso de socialización de los niños y las niñas tsotsiles, justamente a la edad que son vulnerables ya que están en el proceso de definirse como hombres y mujeres verdaderos y verdaderas, el ingreso de los niños y las niñas en la escuela pone en riesgo la identidad lingüística y cultural de éstos.

Evidenciar los aspectos en que la educación preescolar es incongruente en una comunidad indígena fue necesario el enfoque cualitativo, lo cual nos permitió analizar y entender el mundo tsotsil, y visibilizar las diferencias en las pedagogías entre estos dos espacios: comunidad y escuela.

Analizar la pertinencia lingüística y cultural de la educación preescolar permitirá reorientar la práctica educativa acorde a las necesidades y aspiraciones de las comunidades

indígenas. Así mismo, posibilitará la construcción de un currículo propio que favorezca el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los niños y niñas indígenas de Chiapas

El documento tiene seis capítulos: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema en el cual identificamos los aspectos, educativos políticos y sociales que intervienen en el problema, se plantea la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos y finalmente se explicitan los argumentos que justifican la investigación.

El segundo capítulo hace referencia al marco metodológico de la investigación, se describen los aportes del enfoque cualitativo en la investigación, se describe la metodología y el uso de las técnicas e instrumentos de investigación en el trabajo de campo, y por último compartimos el procesamiento de los datos: la categorización, el análisis e interpretación de la información.

El tercer capítulo, referido al marco teórico, consta de dos apartados. En primer lugar se hace una revisión del estado del arte sobre investigaciones relacionadas a la problemática abordada en esta investigación, los cuales permitieron delimitar el tema de investigación y conocer cómo ha sido abordado y lo que falta por hacer. Y en el segundo apartado se presentan y definen las principales referencias conceptuales relacionadas al tema de investigación, tales como calidad educativa, multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural bilingüe, pertinencia, lingüística, cultural y pedagógica, socialización, aprendizaje, pedagogías indígenas y la pedagogía tsotsil.

En el capítulo cuarto presentamos los resultados y hallazgos de la investigación el cual está organizado en tres apartados. En el primero se describe el contexto físico, político social y cultural de la comunidad; se describe la pedagogía del *ch'ulel* mediante dos actividades en torno a la elaboración de la tortilla y la cocción del chayote en las dos familias visitadas. En el segundo apartado, se aborda el contexto escolar, para conocer la formación académica de la maestra y las prácticas educativas que se desarrollaron en el aula. Y por último, en el tercer apartado recoge las necesidades y demandas de la comunidad para el nivel de preescolar. Estos

datos permiten contrastar las necesidades y demandas de la población y lo que el espacio de educación preescolar les ofrece.

En el capítulo quinto presentamos las conclusiones a las que llegamos con la investigación, de acuerdo a los objetivos de investigación planteados en el proyecto de investigación así como a los resultados obtenidos.

Por último, en el capítulo sexto se describe la propuesta denominada: “Una milpa educativa: pensando el preescolar desde una visión comunitaria” considerada como una propuesta integral que tiene como objetivo central implementar la pedagogía del *ch’ulel* en el aula del preescolar de la comunidad investigada.

Capítulo I: Tema de investigación

1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Las políticas educativas internacionales, imponen un modelo educativo homogéneo y estandarizado a través del enfoque de competencias, el cual está orientada a la evaluación de los aprendizajes, el currículo, el perfil docente. Las políticas educativas internacionales provienen de una forma de ver y pensar el mundo, la vida, centrada en la visión de la modernidad que intenta “instrumentalizar al mundo para encaminarlo hacia una dinámica productiva, técnica, especializada; formando una conciencia intelectual [...] mecanizada, chata, gris de la vida” (Moreno, 2010, pág. 35)

Las políticas educativas internacionales aterrizan en México caracterizándose en el afán de proyectarse hacia la homogeneización cultural y lingüística, y pretender integrar a los indígenas a la nación mexicana. Erróneamente podría creerse que estas políticas han sido rebasadas por la implementación de la educación intercultural bilingüe, desde la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001. Sin embargo, en la práctica educativa actual no existe una educación pertinente que retome los elementos culturales propios de cada pueblo indígena como la lengua y la pedagogía propia, por lo que sigue vigente el tipo de educación que ya describía Bonfil en los años ochenta:

Se busca una enseñanza homogénea bajo el eterno postulado ideológico de que requiere la uniformidad de la sociedad para consolidar la nación. El resultado no puede ser otro: la instrucción escolar ignora la cultura de la mayoría de los mexicanos y pretende sustituirla en vez de desarrollarla, es una educación planeada y decidida desde el poder. Es una educación en función del México imaginario, al servicio de sus intereses y acorde con sus convicciones. Es una educación que niega lo que existe y provoca en los niños una disociación entre su vida concreta y sus horas en el salón de clases. (Bonfil, 1990, págs. 183-184)

En el territorio mexicano coexisten 60 pueblos y 68 lenguas indígenas con sus respectivas variantes dialectales, una de ellas es la lengua tsotsil y la cultura maya-tsotsil, localizada en el sureste mexicano, abarcando gran parte de la región Altos de Chiapas (Embriz

& Zamora, 2012). La diversidad existente de los pueblos indígenas tanto cultural y lingüístico, han sido omitidas en las políticas educativas.

La educación dirigida a las comunidades indígenas aún persigue el objetivo de desindianizar a sus habitantes. Según Bonfil (1990) desindianizar implica un proceso por el cual las poblaciones que poseían una identidad propia, basada en su cultura, han sido forzados a renunciar a ella; y de esta manera, hay cada vez más indígenas que niegan su origen y empiezan a sentirse atraídos por la cultura nacional homogénea e identificarse como mestizos.

En este proceso, la escuela juega un rol fundamental ya que desde sus inicios hasta la actualidad, se ha constituido como un agente desindianizador en las comunidades indígenas, impidiendo que las lenguas y culturas de los pueblos indígenas se transmitan a las nuevas generaciones. La intención fue y sigue siendo integrarlos al anhelado México imaginario, ya que no permite la afirmación de identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

No obstante, existen avances en la política pública, en materia educativa y lingüística, en la que el Estado mexicano reconoce el carácter multicultural y pluriétnico de la nación en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante la Ley de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas que garantiza a la población indígena el acceso a la Educación Bilingüe e Intercultural en la cual se respete la identidad de las personas (INALI, 2003). Asimismo, el convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificado en México en 1990, indica que el Estado Mexicano deberá consultar a los pueblos indígenas sobre los programas y los servicios de educación que estén destinados para ellos, con la finalidad de que responda a sus valores, prácticas culturales, sociales y religiosos (Berea, 2003).

Todo lo anterior se ha quedado a nivel de planteamiento teórico, ya que los avances en la política pública se contradicen cuando simulan la participación de los pueblos indígenas en la construcción del programa educativo, imponiendo un solo programa para el nivel de educación preescolar a nivel nacional. El verdadero interés es legitimar lo que ha construido la clase política en el poder, dirigida y controlada por cinco organizaciones internacionales: el

Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), influyen en las políticas educativas de los países subdesarrollados (Maldonado, 2000). Esta tendencia mundial determina el enfoque de la educación, decidiendo qué contenidos y competencias se deben integrar y cuales no en el programa educativo. Estas tendencias mundiales pueden identificarse al ver como funciona el nivel de educación preescolar en la comunidad de Joltojtic, Chenalhó, Chiapas.

En la institución educativa “20 de noviembre” se ha observado que aproximadamente el 75% de los niños y niñas que se inscriben en este nivel educativo no asisten a la escuela, ya que sus padres argumentan que no los envían porque son pequeños que aún están lactando y/o los llevan sobre la espalda a la edad de tres años para caminar largos trayectos. Además de que muchos padres y madres de familia prefieren no enviar a sus hijos a la escuela porque consideran que no aprenden las prácticas culturales y productivas propias de la comunidad y útiles en y para su vida (Pasquel, 2005).

Vemos entonces que la educación preescolar en Joltojtic pierde su conexión con las formas socio-naturales de la vida tsotsil, ya que las políticas educativas estatales o institucionalizadas han reflejado negativamente la representación que tienen las comunidades indígenas sobre su lengua y cultura consideradas de poco valor, y que han llegado incluso a convencer a los niños, jóvenes, adultos de que su forma de vida cultural y lingüística no tiene valor cultural, científico y tecnológico.

Por lo tanto, la educación preescolar está lejos de ser el espacio idóneo por el cual las comunidades indígenas puedan empezar a sentar las bases de una educación propia por el contrario el actual modelo educativo postula modos de integración y asimilación cultural a la forma de vida urbana lo que provoca la interrupción del proceso de socialización en los niños y niñas tsotsiles de Chiapas.

Al ingresar al nivel preescolar, los niños y niñas están en pleno proceso de construcción de su identidad tsotsil, aprendiendo continuamente una gama de conocimientos, valores y cosmovisión acerca de su contexto socio-natural, que lo constituirá en un *bats'i vinik*¹ o una *bats'i ants*².

A esa temprana edad los niños y las niñas aún son vulnerables en el aula cuando se les presenta otra manera, de ver el mundo de ser, vivir, hablar y aprender, ya que su identidad empieza a definirse. Pues como sabemos, la identidad no es estática, se va construyendo y se transforma por influencias del contexto donde se desenvuelve, y puede modificarse con el encuentro de lo otro, es decir, con la intervención de la maestra. En este proceso, vemos cómo la acción escolar menosprecia la forma de vida propia de la comunidad, sus conocimientos y la relación con la naturaleza, sus deidades de la tierra y del cielo. En suma se considera que desde esta edad ya se pone en riesgo la identidad cultural tsotsil de los niños y las niñas.

Por otro lado, la educación preescolar vista como una institución formal de socialización en edad temprana, no ha logrado integrarse a la propia lógica de socialización infantil de la comunidad tsotsil. En consecuencia, esta situación ha generado un conflicto de sumisión cultural permanente entre las formas propias tsotsiles de aprendizaje que los niños experimentan diariamente en su familia y comunidad y las exigencias que la escuela impone.

En la misma línea, la lengua materna tiene poca o nula presencia en el aula, donde la ésta pierde las amplias conexiones de pensamiento con la vida y el mundo en que viven los niños y las niñas (Gregory, 2014, pág. 46). La presencia y uso de la lengua tsotsil en el aula, se aborda mediante la memorización y la repetición, más no como un medio para conversar, analizar y reflexionar. No se considera su uso y sentido en la vida social ni como un medio pedagógico profundo, y mucho menos su significado en la esfera familiar y comunitaria.

Entonces surge la pregunta ¿Qué factores pedagógicos, culturales, y lingüísticos influyen en la pertinencia de la educación preescolar en la comunidad tsotsil de Joltojtic,

¹ Hombre verdadero

² Mujer verdadera

Chenalhó, Chiapas? Si bien, la educación preescolar indígena se ha convertido en uno de los espacios centrales en los procesos de socialización infantil, lo ha hecho y lo hace aún instruyendo a los niños y niñas indígenas a través de un plan y programa de estudio diseñado desde la visión de vida y cultura mestiza. El sistema de educación preescolar se desarrolla de manera contradictoria con el estilo de vida cultural propio de la niñez indígena, y con las propias formas de socialización en y para la familia de las comunidades indígenas.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación preescolar en la comunidad de Joltojtic, Chenalhó, Chiapas, México.

Objetivos específicos:

- Describir las características pedagógicas de la educación tsotsil en la comunidad de Joltojtic.
- Caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar de la escuela 20 de noviembre.
- Establecer las relaciones entre las necesidades y demandas educativas de la comunidad y la oferta educativa del preescolar.

1.3 JUSTIFICACIÓN:

El servicio de la educación preescolar ha llegado hasta los rincones más apartados del territorio nacional, sin cuestionar su papel como una institución que ha ido debilitando las culturas indígenas de manera paulatina, llevando a un proceso de aculturación. Las prácticas educativas de este nivel adoptan elementos culturales ajenos, principalmente de la cultura occidental; generando una negación de la identidad propia como parte o miembros de alguna cultura originaria.

En el discurso en general se reconoce que la escuela no es pertinente en todos los niveles educativos; sin embargo, todavía existe un vacío en la identificación de cuáles son esos

elementos que intervienen en la incongruencia de la educación preescolar en una comunidad indígena que permita participar con argumentos sólidos en la discusión con las autoridades educativas.

Este primer escenario de investigación será fundamental para contrastar las formas de socialización que se utilizan en el aula escolar, donde se privilegian los conocimientos y valores del occidente sobre las que se utilizan en la comunidad. En este sentido, con los resultados de la investigación se pretende que las maestras y maestros de este nivel educativo reflexionen sobre la diversidad de pedagogías que existen en las comunidades indígenas y que las mismas sean retomadas en el aula.

Por otro lado, los maestros son agentes claves en la educación formal, pero a nivel nacional se les ha responsabilizado del rezago educativo, siendo esta una valoración superficial, ya que el problema es complejo, en primera por el programa educativo impuesto y desvinculado del conocimiento de las comunidades indígenas; el segundo aspecto el enfoque de competencias del programa educativo son poco claras y descontextualizadas de la realidad cotidiana. Y por último, es importante destacar que la formación docente de las y los maestros ha sido en escuelas con enfoques aún muy tradicionales.

Es necesario evidenciar por lo tanto, que el docente no es el único responsable del fracaso de la educación preescolar en comunidades indígenas, si no es el sistema educativo, porque no considera la pedagogía de las comunidades indígenas, sus necesidades y demandas. En consecuencia, el análisis que se presenta en esta investigación podrá reorientar las prácticas educativas vigentes en el nivel de preescolar que podría llevar a pensar en una educación intercultural.

Finalmente, analizar la implementación del programa de educación preescolar va a permitir reorientar la práctica educativa acorde a las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas. Así mismo, posibilitará la construcción de un currículo propio que favorezca el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los niños y niñas indígenas de Chiapas.

Capítulo II: Fundamentación metodológica

En este apartado planteamos la metodología que sustenta el presente estudio. Este se fundamentó en la perspectiva de la investigación cualitativa. Se describen las características del método etnográfico y las razones para su elección como guía para la investigación. Explicita a los participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos así como los procedimientos que se desplegaron antes, durante y después del trabajo de campo.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El interés por el tema de investigación emergió por dos razones fundamentales: En primer lugar, porque pertenezco a la cultura maya-tsotsil y en segundo lugar porque soy profesora de educación preescolar en comunidades indígenas. Durante ocho años de servicio no me había cuestionado sobre la pertinencia de la educación preescolar en las comunidades tsotsiles; consideraba esta educación como un espacio importante que aportaba diversos aprendizajes en los niños y niñas, pero nunca como un espacio estratégico para transmitir las políticas educativas impuestas o verticales del gobierno.

Entonces surgió la necesidad de conocer y reflexionar sobre los sentimientos y pensamientos de la comunidad indígena, así como la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación preescolar en un contexto indígena. Para esto fue necesario recurrir a la investigación etnográfica desde una perspectiva cualitativa, que permitió acercarme al contexto natural de las personas de esta investigación. Esto permitió poder observar tanto las características del proceso de socialización y la pedagogía utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los modos de vida comunitaria y las formas en que los niños y niñas interactúan en su contexto socio-natural y en la escuela.

La investigación cualitativa nos motivó a trasladarnos al lugar de los hechos, adentrarnos “al mundo de ahí afuera” (Gibbs, 2004, pág. 12) en el contexto natural de todas las personas que participaron en esta investigación. Esto fue posible por las entrevistas a

profundidad, la observación participante y la historia de vida. Las técnicas utilizadas permitieron reflexionar, comprender e interpretar a partir de los significados que los propios actores asignan a sus acciones, ya que la investigación cualitativa es:

“Como actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”(Sandin, 2003, pág. 123)

Para poder comprender, analizar e interpretar a profundidad el mundo de Joltojtic lo más cercano posible a los propios significados que le dan sus actores fue necesario para esta investigación vivir en la comunidad y participar en todos los eventos, ya que no es posible realizar la investigación desde un escritorio.

2.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: ETNOGRÁFICO

La etnografía se caracteriza por ser una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios de estudio, recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, conocimientos y comportamientos de un determinado objeto de estudio (Goetz & LeComte, 1988). La investigación realizada fue de tipo cualitativo y de corte etnográfico. Este método me permitió acercarme a la realidad tanto del docente como de los comuneros, niños y niñas; ya que la etnografía se aboca al estudio de lo que la gente hace, su comportamiento, su interacción; busca conocer la cosmovisión, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo (Velasco & Díaz de Rada, 2004)

Debido a las características del tema de investigación se hizo una aproximación émica que permitió comprender y explicar la realidad desde las propias voces, cosmovisión, etos cultural de los actores: maestros, niños, niñas, padres de familia, entre otros. Es por ello también que se ha optado por el método etnográfico de corte interpretativo, lo cual se define de la siguiente manera:

[...] la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: 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 ocasiones perezcederas y fijarlo en términos

susceptibles de consulta [...]. Además, la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico: es microscópica. (Geertz, 2003)

El método etnográfico requirió realizar la investigación durante largos períodos de tiempo, por lo que la investigación se efectuó en dos períodos de trabajos de campo, en los que se realizaron observaciones directas en el aula, en la comunidad y durante el quehacer cotidiano de la maestra, así como de las madres y padres de familia, de los niños y niñas, para realizar una descripción lo más detallada posible. En este sentido asumimos que la labor de la etnografía es como un arte, “La labor expositora de la etnografía es “pintar cuadros con palabras”, capturar un parecido, recrear “la sensación” de un instante, evocar una imagen, despertar el espíritu o reconstruir un estado de ánimo o un ambiente” (Woods, 1998, pág. 159).

La etnografía desde una perspectiva metodológica sigue diversas fases investigativas que hacen posible lograr resultados óptimos en torno al tema de estudio. Siguiendo a (Velasco & Díaz de Rada, 2004). En el estudio realizado consideramos las siguientes fases:

Fase 1: Elaboración del Proyecto. En esta fase se definió los criterios a seguir en la investigación. Para esto, se respondieron preguntas como: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? En base a ello, se formularon los siguientes apartados: planteamiento del problema, planteamiento de interrogantes, justificación del proyecto, marco teórico, metodología de investigación y, el plan de trabajo y los instrumentos de investigación, que fueron aspectos que orientaron el trabajo de campo.

Fase 2: Trabajo de campo. El trabajo de campo se inició una vez aprobado el proyecto por la comunidad, a través de una reunión se socializó los propósitos del proyecto y de mi estancia en el contexto. Considerando el corte etnográfico, el uso de la observación y las entrevistas fueron la base de recogida de datos.

Fase 3: Tratamiento de datos. Posterior a cada trabajo de campo se realizó el tratamiento de datos de la investigación para la búsqueda de categorías de análisis, la interpretación de los datos y la triangulación. Realizamos las transcripciones de las observaciones y entrevistas. Consideramos en un primer momento organizar la información en

carpetas según las fuentes de información; posteriormente realizamos las transcripciones que todavía hacían falta realizar; y ya en una segunda instancia, la fase analítica lo realizamos con las siguientes fases: a) reducción de los datos, b) disposición y transformación de los datos; y c) obtención de resultados y conclusiones.

Para la reducción de los datos fuimos subrayando los aspectos más llamativos y novedosos, de cada entrevista y observación realizada. Para la disposición y transformación de los datos, realizamos el ejercicio de pre-categorización. La pre-categorización y la categorización surgieron de forma inductiva, identificando fundamentalmente temas a partir de la base de datos.

Fase 4: Redacción y presentación de resultados. El análisis y la interpretación de los datos, lo realizamos con base en la triangulación de fuentes, para poder corroborar la interpretación que estábamos construyendo a partir de los datos. La triangulación nos permitió visualizar un tema desde diferentes ángulos, no solo para validar la información, si no para profundizar más en algunos aspectos importantes de la investigación. Procedimos a la escritura final para dar a conocer los resultados finales de la investigación concretándose en la presente tesis.

2.3 TÉCNICAS EN LA INVESTIGACIÓN

Para la investigación etnográfica y cualitativa existen varias técnicas que nos recomiendan diversos autores, y continuación se mencionan las que se utilizaron durante esta investigación:

2.3.1 Observación

La observación requiere de una mirada detallada; es un procedimiento que tiene como objetivo principal recoger información las personas en su contexto real, en donde desarrollan normalmente sus actividades. En la observación no solamente utilizamos el sentido de la vista, la observación requiere utilizar los cinco sentidos porque ayuda a ver el lado más profundo de las cosas, y así poder comprender el universo del campo de estudio. Se plantea así una

observación holística. Por ejemplo, en el trabajo de campo fue necesario tocar, ver, escuchar, oler y degustar los sabores de la comunidad.

Para esta investigación la observación que hacemos referencia es la siguiente:

No hablamos de la observación “objetiva” a la que se refieren los positivistas. No hablamos de una observación neutra y aséptica que niega la subjetividad del observador. Hablamos de aquella observación que le permite al investigador contar su versión reconociendo que no hay una versión, sino diversas interpretaciones de lo sucedido en cada reunión grupal. Valorando, en términos de elementos a ser analizados, cada perspectiva (Cieza, 2013, pág. 30)

Entonces para poder analizar objetivamente los hechos y fenómenos observados, y evitar el punto de vista personal, es decir, nuestra subjetividad, es necesario triangular la observación con las entrevistas, la investigación documental y compartir la información con otras personas tanto miembros de la comunidad y así como externos. Esta investigación no es un trabajo de interpretación individualista, es un trabajo colectivo.

La observación participante

Es una técnica que me permitió participar en las actividades más significativas del grupo social, sobre todo involucrarme en las actividades de los habitantes de la comunidad: acompañarlos en la milpa, en el hogar y hasta en la resolución de algunos conflictos. También me permitió involucrarme en las actividades cotidianas de los niños y las niñas, y así recoger la información relevante que concierne a los objetivos de la investigación.

Con la observación participante pudimos acompañar las vivencias de las personas, lo que permitió comprender los significados que las personas atribuyen a sus actos. Además, representa un recurso valioso porque esto permite recordar todos los acontecimientos ocurridos, ya que en ocasiones no se puede utilizar el cuaderno de notas de campo.

La observación no participante

La observación no participante la realizamos cuando la comunidad y sus integrantes ya se habían acostumbrado a mi presencia en las actividades, ya no me consideraban alguien extraña, pasaba desapercibida por los niños y niñas, actuaban de forma natural. Entonces

observaba sus juegos, escuchaba sus conversaciones, y podía sacar mi libreta, tomar fotos o grabar.

La observación no participante permite que las actividades se desarrollen de forma natural. El no involucrarme en las actividades de los niños y niñas ya sea en la escuela o en la comunidad, fue para no alterar el comportamiento habitual. Es decir, implicó no tomar un papel activo en el proceso o en determinada situación observada. Cuando se observó en el aula, por ejemplo, se trató solamente de ser un observador de las actividades de los niños, niñas y de la profesora.

2.3.2 Entrevista

La entrevista es un proceso de interacción entre dos o más personas en función a los interlocutores identificados y al contexto específico en que se realiza. En el campo de la investigación, la entrevista tiene dos momentos:

La entrevista acompaña dos grandes momentos: el de apertura, y el de focalización y profundización. En el primero, el investigador debe descubrir las preguntas relevantes; en el segundo, implementar más preguntas incisivas de ampliación y sistematización de esos aspectos considerados significativos (Guber, 2011, pág. 78).

Para el primer momento, fue necesario conocer el universo cultural de las personas de la investigación, lo cual implicó haberlos escuchado en sus conversaciones para conocer las características propias de sus diálogos y el lugar donde conversan. En este primer momento, el autor menciona que es un error del investigador preguntar directamente lo que nos interesa saber, ya que puede ocasionar que la respuesta sea simple y corta. Para esta investigación no hubiera sido factible dado que se necesitaba una descripción lo más detallado posible.

Respecto al segundo momento de la entrevista, se refiere a profundizar el tema de interés, ya con una direccionalidad fija lo cual permite ampliar la información. Así en la primera etapa de la investigación surgieron temas que no se tenían contemplados, por ejemplo el “*ch’ulel*”, categoría émica que fue surgiendo en las conversaciones, y que una vez revisados los primeros datos nos dimos cuenta de que la información que disponíamos sobre este tema

era muy superficial. Así que en el segundo trabajo de campo se plantearon preguntas específicas para profundizar sobre este tema.

Entrevistas semiestructuradas

Para realizar esta modalidad de entrevista fue necesario diseñar previamente una guía con los diferentes temas a cubrir. La técnica de la entrevista semi-estructurada se basa en preguntas abiertas y flexibles lo cual me permitió recabar información, pero, sobre todo, profundizar en los temas de interés. El orden de los temas fue cambiando durante el curso de la entrevista en función de lo que decía el entrevistado y en las que en varias ocasiones surgían nuevas preguntas que fueron enriqueciendo la primera guía elaborada.

2.3.3 Historia de vida

La historia de vida es una técnica de investigación que tiene el objetivo, de que los lectores de esta tesis, identifiquen cómo la formación académica influye en el quehacer cotidiano de la maestra para no juzgar de forma superficial la labor del docente. La historia de vida es una técnica que utilizamos con la maestra del grupo, con quien pude conversar y conocer parte de su vida, desde su infancia hasta la actualidad. La historia de vida de la maestra incluye momentos felices y tristes, los cuales se transcriben tal cual ella narró su experiencia de vida con sus propias palabras. La historia de vida se transcribió en primera persona, ya que es la maestra la protagonista principal quién narra su historia.

Consideré importante la historia de vida de la maestra porque me ayudó a comprender mejor su práctica educativa al permitirme conocer otras facetas de su vida y consolidar el análisis de esta investigación.

2.3.4 Entrevista colectiva

El fogón como espacio para realizar las entrevistas no fue planeada, sin duda alguna fue el espacio adecuado para conversar amablemente, ya que es un lugar donde la familia se reúne todos los días y debido a la temporada de frío, fue el lugar adecuado para tomar un cafecito, mientras la conversación fluía.

Las entrevistas en el fogón favorecieron la participación de todos los integrantes de la familia. En este espacio íbamos realizando preguntas claras a la familia, y nuestra intervención se dió solo en casos necesarios, ya que nos interesaba que las familias conversaran entre ellos. Es así que mi papel fue de facilitadora del diálogo. Sin duda alguna las entrevistas en el fogón me aportaron muchos datos que no hubiera obtenido en una entrevista formal y personal.

2.3.5 Revisión documental

La revisión documental me permitió indagar sobre las tendencias teóricas producidas sobre la temática de estudio. Esto me ayudó a delimitar mejor la problemática de investigación, comprender mejor el ámbito temático y construir un marco teórico pertinente al estudio. Las fichas bibliográficas apoyaron para registrar la información sobresaliente de cada lectura, los cuales ayudaron a fundamentar el trabajo de investigación. Es necesario la investigación documental ya que nos permite un mejor análisis y reflexiones diversas sobre los datos obtenidos en el contexto de los hechos.

2.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Un instrumento de investigación es un recurso metodológico que nos ayuda a obtener y almacenar la información, los instrumentos pueden ser un material impreso como son las guías de observación y de la entrevista. En este apartado se describen los que utilizamos para la investigación.

2.4.1 Guías de observación y de entrevistas

Tanto la guía de la entrevista como la guía de observación se diseñaron de acuerdo a los objetivos de la investigación. Previo al trabajo de campo, elaboramos la guía de observación y de entrevista retomando los momentos de la entrevista que ya se detallaron con anterioridad. Para el diseño de las guías implicó conocer previamente el contexto y las personas que interactuaban en el. Las primeras guías diseñadas desatendimos algunos eventos, hechos y situaciones que eran necesarios observarlos y preguntar sobre los mismos.

En la guía de observación del aula se especificaron aspectos tales como la relación que se establece entre los alumnos y el docente y viceversa, y así conocer el ambiente que existe en el aula. Asimismo, percatarme de los recursos didácticos y contenidos utilizados para el desarrollo de las sesiones en el espacio educativo, las reacciones de los estudiantes ante las propuestas de la profesora, y algunos de los problemas que surgían.

2.4.2 Diario de campo

El diario de campo fue un instrumento que me permitió registrar sistemáticamente las experiencias que vivía diariamente en la comunidad, es necesario aclarar que no todo lo escrito estuvo centrado exclusivamente en el tema de investigación, pues también iba registrando los sentimientos que me provocaban ciertos eventos.

Los datos que se registraron en el diario de campo fueron datos objetivos, para ello, fue necesario el permanente diálogo para compartir nuestros escritos a la comunidad, esto con la finalidad de evitar que nuestra subjetividad alterara la realidad y evitar que las observaciones los transcribiéramos desde una interpretación individualista.

Tuvimos algunas dificultades para escribir diariamente, ya que las familias me adoptaron como una integrante más de la familia. Me decían que era hora de dormir, que no trabajara mucho y apagaban las luces. Las observaciones registradas en las notas de campo y en el diario de campo fueron complementadas con las entrevistas a los diversos actores.

Equipos de registro

La grabadora es un recurso útil porque garantiza que toda la conversación se almacene en el dispositivo, sin embargo, sólo recoge las voces, y no registra los ademanes y los gestos de las personas entrevistadas, por lo que es necesario complementar con las notas de campo. Por experiencia propia, recomiendo que siempre se deben tomar notas durante las entrevistas por un sinnúmero de motivos: por los nervios del investigador puede olvidar encender el dispositivo, que se descargue, que se pierda, en fin por todos los posibles inconvenientes es mejor contar con otra herramienta.

Para evitar que el entrevistado pueda sentirse incomodo con la presencia del dispositivo, es necesario previamente formalizar la entrevista y pedir al entrevistado la autorización para grabar. En el momento de la entrevista, debe acomodarse en un lugar que no llame demasiado la atención. En la medida de lo posible, no debemos desviar la mirada hacia el dispositivo cuando el entrevistado este conversando, y debemos prestar total atención a la conversación generada.

Al igual que la grabadora para utilizarlo fue necesario la autorización de las familias, y ya logrado esto, ambos instrumentos se utilizaron para el registro audiovisual en diversos momentos de la vida escolar y cotidiana; por ejemplo, durante el trabajo docente en el aula, donde evidencie el tratamiento pedagógico del uso de la lengua y elementos de la cultura del niño y de la niña. En la comunidad se filmaron las actividades de los niños y niñas, esto contribuyó al registro y análisis de los datos.

2.5 LA AVENTURA EN EL TRABAJO DE CAMPO

La mañana del 11 de noviembre de 2014, comienza el primer día del trabajo de campo a las 6:30 am en San Cristóbal de las Casas, Chiapas donde abordé un taxi en la terminal de Yabteclum, ya que había acordado con la profesora María³ esperarla a las 8:00 am. Ya estando en Yabteclum, pasaron por mí y nos dirigimos a Joltojtik, una comunidad maya tsotsil.

Me sentía nerviosa y entusiasmada a la vez. Nerviosa porque no conocía la comunidad, y entusiasmada porque la profesora había aceptado colaborar con la investigación. Realmente fue complicado encontrar a un docente que aceptara ser observado en el aula, por múltiples razones: La primera, por miedo a que se juzgue su práctica educativa; la segunda por egoísmo, ya que la mayoría de los docentes consideran que la investigación sólo beneficia al investigador; y, la tercera, por presiones del sindicato Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), ya que por informaciones falsas se generan rumores de que la investigadora es personal del gobierno y le cierran las puertas.

³ La profesora pidió permanecer en el anonimato, por ello, en este trabajo le llamaré María.

Para realizar esta investigación en el contexto escolar en el que también se reflejara la realidad magisterial me llevó a gestionar y lograr la aprobación de la maestra; aunque lo ideal hubiera sido tener la aprobación primeramente de la comunidad; pero en el caso de haber ingresado por vía de la comunidad, la profesora y su sindicato lo hubieran interpretado como un complot en contra de ella generando recelo y desconfianza, como por ejemplo sospechas para ocupar su lugar de trabajo.

El haber obtenido la autorización y el apoyo de la maestra de grupo fue importante, ya que es una actora clave en la investigación, porque ella es quién lleva a la práctica el programa de educación preescolar 2011. Además, esto permitió realizar las observaciones durante las clases y realizar entrevistas, en las que se identificaron las estrategias, contenidos de enseñanza que la maestra trabaja con los niños y las niñas tsotsiles.

Durante el trayecto a la Joltojtic la maestra María, comenzó a facilitarme información sobre su trabajo en la comunidad, ella estaba igual de nerviosa que yo en ese momento, ya que no es fácil ser observadas por alguien externo. La escuché y le cambié el tema de conversación, y en vista de que ambas somos originarias de Chalchihuitan e ingresamos en el mismo año al magisterio, nos permitió conversar respecto a temas en común, lo cual nos tranquilizó a las dos

Al llegar a la comunidad, aprecié que estábamos en la cima de una montaña con mucha vegetación verde, tan verde y cerca del cielo, era maravilloso estar ahí. Ese día presencié mi primera observación de aula. Después de terminar las clases, la maestra se despidió de mí, me sentí triste ya que todavía no conocía a nadie en la comunidad y la reunión para mi presentación había sido programada hasta la siguiente semana.

Caminé en la comunidad en búsqueda de señal telefónica porque me urgía enviar un mensaje, en eso llegaron Yahir y Boni acompañados de su padre. Me preguntaron de dónde era y por qué estaba en la comunidad, les platiqué la intención que tenía en la comunidad. El señor me dio la bienvenida y me dijo que le daba gusto que me quedará bastante tiempo en la comunidad. De regreso me encontré con el comisario ejidal, quien me comentó que vivía cerca

y que no me preocupara que iba a estar pendiente de mi seguridad, ya que esa noche pensé que me quedaría sola en el aula.

2.5.1 El basquetbol un medio para iniciar amistades

Nunca pensé que el basquetbol, mi deporte favorito, me ayudara en el trabajo de campo. Ya en la tarde, alrededor de las 4:00 pm, estaba dentro del aula transcribiendo mis observaciones, cuando empezaron a llegar jóvenes a la cancha y comenzaron a jugar. Salí a observarlos y me dieron ganas de jugar, pues es inevitable para mí. Les pregunté si podía jugar, y me quedaron viendo raro, ya que las mujeres de la comunidad no juegan y no habían jugado nunca con una maestra de la comunidad.

Los jóvenes accedieron a que jugara con ellos. En un principio no querían jugar al nivel al que están acostumbrados por mi condición de mujer, pero poco a poco fueron dándose cuenta de que si bien no tengo la fuerza de ellos para jugar, si tenía la técnica y el nivel. Quedaron asombrados que una mujer jugara basquetbol. Sin querer, estaba iniciando el primer contacto importante en la comunidad.

Al terminar de jugar hablamos de mí, de ellos y de la comunidad, como me dio sed, Javier me invitó a su casa, fuimos y su mamá me recibió con los brazos abiertos, me dijo que no tenía por qué dormir sola en el aula, que me podía quedar en casa de ellos. Me sentí aliviada, ya que tenía miedo de estar sola. De esta manera empecé a tener los primeros amigos y amigas.

2.5.2 Soy de Chalchihuitan

Permanentemente era interrogada por los habitantes de la comunidad, lo que considero normal pues no me conocían. Con toda naturalidad comentaba que aunque nací en Bochil, me consideraba de Chalchihuitan porque toda la familia de mi mamá vivía en esa comunidad. También me preguntaban sobre mi estado civil, a lo cual yo respondía que era casada y tenía una hija, pero no me creían. Yo les reiteraba que era casada, si decía lo contrario, podía provocarme problemas en la investigación ya que, según las normas sociales de

comportamiento de una mujer, no es bien visto que las mujeres ya sean solteras o casadas conversen con los hombres.

Decidí llevar a mi hija Indira al trabajo de campo. Su presencia fue de mucha ayuda, pues dejaron de cuestionar un poco mi estado civil. Digo poco porque después me preguntaron si estaba separada; en fin, estas preguntas se generaron debido a las concepciones culturales de género y los roles de las mujeres en la comunidad, ya que ninguna de ellas ha estudiado ni permanecido solas fuera de su comunidad por largo tiempo, ya que siempre están acompañadas de sus esposos.

Al principio ignoraba que Chenalhó colindaba con Chalchihuitan, cuyos habitantes en años anteriores se disputaban los límites de su territorio, hasta que un San Pablero, como nos llaman a los de Chalchihuitan, asesinó a un habitante de Chenalhó. Hubo cierta desconfianza al principio hacia mí, por el hecho de que había mencionado mi origen, pero después de la reunión esto no significó ningún obstáculo en mi trabajo de campo.

2.5.3 La reunión

El día de la reunión, la profesora no estuvo presente, así que organicé la reunión con las autoridades de la comunidad, para ese entonces ya todos me conocían. Era solamente para formalizar mi presencia en la comunidad pues ya había tenido la oportunidad de conversar con cada uno de ellos sobre los objetivos de mi visita. De todas maneras, lo volví hacer. Para eso, ya conocía lo suficiente como para saber que en la comunidad no se pide sin dar algo a cambio, por ello, para la reunión fue necesario comprar refresco de Coca Cola, ya que es la bebida que utilizan cuando como medio para agradecer o pedir disculpas.

Después de conversar con las autoridades sobre la investigación, me preguntaron para qué estudiaba y por qué tan lejos. Me dijeron que era mejor que me quedara en la comunidad a vivir con ellos, buscarían con quien casarme. Ese comentario terminó con los nervios que tenía. Al finalizar me dijeron que hiciera mi trabajo y que si en algo podían ayudarme, lo harían con gusto y que los responsables inmediatos eran los integrantes del Comité de Educación.

Los habitantes de la comunidad me ayudaron a identificar las necesidades y demandas educativas propias de la comunidad. Después de la reunión empecé a realizar observaciones de las actividades de la comunidad ya sean sociales, políticas o económicas donde también participé.

Las niñas y los niños tsotsiles fueron parte fundamental de esta investigación, ya que aportaron datos sobre las actividades que realizan comúnmente en la comunidad y la forma en que adquieren los aprendizajes en el nivel de educación preescolar. Asimismo, sobre las necesidades y sus demandas en este nivel educativo. A continuación describo las dos familias que me apoyaron para llevar a cabo este trabajo.

2.5.4 Los participantes en la investigación

Como la comunidad es pequeña visité a todas las familias, ya que era invitada constantemente, gracias a la familia donde me hospedé la mayor parte del tiempo. La familia Pachitán tiene prestigio en la comunidad, ya que don Jacinto ha desempeñado todos los cargos en la comunidad y por ello llegaban a visitar constantemente. Él me presentaba y hablaba de mi proyecto de investigación mejor que yo, y despertaba el interés de los habitantes para poder opinar sobre la educación preescolar y hablar sobre su cultura. Esto nos permitió entrevistar a jóvenes, adultos y abuelos, que enriquecieron los datos con la participación de todos.

En la comunidad el vestirme como tsotsil de Chenalhó provocó el cambio de reacción en los niños y niñas, generando más confianza. Lo contrario sucedía cuando visitaba los hogares vestida de pantalón y blusa pensaban que era la doctora o la maestra, se ponían a llorar y se escondían de mí, era imposible conversar con ellos y verlos en su ambiente natural.

Para la investigación los criterios que se necesitaron para la selección de las dos familias fueron las siguientes:

- Niños y niñas de tres a seis años de edad.
- Un niño o niña que acuda al preescolar.
- Un niño o niña que este inscrito en el preescolar, pero que no asiste.

Las dos familias seleccionadas son evangélicas, conversamos y realizamos entrevistas a los padres y madres de familia así como a sus hijos e hijas. También observamos y participamos en todas las actividades que realizaban niños y niñas, enfocándonos en las formas de socialización de cada familia proceso en el cual los niños y las niñas interiorizando las prácticas fundamentales de su cultura.

Las dos familias autorizaron que aparecieran los nombres de los niños y las niñas pero sin apellidos, tal como le llaman en sus hogares, y no como aparecen registrados en su acta de nacimiento.

Al convivir con las dos familias, me desesperé en un principio, cuando veía que los niños no iban a la milpa, tenía la idea errónea de que todos a esta edad acompañaban a sus padres; sin embargo, me dí cuenta de que conocía a los niños y niñas de preescolar superficialmente y generalizaba que todos tenían las mismas, condiciones, capacidades u oportunidades para participar activamente con la familia en la milpa⁴.

A continuación se describen las condiciones reales en que viven los niños y niñas en sus correspondientes familias.

A) Familia de Boni y Yahir

La familia de Boni y Yahir tiene cinco integrantes. Los papás y los tres hermanos que aparecen en la fotografía. Lilia es la hermana mayor y tiene siete años le sigue Boni con cinco años quien se encontraba cursando el tercero de preescolar, Yahir de tres años, en primer año de preescolar. La madre estudió hasta el tercer año de primaria, y el padre tiene la primaria completa.

⁴ Parcela de tierra destinado al cultivo de maíz, frijol, calabaza, chile, entre otros.

Ilustración 1. Los tres hermanos: Boni, Yahir y Lilia



Foto: R. L. S. 02/11/2015

La familia de Boni y Yahir, son de bajos recursos económicos. La madre trabaja para mantener el hogar. Todos los alimentos que consume esta familia lo adquieren en la tienda, la madre paga los productos trabajando para ellos en la milpa, ya que el padre de familia es alcohólico. Por los problemas con el padre de familia, se han endeudado y han vendido sus tierras, por ello no tienen donde sembrar su milpa, pero tienen un huerto en el patio de su casa, donde han sembrado, chayotes, naranjas, chile y frijol.

Con esta familia conviví durante ocho días, observando su vida cotidiana tanto en el aula como en su espacio familiar, en un horario de ocho de la mañana a siete de la noche. No pude quedarme con esta familia pues vivían en una casa muy pequeña. Aunque los niños me pidieron que me quedara a dormir con ellos, sentía que les iba a quitar su espacio, por lo que decidí dormir en otra parte.

B) Familia de Car y Ana

La familia de Car y Ana está integrado por nueve miembros. Los papás, cuatro niños y tres niñas. Car tenía cuatro años y Ana tres años. Ambas niñas no asisten al preescolar pues los padres respetan la decisión de las niñas, ya que son consideradas aún muy pequeñas. Ana todavía es amamantada esporádicamente y cuando caminan largos trayectos, los padres las llevan sobre sus espaldas.

Ilustración 2. Ana y Car jugando a ser mamás



Foto: R.L.S. 02/11/2015

Ana y Car todavía no pueden caminar largos trayectos, por eso no las llevan a la milpa. Además de que el padre de familia dice que no tiene prisa, porque la responsabilidad de las mujeres está en la casa. Las niñas permanecen mucho tiempo en la cocina y en el patio de su casa, que son los espacios más importantes en el proceso de socialización. La familia es de bajos recursos económicos, por lo que el padre de esta familia viaja esporádicamente al norte del país, para financiar los gastos de su familia.

Capítulo III: Fundamentación Teórica:

En este apartado se presenta la revisión previa de algunas investigaciones sobre la temática y la reflexión sobre conceptos teóricos como: Calidad educativa, interculturalidad, multiculturalidad, pertinencia pedagógica, lingüística y cultural, pedagogías propias, socialización, educación preescolar. Estos conceptos guiaron nuestro trabajo.

3.1 ALGUNOS ESTUDIOS AFINES AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Varios estudios realizados tanto en el marco de la maestría en EIB del PROEIB Andes, como en otros ámbitos, han intentado reflejar la situación sobre la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación. En este apartado realizaré una breve descripción de los trabajos afines a este tema.

La investigación etnográfica de Girón (2013) se denomina “Patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia” realizada en la comunidad de Kulak’tik, Tenejapa, Chiapas, México. Para esta investigación la autora tenía contemplado dos espacios centrales: la comunidad y la escuela. La investigación en la escuela no se concretó debido a que las maestras del nivel de educación preescolar no le permitieron realizar sus observaciones.

Por ello, la investigación se enfocó en describir las actividades y los escenarios en los que los niños y niñas tseltales participaban desde edad temprana en la comunidad, concluyendo que el hogar es el primer espacio de socialización. En este espacio comienzan a manifestar sus primeras palabras, sentimientos y habilidades físicas; el segundo espacio es el entorno (patio, veredas, huertos) donde desarrollan habilidades prácticas, por ejemplo, el cuidado de los animales domésticos, el desgranar el maíz y la elaboración de tortillas.

En estos dos espacios de socialización, los niños y niñas aprenden a través de la observación atenta y participativa, mientras los agentes socializadores permiten que sus hijos e hijas exploren y descubran el medio social y natural que los rodea, con autonomía. Entonces esta investigación permite ver las características de la educación propia que tiene la comunidad

tseltal: sin embargo, es lamentable que la investigación se haya centrado solamente en la comunidad ya que la investigación en la escuela, hubiera permitido analizar la pertinencia de la educación preescolar en la comunidad tseltal.

Urbina y Núñez (2009) realizaron una investigación etnográfica en la comunidad de El Bascán, ubicado en el estado de Chiapas, una comunidad maya Ch'ol. Este estudio tuvo la finalidad de indagar el proceso de socialización infantil en dos espacios: la escuela primaria con niños de quinto y sexto de primaria en la materias de español y matemáticas, y el segundo espacio: el hogar. A partir de la observación de estos dos espacios de socialización las autoras concluyen:

“[...]desvinculación existente y real entre lo que se aprende en el hogar y lo que se discute en la escuela; todo ello producto de las contradicciones y desarticulación que experimentan los modelos de educación indígena actuales, que al desvalorizar el conocimiento que se produce en la casa y la comunidad, se desaprovechan elementos que pueden hacer efectivo y significativo el conocimiento” (Urbina & Nuñez, 2009, pág. 14)

El argumento central de estas contradicciones entre la escuela y la casa corresponden a la existencia de motivaciones diferentes entre estos dos espacios. En el hogar, los niños aprenden a trabajar la tierra, los padres los guían en todos los aprendizajes necesarios para vivir en su grupo social; mientras que la escuela tiene como finalidad la movilidad social, la escuela educa a los niños para abandonar a su comunidad.

La etnografía que las autoras realizaron en el aula demuestra que los niños y las niñas tienen poco interés en los contenidos que la escuela se empeña por enseñarles, dado que estos aprendizajes no tienen significado o utilidad en la vida, en contraste con lo que aprenden en el hogar. En el hogar no existe solamente una forma de explicación para realizar las actividades, además de ello, existe cierta autonomía en los niños para realizar o no las actividades, pero la importancia del aprendizaje en el hogar es la utilidad y el sentido en la vida de los niños.

De acuerdo a las autoras, la educación preescolar ha influido en la asistencia de los niños y niñas en la escuela primaria, ya que la mayoría de los niños y niñas ch'oles ingresan al preescolar desde los cuatro años, este nivel ha ido adaptándolos a las estructuras de la escuela.

Con la obligatoriedad del preescolar traerá consigo más desventajas como lo mencionan Urbina y Nuñez:

Esta situación ha permeado el ámbito de la casa y el campo, pues se dedica más tiempo a la escuela que al aprendizaje doméstico. De esta manera, la socialización en casa se ve truncada y no finaliza cuando el niño tiene las habilidades necesarias para responsabilizarse del trabajo de la casa y de la tierra, sino hasta que las alternativas escolares se ven frustradas”. (Urbina & Nuñez, 2009, pág. 119)

Entonces la escuela es un espacio que gradualmente está despojando al hogar, la labor fundamental que tiene en el proceso de socialización. El aporte de esta investigación es su discusión sobre la pertinencia del modelo educativo intercultural centrándose en dos aspectos el lingüístico y el cultural, sin embargo, esta investigación no profundiza sobre las características de socialización de los niños ch’oles que permita discutir ampliamente la pertinencia pedagógica de la educación primaria indígena en un contexto maya-ch’ol.

Una investigación más realizada en la Huasteca Veracruzana, México denominado “El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana”. Los resultados de este estudio distinguen tres etapas de crianza por las que atraviesan los niños y niñas en dos momentos de vida. (Argüelles, 2008)

- La primera “*konetl*” (cuando los niños son pequeños) se refiere a la búsqueda del bienestar físico y espiritual del bebé dado por los familiares y expertos indígenas para que éste continúe su proceso de vida sin inconvenientes, es decir, con alegría y buen corazón.
- La segunda, “cuando ellos me ayudan” contempla todas las actividades que el *okichpil* (niño) o la *siuapil* (niña) desempeñan para colaborar en las actividades de la casa y de la milpa.
- La tercera, “cuando van a la escuela” es una etapa que comienza cuando los niños y niñas ingresan a preescolar continuando sus estudios de la primaria y en la mayoría de los casos, la secundaria.

En la investigación Argüelles (2008) concluye que la presencia de las instituciones escolares ha provocado que los niños y niñas se alejen de los trabajos cotidianos como lo son: el desgranado de maíz, la alimentación de los animales domésticos, el lavado de nixtamal⁵ y el cuidado de la milpa. Al terminar una jornada de trabajo en la escuela, los niños regresan a sus hogares, sin embargo, debido al agotamiento de los niños y el interés de los padres para lograr buenos resultados en sus hijos, se les deja descansar y ellos escuchan música de moda, ven la televisión o juegan fútbol, de esta manera la escuela:

[...] induce a las nuevas generaciones a un alejamiento gradual del sistema educativo propio, pues a medida que cursan los diferentes niveles de educación básica, los niños y niñas tienden a una transculturación no a la preservación y reproducción del patrimonio cultural huasteco (Argüelles, 2008, pág. 148).

La familia ha encontrado la forma de adaptarse a esta situación que provoca la escuela, el fin de semana los padres y los niños se reorganizan para continuar sus actividades, sin embargo, para Argüelles considera que esta no es la solución, la escuela debería tomar en cuenta las formas propias el “*nimomachtiti*” y el “*nimitsmachtiti*”, “los cuales refieren a la presencia de alguien en condiciones de interiorizar, asimilar y construir el *tlalnamikilistli* y otro alguien (*tlamachtijketl*) que proporciona el camino para explorar y adueñarse de aquello que se enseña” (Argüelles, 2008, pág. 195)

Estos procesos ya mencionados son obviados en las prácticas docentes, ya que el objetivo central de los planes de estudio se enfoca a responder a los estándares nacionales e internacionales, por ello, Argüelles (2008) considera necesario el diseño de una propuesta para una educación intercultural bilingüe, en esta educación debe considerarse los rasgos distintivos de enseñanza hacia los niños y las niñas de huasteca Veracruzana.

Zambrana (2007) realiza una investigación en una comunidad Quechua denominado San Isidro-Piusilla, la tesis se titula “*Papawan khuska wiñaspa*” el estudio se enfoca en la socialización de niños y niñas a través de la producción de la papa; también investiga el proceso de socialización de los niños y niñas en la escuela primaria en el área de ciencias de la vida,

⁵ Limpiar los granos del maíz que se ha cocinado con agua y cal

identifica elementos en los que la escuela y la comunidad no son pertinentes en lo cultural y lingüístico, se enuncian las siguientes:

Respecto a la pertinencia cultural, la escuela, provoca que los niños y niñas no participen en los espacios de socialización propios de la comunidad, la escuela los mantiene en espacios cerrados, aprendiendo temas descontextualizados a través de la repetición constante. Mientras que en el hogar los niños y niñas aprenden “el mundo de la vida”, es decir, los aprendizajes tienen una función práctica en la comunidad como lo menciona Zambrana que en la “sociedad andina el fin del aprendizaje no es acumular conocimientos desconectados de la realidad vivida sino más bien concretar la reproducción cultural” (Zambrana, 2007, pág. 150)

Zambrana identifica que en el ambiente escolar la lengua tiene un uso funcional, los docentes hablan la mayor parte en español, recurren al quechua para facilitar la enseñanza del español, mientras que en la comunidad la lengua tiene un rol central en la socialización. Entonces la escuela afianza los estereotipos culturales y lingüísticos de los occidentales.

Finalmente, la investigación (Bartenes, 2006) realiza un estudio del arte cerámico del pueblo Awajún en la comunidad de Atahualpa. El autor enfatiza que los insumos de la investigación servirán para proponer una secuencia metodológica en el área de comunicación integral para un aprendizaje más pertinente y significativo en la escuela de la comunidad de Atahualpa.

De acuerdo a esta investigación la enseñanza y aprendizaje del proceso del arte cerámico Awajún se dan bajo tres formas:

[...]diya, diyakua iik takáku unuimamu [Aprendizaje como responsabilidad personal], yainkamtai takáku unuimamu [Aprendizaje desde la participación guiada por los agentes educativos awajún] e iniimsa takáku unuimamu [Aprendizaje a través de preguntas]. (Bartenes, 2006, pág. 156))

En este contexto los niños y las niñas son responsables de sus propios aprendizajes. El aprendizaje de la cerámica se realiza a través de la observación, la práctica, la escucha y a

través de juegos simulados. Los principales agentes socializadores del arte cerámico son los *múun* (sabios).

Finalmente, los actores educativos awajún señalan que el conocimiento del arte cerámico, debería ser abordado por la escuela, teniendo en cuenta las estrategias y técnicas de la forma en que se socializa en la familia y la comunidad, de igual modo, indican que las ceramistas y los *múun* serían los adecuados para socializar estos conocimientos.

Las investigaciones ya citadas se enfocan en la descripción y análisis del proceso de socialización en las comunidades indígenas y en algunos casos las incongruencias entre las formas propias de socialización comunitaria y la escolar. En este marco los aportes que proporcionará esta investigación en relación a la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural se enfoca en los siguientes aspectos: la relación comunitaria tsotsil con la educación preescolar, la distancia entre las pedagogías de la comunidad maya tsotsil y el de la educación preescolar.

3.2 NOCIONES DE CALIDAD EDUCATIVA

El interés sobre la calidad educativa en México tiene sus orígenes el 18 de mayo de 1992 con la firma⁶ del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica⁷(ANMEB). Este documento considera deficiente la calidad de la educación, ya que no transmite los conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores “necesarios para el desenvolvimiento de los educandos, que contribuyan a su propio progreso social y al desarrollo del país” (DOF, 1992, pág. 5). Entonces la búsqueda de la calidad se vuelve el referente para justificar cambios en el sistema educativo, específicamente en los programas educativos⁸.

Las políticas del gobierno posteriores a 1992, dieron continuidad a la modernización del sistema educativo. El 08 de marzo de 2002 el gobierno impulsó el Compromiso Social por

⁶ El Acuerdo Nacional Para la Modernización lo firman el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la SEP, los gobernadores de los estados, y el presidente Salinas de Gortari.

⁷ La educación básica lo integran tres niveles educativos primaria y secundaria a partir de 1992.

⁸ En el nivel de preescolar se diseñó a nivel nacional el Programa de la educación preescolar 1992, el cual tuvo como metodología los proyectos escolares.

la Calidad de la Educación, en el cual participaron la SEP, el SNTE, los gobiernos estatales, y además se promovió la participación de la sociedad civil, empresarios, intelectuales e instituciones académicas. Posteriormente en mayo de 2008 se firmó un pacto político entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Gobierno de la República, este pacto originó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y “fue un acuerdo político cupular que no sólo marginó a las diferentes fuerzas sociales y educativas presentes en el sector, sino que subordinó a los gobernadores y a las secretarías de educación de los estados”(Miranda, 2010, pág. 46)

La Reforma Integral de la Educación Básica⁹ (RIEB) tiene sus orígenes en las políticas antes descritas, es así que se decreta la articulación de la educación básica conformada por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria (PEP, 2011). Los planes y programas de estos tres niveles educativos se diseñaron bajo el enfoque de competencias¹⁰. El cambio curricular inició con el nivel de educación preescolar en el año 2004, en el año 2006 en el nivel secundaria; y finalmente en el 2009 con el nivel primaria.

El 19 de octubre de 2010 se firmó el acuerdo de cooperación entre México y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Para la OCDE la calidad educativa es una prioridad política y social en México debido a lo siguiente:

[...] debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad. Aunque ha habido una mejora educativa y un enfoque cada vez más importante en las políticas educativas en años recientes, todavía una alta proporción de jóvenes no finalizan la educación media superior y el desempeño de los estudiantes no es suficiente para proporcionar las habilidades que México necesita: la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA (el promedio de la OCDE fue de 19.2% en 2006). La jornada escolar es corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente; y en muchas escuelas la enseñanza y el liderazgo son de baja calidad, y el apoyo con el que se cuentan es débil. (OCDE, 2010, pág. 4)

Si bien para la OCDE elevar la calidad educativa en México es prioritaria, ¿qué es la calidad educativa para el gobierno mexicano? De acuerdo al Plan de Desarrollo 2007-2012 se

⁹ http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

¹⁰ [...] es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (PEP, 2011, pág. 14)

define la calidad educativa como “atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (PND, 2007, pág. 182)

Para el gobierno mexicano existe una correlación entre la calidad de la educación y el desarrollo del país, por ello, busca la innovación permanente en la educación con la finalidad de responder a los cambios políticos, culturales y económicos que se dan a nivel mundial. Entonces se considera que si la educación básica es de calidad, ésta generará empleos “bien remunerados” que permitan mejorar las condiciones de alimentación y salud. (DOF, 1992)

Tanto para la OCDE como para el Banco Mundial, han declarado que el “ataque a la pobreza” es su objetivo principal” (Coraggio, 1995). Las reformas educativas que buscan la calidad educativa, pretenden que la educación genere mano de obra barata, para responder a las exigencias del mercado y la globalización. De esta manera para el gobierno mexicano, la relación que existe entre la educación y el trabajo es fundamental, por lo que busca, concentrar todos sus esfuerzos diseñando programas educativos acorde a los requerimientos de los organismos internacionales.

Esto muestra que los conceptos que se manejan en las empresas han migrado al ámbito educativo. Por ejemplo, palabras como privatización, rendimiento de cuentas, énfasis en resultados, mejora de la competitividad, medidas estandarizadas, procesos de acreditación internacional para asegurar la calidad total, etc. Entonces el desplazamiento del concepto de calidad al contexto educativo está motivando a que la escuela se la considere como una empresa (Rodriguez, 2013).

En suma, las transformaciones educativas que buscan la calidad educativa, alejan al sistema educativo de su verdadera labor social. La escuela olvida la formación integral de los niños y niñas, y las necesidades y demandas de las comunidades indígenas. En lugar de ello, se limita a que los niños y niñas adquieran competencias para integrarse al mercado laboral, reproduciendo así las desigualdades sociales desde y con la escuela.

Entonces al gobierno mexicano a nombre de calidad educativa solamente le interesa que el sistema educativo obtenga mejores resultados en los exámenes estandarizados, ya que se ha convertido en un indicador de que México no responde a las exigencias del mundo global, como veremos a continuación en el nivel de educación preescolar.

La calidad educativa en la educación preescolar

Para las autoridades educativas los bajos resultados que obtiene México en el Programa para la Evaluación Internacional (PISA, por sus siglas en inglés), por ejemplo, en el año 2012 ocupa el lugar 53 de los 65 participantes (SEP, 2013). Este resultado es un indicador clave de la falta de calidad en la educación, lo cual, provoca que en el sistema educativo se acentúen más esfuerzos para lograr la calidad educativa. Entonces la calidad educativa en México se ha comprendido bajo la ideología de eficiencia social:

[...] es la dominante en el campo educativo latinoamericano reduce el juicio sobre la calidad de la educación a la eficiencia del sistema utilizando como indicador principal el rendimiento de los alumnos. Deja fuera del campo de la calidad de la educación otras dimensiones tan importantes como aquellas mensurables desde el punto de vista de la eficiencia y el control (Verónica, 1991, pág. 44).

El año 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo que tiene la finalidad de evaluar la calidad del sistema educativo mexicano. (Ruíz, 2012, pág. 52). Este instituto se propuso desde el año 2004 hasta la fecha aplicar la evaluación a los niños y niñas con edades de cuatro a seis años inscritos en tercero de preescolar con la prueba “Excale 00” (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo). Esta prueba utiliza 00 para identificar a los niños del nivel de preescolar.

La educación preescolar en el ciclo escolar 2006-2007 es evaluada por primera vez, abarcando dos campos formativos de los seis que integra el programa de educación preescolar. Los otros cuatro campos formativos que no fueron evaluados son: exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas, de acuerdo al INEE esos campos formativos no se evaluaron debido a la dificultad que implica evaluarlos con instrumentos estandarizados, sin embargo, la explicación de fondo,

es que se les ha otorgado jerarquía a los conocimientos que son considerados importantes para la sociedad occidental, es por ello, su interés por evaluar los aprendizajes adquiridos en lenguaje y matemáticas. (Backhoff, Andrade, Sánchez, & Peón, 2008).

Las pruebas se aplican con la finalidad de identificar los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos en los campos formativos de Lenguaje y Comunicación así como Pensamiento Matemático, en el que se evalúan los aprendizajes esperados de cada campo formativo, así como los estándares curriculares que contempla la educación básica.

Hasta la fecha los preescolares indígenas no han sido evaluados, ya que las pruebas están elaboradas en español como se explica a continuación:

Esta limitante ha sido señalada por diversos especialistas que argumentan que es inadecuado e injusto evaluar a los estudiantes indígenas en un idioma distinto al de su lengua materna. Dado que traducir adecuadamente una prueba nacional a una lengua indígena, resulta complejo por los factores lingüísticos, culturales y otros involucrados, el INEE se propuso conocer la pertinencia de traducir sus pruebas, mediante una investigación de corte exploratorio que implicó traducir al Maya la prueba Excale-00 de preescolar, de modo que sea posible contar con evidencias empíricas en pro y en contra de dicha iniciativa (Backhoff, Á., & Guillermo., 2011)

La investigación que se realiza actualmente con los mayas de Yucatan, es posible que arroje datos de que la prueba “EXCALE 00” en las comunidades indígenas no es pertinente, esta información será ignorada, veremos que en un par de años más, la educación preescolar indígena será evaluada ya que la calidad educativa ha puesto énfasis en los resultados y es lo único que le interesa. Aunque la prueba EXCALE 00 sea una evaluación simple que no puede medir una realidad tan compleja como es el sistema educativo indígena.

En los resultados de las pruebas EXCALE 00 que se han aplicado, las escuelas privadas ocupan, en este caso, los primeros lugares en cuanto a puntuación. Si bien, no existe ningún descrédito por parte del INEE a las escuelas públicas y a los maestros que trabajan en ella, se considera que es un factor que erróneamente indica para algunos que las escuelas con bajos resultados tienen maestros que no tienen la formación docente suficiente. El resultado de estas pruebas son las comparaciones entre una educación preescolar y otro, sin importar el contexto

social, económico y cultural en que se encuentran. En este caso se cae en la primera trampa de la calidad educativa, como lo menciona Santos Guerra:

[...] son las comparaciones. De acuerdo con este autor, existe un serio peligro al hacer comparaciones entre personas, experiencias y centros educativos. “El peligro reside en la dificultad de comparar realidades que son incomparables pero, sobre todo, en tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad en detrimento de quienes eran inicialmente más pobres o más débiles” Este problema se confunde con la manipulación de datos para justificar decisiones administrativas que, frecuentemente, plantean problemas de injusticia social y con la trampa de la perversión de los mecanismos de análisis (Rodríguez W. , 2010, pág. 15)

En las evaluaciones estandarizadas del INEE las escuelas públicas son quienes exhiben los resultados más bajos, donde el uso de estos datos fomenta la competencia entre las escuelas sin considerar la vulnerabilidad y la pobreza de las escuelas y los estudiantes de las escuelas públicas. Se las mide a todas con los mismos indicadores. Las evaluaciones estandarizadas, cuyas interpretaciones responsabilizan a los estudiantes del fracaso escolar (Román & Murillo., 2014). Por otro lado, los resultados de las evaluaciones se utilizan para justificar las acciones del gobierno en contra de la educación pública y de sus profesores, responsabilizándolos directamente de la baja calidad educativa, y justificar la evaluación a los profesores a quienes se atentan en sus derechos laborales, como la actual reforma educativa¹¹

Las políticas educativas centradas en la calidad educativa desatiende las características y necesidades específicas de las poblaciones indígenas, a pesar de las instituciones, leyes y decretos que se han dado tanto nacionales como internacionales en pro de las comunidades indígenas. Se han excluido del sistema educativo en general, y de la educación preescolar en particular, las lenguas y las culturas originarias, las pedagogías propias, y las lenguas indígenas. Con la imposición del programa de educación preescolar, se busca la homogeneización lingüística y cultural del país, donde tenga vigencia una lengua y una cultura nacional: la lengua y la cultura hispana.

¹¹ <http://www.ittla.edu.mx/archivos/NORMATECA/reforma.pdf>

3.3 ENTRE LA MULTICULTURALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD

El gobierno mexicano ha disfrazado la multiculturalidad con la interculturalidad. La multiculturalidad “admite la “tolerancia” entre culturas y la “coexistencia” de la diversidad etnocultural” (Moya, 2009, pág. 31). En México se plantea el simple reconocimiento de la diversidad cultural, se fomenta la tolerancia y la convivencia pacífica entre ellas. Las políticas públicas en México están lejos de ser interculturales, porque no cuestionan las estructuras educativas y los mecanismos de dominación existentes en el país y siguen reproduciendo las desigualdades sociales, culturales y económicas.

La interculturalidad implica más que la simple tolerancia entre las culturas, busca cuestionar las desigualdades sociales existentes. Si bien se espera como objetivo la convivencia armónica entre las culturas, también se plantea “una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad pero con dignidad, una interculturalidad que cuestione y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad (López, 2009, pág. 201).

Actualmente, el concepto de interculturalidad es un término polisémico, con diferentes significados. Walsh (2009) identifica tres perspectivas de este enfoque: a). La primera se refiere a la interculturalidad relacional, que representa el contacto y la relación entre los pueblos indígenas. El problema con esta perspectiva es que oculta los conflictos y las relaciones de poder, limita la interculturalidad a nivel individual, obviando la comprensión de que la discriminación surge por el contacto entre dos o más personas y que ésta, a su vez, está influenciada por el contexto económico, político y social.

La segunda perspectiva se refiere a la *interculturalidad funcional*, que reconoce la diversidad y las diferencias culturales, pero oculta los conflictos interculturales y crea un imaginario de un mundo irreal, idealizando una sociedad equitativa y democrática. Esta perspectiva intercultural es aprovechada por el sistema dominante, a través de sus instituciones como la escuela que reproduce las estructuras de poder vigentes.

La tercera perspectiva a la que hace referencia esta autora es la interculturalidad crítica:

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2009, pág. 4)

Vista la interculturalidad desde estas tres perspectivas, tenemos que en México se concibe desde la perspectiva de una interculturalidad funcional y relacional. Se anhela e idealiza una sociedad más justa y equitativa sin cuestionar las desigualdades sociales y la discriminación persistente en las estructuras sociales y coloniales. Entonces, la interculturalidad en México como en otros países sigue siendo “una palabra vacía de contenido que sólo sirve para encubrir las nuevas formas de integración y clientelismo montadas por el Estado” (Bello, 2009, pág. 74).

La interculturalidad limitada a la construcción de relaciones caracterizadas por la tolerancia y el respeto a los pueblos indígenas, es considerada por Gasché:

[...] una utopía “angelical”, es decir irrealista, pues la visión de la sociedad y del hombre que le subyace es incompleta, deja de lado, en la sociedad intercultural, la relación de dominación/sumisión, y en el hombre, el egoísmo del poder, en una palabra, se olvida el potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad que abarca pueblos diversos y clases sociales (Gasché, 2008, pág. 376)

Además de ser una utopía angelical, la forma en que se lleva a la práctica pone en riesgo la existencia viva de las culturas y las lenguas de los pueblos indígenas. Nos hacen creer en un mundo mejor en el que viviremos armónicamente todas las culturas, sin embargo, corremos el riesgo de perder lo nuestro al ir relacionándonos con el otro, que tiene mayor poder y cuya lengua y cultura gozan de mayor prestigio, configurando así un contexto de discriminación, donde las nuevas generaciones de los pueblos indígenas han sido negados a consolidar su identidad cultural y lingüística.

Entonces, la interculturalidad vista desde su enfoque crítico como le llamaría Walsh se plantea como un proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, en

proceso de construcción. A diferencia de las perspectivas de la interculturalidad relacional y la funcional no se limita nada más a la tolerancia y respeto. “[...] afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, pág. 4).

3.3.1 La Interculturalidad en la educación de México

La interculturalidad en la educación comienza a abordarse en Europa y América Latina a principios de 1970. En Europa a través de los flujos migratorios de países considerados del tercer mundo a las zonas urbanas de dicho continente. Fue la preocupación de esos países ya que en las aulas de clases los hijos de los migrantes desconocían la lengua oficial y se buscaba su inserción, mientras que en América Latina “el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en las que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica” (López, 2009, pág. 180).

Entonces, la orientación de la educación intercultural en Europa se concretizó en la práctica con programas para la enseñanza de la lengua oficial. A partir de ello, se consolidó la interculturalidad, en la práctica, de la enseñanza de lenguas y “la tolerancia ante las minorías étnicas relativas nuevas en tal contexto, como fórmula para encontrar la convivencia en sociedades urbanas culturalmente complejas, así como la preservación del prejuicio, el racismo y la xenofobia como estrategia para proteger y consolidar la democracia” (López, 2009, pág. 181).

En México la interculturalidad fue incorporada como una propuesta educativa en 1996, enfocado solamente a la educación indígena. La educación indígena, hasta entonces, estaba alineada con la noción de biculturalidad, desde 1980. “Se consideraba entonces que el educando debía aprender tanto contenidos propios o de la cultura tradicional como los de la cultura hegemónica o “nacional” (López, 2009, pág. 133). Los maestros indígenas fueron los que plantearon la educación bicultural, ya que cuestionaban las políticas educativas que

buscaban la asimilación y la castellanización. Optaron por la biculturalidad como un medio que permitiera una educación pertinente a la forma de vida de los pueblos indígenas.

En el marco de las políticas de interculturalización de la educación, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que tiene como objetivo establecer “una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico” (CGEIB, 2013).

Para Amadio (1990) existen dos concepciones de interculturalidad en el proceso educativo. La primera referida al manejo de dos lenguas o bilingüismo y, la segunda concepción, entendida como la ampliación del código de referencia mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto entre culturas así como por las dinámicas propias. Podemos entender así que el autor considera que la educación intercultural viene a ser el proceso que facilita la articulación armónica e integral de los conocimientos univesales, a partir de una matriz cultural propia.

En esta perspectiva, (Rosales, 2001) define la educación intercultural con las características que a continuación se mencionan:

- -Atiende la diversidad cultural y lingüística.
- Promueve el derecho a ser diferentes.
- Favorece la formación y el desarrollo de actitudes y prácticas que contribuyen a superar las desigualdades sociales.
- Propicia en el sujeto la formación, de valores y actitudes como: el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad social.
- Acepta la diversidad cultural como una forma para elevar la autoestima y la autonomía, a través del respeto.
- Destaca, además, que la educación intercultural es la vía para convivir dentro de una sociedad multiétnica basada en el respeto a los derechos humanos.

Además, este autor concibe la educación intercultural como una estrategia pedagógica y metodológica. Este planteamiento permite entender que la interculturalidad se puede abordar desde dos dimensiones: la teórica y la metodológica. La primera, orientada a la construcción de una pedagogía indígena, acorde con las culturas originarias y cuyo propósito se orienta a lograr la integración, sin deteriorar la identidad de los pueblos indígenas y respetando la diversidad que cada uno de ellos representa. Y la segunda, se materializa en la construcción de un currículo desde la perspectiva de la diversidad que actúa como herramienta para la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro o en lo diferente, sino en la igualdad a que se tiene derecho como sujeto social.

Los planteamientos de Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional se pierden en la práctica educativa del nivel de preescolar como veremos a continuación.

3.3.2 La Educación Intercultural Bilingüe en la educación preescolar

La Educación Intercultural Bilingüe en México está planteada, a partir de 1996, exclusivamente para la Educación Indígena, por la cual se entiende:

[...] como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas. (Ahuja, 2007, pág. 49)

Si bien la EIB en su definición plantea el conocimiento profundo de lógicas culturales propias y diferentes, el plan de estudios 2011, que rige la educación básica, se limita a definir que la educación “es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP., 2011, pág. 35). La EIB se convierte en simples relaciones interculturales, la cual se define como diálogos, argumentos y debates, entre culturas diversas, todo ello “debe darse en un margen de respeto, de horizontalidad, de inclusión, de apertura a la otredad y de valoración de la diversidad” (Chapela, 2008) De esta manera, se

pretende que la escuela sea un espacio donde la diversidad se practique como un aspecto de la vida cotidiana.

Se insiste que la educación preescolar tiene carácter intercultural, pero los campos formativos que integran el programa 2011 están lejos de plantear una EIB que incluya pedagogía, lengua y cultura propia de las comunidades indígenas de México. A pesar de proyectarse como una educación flexible y de carácter abierto; es decir, que la educadora, por ejemplo, tiene la libertad para seleccionar y adaptar las competencias y los aprendizajes esperados de acuerdo al contexto socio-cultural y lingüístico de los niños y niñas (PEP, 2011). Estos planteamientos se ven restringidos en su concreción, dado que el profesorado no tiene la preparación adecuada para trabajar con un enfoque de EIB.

Responsabilizar al profesorado para brindar una educación intercultural en las aulas de preescolar, sin considerar que éste carece de una formación específica en EIB, provoca que en la realidad cotidiana de las aulas “se privilegia la identidad y la lengua nacional sobre la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos, y no porque los maestros así quieran hacerlo, sino porque la formación que han recibido, los contenidos educativos que desarrollan y los libros de textos gratuitos que utilizan conllevan estas tendencias (Pérez, 2014, pág. 247). Como nos muestran los resultados de este estudio, el trabajo en el aula de preescolar se limita a reproducir la experiencia de la educadora en su recorrido académico marcado por la escuela tradicional.

Entonces en la educación intercultural no solamente se trata de incluir los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas sino de recuperar las formas propias de educación en los pueblos indígenas, ya que no se puede negar que los pueblos indígenas están en permanente contacto con la sociedad nacional. Para esto, es necesario promover una interculturalidad crítica, la cual se construye desde y con las comunidades indígenas, y que

persigue como objetivo cuestionar las estructuras políticas y económicas de dominación objetiva¹² y subjetiva¹³ existentes.

3.4 LA PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

El concepto de pertinencia está directamente ligada a la calidad educativa, dado que es uno de los indicadores de evaluación que ha establecido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), además de otros conceptos como eficacia, eficiencia, y equidad, en su conjunto definen la calidad educativa de cada país. Para la UNESCO, la pertinencia se:

[...] refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. (UNESCO-LLECE, 2008)

Para la UNESCO hablar de pertinencia educativa se limita a flexibilizar el currículo, la organización del tiempo escolar y a la implementación de estrategias para integrar los valores, creencias, religión y lengua de los diferentes grupos étnicos. Se considera los elementos culturales y lingüísticos como simple relleno de contenidos o como puente para alcanzar los objetivos oficiales. Pero hablar de una educación pertinente para las comunidades indígenas, implica responder no solamente a las necesidades y características de las comunidades indígenas, sino también a su sistema estructurado de educación indígena propia.

Cuando se habla de pertinencia educativa, en la práctica, se priorizan los contenidos “universales” y se relegan las epistemologías y pedagogías propias de las comunidades

¹² [...] cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no esta respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales (Gasché J. , 2008, pág. 372)

¹³ [...] en las conductas de las personas: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) son algunas de las reacciones psicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante (Gasché J. , 2008, págs. 372-373)

indígenas ya que los sistemas educativos están más interesados en cumplir con los criterios de la calidad educativa que imponen los organismos internacionales. Es necesario cambiar esta tendencia en la educación para proyectarse a “educación “verdadera” que “encamina a situar la generación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el tiempo y el espacio del contexto natural, sociocultural y territorial en el cual crece la niñez (Baronnet, 2015, pág. 54)

Abordar el concepto de pertinencia educativa desde la cosmovisión tsotsil hace referencia a la expresión “*chanub kuxlejaltik*” La expresión *chanub* en la lengua tsotsil esta compuesta de dos significados a) *cha* indica exploración y búsqueda de experiencia comunitaria que circulan alrededor de las personas b) *nub* significa unión de la experiencia con la persona, es decir la palabra “*chanub*” expresa una actitud de curiosidad que conlleva a exploración permanente de las cosas que circulan en el entorno. En cambio “*kuxlejaltik*” es una expresión compuesta en tres significados: “*kux*” indica revivir la vida, “*lejal*” atraer hacia mí, *tik* es un pluralizador

Entonces *chanub kuxlejaltik* es el espacio donde los niños y las niñas tienen la oportunidad y la libertad de explorar el estilo de vida socio-cultural que le rodea, con el propósito de desarrollar todas las potencialidades tanto la curiosidad, el entendimiento, el lenguaje, toma decisiones, el hacer y el contacto relacional con la madre naturaleza, además, atraer la vida que se ha alejado de la persona y de nuevo acercarla a través de la exploración y establece la unión persona-experiencia del pasado para la comprensión, esto indica la acción de revivir. Una educación que permita la exploración, conocimiento y valoración de la forma de vida de los mayas tsotsiles.

La pertinencia pedagógica, cultural y lingüística es un derecho para las comunidades indígenas, y una obligación del Estado proporcionarlo, esto se fundamenta en diversos acuerdos y leyes como el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1989) ratificada por el gobierno Mexicano en 1990, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996), Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Derechos de los Pueblos y

Comunidades Indígenas, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2008), y la Ley General de Educación, entre otros.

Una vez visto lo anterior, en lo que sigue, desglosaremos algunas nociones conceptuales sobre la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural.

3.4.1 Pertinencia pedagógica

La educación indígena es fundamentalmente una educación integral y compleja; por ello, no podemos dejar de hablar sobre sus propias pedagogías. Las pedagogías propias son “las prácticas educativas que cada pueblo desarrolla a lo largo de su existencia de manera natural, tanto en la vida familiar y social, generando conocimientos, sabidurías, técnicas, tecnologías desde la vida, en la vida y para la vida” (Ticona, 2013, pág. 42) . Las pedagogías propias definen el qué y el cómo socializar los conocimientos, valores y normas de la comunidad.

Por socialización entenderemos, en este trabajo, como el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de una sociedad, lo cual implica interiorizar los conocimientos, hábitos, saberes, destrezas, habilidades, valores, y las normas de cada sociedad y cultura. Se adquiere y transmite los conocimientos específicos de cada cultura, los cuales son fundamentales para que el individuo se relacione con los otros miembros de su sociedad. Por socialización se entiende:

[...] el proceso por medio del cual se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad y los valores determinados colectivamente que se encuentran en la base de sustentación de las dimensiones del orden social propios. (Urbina & Nuñez, 2009, pág. 35)

Si bien se aprende, adquiere y se interioriza las pautas de la cultura de la sociedad en la que nacemos, el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que es inducido a participar en ella (Berger & Lukmann, 1979). El individuo no pertenece a una sociedad a partir de que nace, la familia (Padres, hermanos, abuelos, etc.) son los primeros agentes

socializadores que transmitirán a las nuevas generaciones las formas específicas de comportamiento dentro de su cultura.

La socialización no es un proceso mecánico ni unilateral, los niños y niñas no son sujetos pasivos, tienen un rol activo en el aprendizaje de las normas o patrones de comportamiento, Pasquel entiende la “[...] socialización como un proceso de co-construcción de significados en donde los niños desempeñan un papel activo y agentivo”. (2005, pág. 30)

Berger y Luckmann (1998) distinguen dos tipos de socialización; la socialización primaria, hace referencia a la infancia de los niños y niñas, en este proceso van internalizando los saberes, conocimientos, y normas sociales de la sociedad y la cultura en el que nace y de su contexto inmediato.

Por otro lado, la socialización secundaria hace referencia a “la internalización de “sub mundos” institucionales o basados sobre instituciones [...] podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (Berger & Lukmann, 1979) Entonces la socialización secundaria se refiere al proceso por el cual el niño y la niña se les inducen a otros espacios fuera del contexto familiar, por ejemplo, instituciones escolares, laborales, etc. en el cual se interiorizan los roles específicos de la división del trabajo.

En la comunidad indígena Asheninka del Perú, la socialización secundaria se presenta de la siguiente manera:

[...], para nosotros en nuestro mundo indígena la socialización secundaria aparece en los acontecimientos formales, como por ejemplo, “en las actividades agrícolas, pesca, caza, curaciones, ritos, etc. Por todo esto, podemos decir que la socialización secundaria en nosotros los originarios se dan a través de las interacciones del niño fuera de nuestro entorno familiar como con los vecinos, amigos, parientes, el medio natural u otros que les ayudan a construir y consolidar sus conocimientos. (Nicahuate, 2006, pág. 33)

La socialización es un proceso diferente en cada cultura, ya que cada niño o niña tiene un papel activo y agentivo, y los agentes socializadores tienen una pedagogía propia que utilizan en el proceso de aprendizaje y enseñanza, esta se encuentra mediada por la sociedad

en la que se desenvuelven y responde a los usos y costumbres, de los pueblos indígenas, retoma la forma en cómo se enseña en la familia y en la comunidad (Molina, 2013), a través de ellos se han transmitido a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes, valores, formas de organización social, en suma, todo su mundo, como es el caso de la cultura andina, en Bolivia:

[...] en la sociedad andina los individuos no restringen su espacio familiar al interior de su *Wasi* (su equivalente más aproximado en la cultura occidental es casa, en castellano) sino, más bien, lo extienden a la chacra, al área de pastoreo, a los cerros y a su pueblo. En consecuencia, la socialización primaria en los Andes se desarrolla paralelamente a la socialización secundaria pues además de no existir una separación entre ámbitos familiares y comunales, los niños participan desde muy pequeños en la vida social de su comunidad interactuando permanentemente con sus padres, con sus hermanos y con los miembros de su familia ampliada. (Zambrana, 2007, pág. 28)

La cultura andina comparte ciertos rasgos con la cultura maya-tsotsil, los niños y niñas tsotsiles son cargados desde pequeños en la espalda de su madre, lo que les permite presenciar todas las actividades en las que la madre está presente, por ejemplo, en la milpa, en la agencia municipal, en las reuniones de la comunidad y las escolares, etc. Los niños van adquiriendo desde pequeños elementos culturales importantes de la comunidad participando desde el regazo de su madre con la colaboración de diversos agentes socializadores, y no se limita al ámbito familiar.

Entonces se puede concluir, haciendo énfasis que los dos tipos de socialización no son procesos universales, ya que cada cultura tiene sus sistemas educativos propios que responde a las particularidades y formas de ver y explicar el mundo. La cultura tsotsil no fragmenta la realidad del niño y la niña tsotsil, estos adquieren aprendizajes en todos los espacios. A continuación nos adentraremos específicamente a las formas de socialización en las comunidades indígenas.

3.4.1.1 Entre el Aprendizaje y la enseñanza en las comunidades indígenas

El aprendizaje para nosotros los mayas tsotsiles lo denominamos “*xchanel*” este aprendizaje vive en el *o’nton* (corazón) más que en la mente, e implica un proceso de adquisición espontánea y búsqueda constante de conocimientos, y valores apreciables e útiles

que edifican nuestra vida como hombres verdaderos y mujeres verdaderas. Para el *xchanel* el *k'el* (observar): no esta aislada con el hacer, nuestros padres siempre nos dicen “*maukno cha k'el paso metal*” no solo observes, hazlo también. *Snopel* (pensar); implica pensar con el corazón todos nuestros actos y el *pasel* (saber hacer) a través de la práctica aprendemos las habilidades necesarias para realizar las actividades culturales de nuestra comunidad.

En las pedagogías indígenas, los niños y las niñas son agentes con iniciativa y autonomía propia, por esta razón, el énfasis es puesto en el aprendizaje y no sobre el acto de enseñar. En este sentido, son los niños y las niñas quienes tienen que ser curiosos, preguntones y observadores, por ello, siempre observaremos que los niños y las niñas siempre estarán mirando y escuchando para construir su propio conocimiento. (UMSS-PROEIB, 2010)

La habilidad principal que los niños desarrollan para el aprendizaje, es la observación. Por ejemplo, en la cultura andina para el aprendizaje del tejido, los agentes socializadores no enseñan a los niños y niñas:

Yo aprendí con mi mamá, viendo cuando ella tejía” es quizá una de las frases más usuales entre los tejedores aprendices y es que esto es así, No se trata de enseñar, se trata de aprender y en este proceso de aprendizaje, la comunidad confía mucho en que los nuevos aprendices pongan en juego sus capacidades de observación. La visualización y el tacto, más que la transmisión oral(o la explicación) es lo que dará como resultado el aprendizaje (Pukllasunchis, 2006, pág. 15)

Para los mayas-tsotsiles de Joltojtic, la observación implica activar todos los sentidos para el aprendizaje, trasciende la simple mirada detallada. El primer requerimiento para realizar la observación es que los niños y niñas se interesen en el evento o la actividad, tiene que nacerles del corazón para que internalicen los conocimientos, y puedan en lo sucesivo aprender-haciendo.

La enseñanza en las pedagogías indígenas no es instructiva, ya que los agentes socializadores, no enseñan-hablando, sino enseñan-haciendo. Por ejemplo, “el padre es un artista para mostrar, dar el ejemplo y aconsejar constantemente al niño sobre las actividades que realiza y sobre el sistema de valores familiares y comunales” (UMSS-PROEIB, 2010, pág. 46). En el siguiente apartado se explica el papel de los agentes socializadores:

En el aprendizaje-enseñanza del hacer, el modelo es el experto, puede ser el padre, la madre, los abuelos o personas que poseen el saber acumulado[...] El modelo o guía posee autoridad, pero se trata de la autoridad que es otorgada por representar el saber acumulado de la comunidad. Se lo respeta porque sabe, y lo que sabe pertenece a todos. Éste desarrolla su actividad sabiendo que está siendo observado. Concentrado en lo que hace, sin embargo, a la vez entiende que a través de su hacer está enseñando a otros, en este caso, los niños/ as y la comunidad íntegra que participan de la actividad. (CNC-CEPO'S, 2012, pág. 69)

Si el modelo o guía enseña-haciendo, por el lado de las niñas y los niños aprenden-haciendo, es decir, aprenden de la práctica y no de la teoría; aprenden viviendo en su mundo, conviviendo con los animales, las plantas. En estos espacios de aprendizaje y convivencia con la naturaleza es que las niñas y los niños aprenden “que todos los seres que nos rodean tienen vida [...] Las plantas tienen vida. No andarán, no hablarán, pero nos ven, nos escuchan [...]”(Molina, 2013, pág. 70).

En suma la educación en las comunidades indígenas, da respuesta al contexto social al que los niños y niñas están insertos, lo que se aprende es a partir del contexto en el que viven “[...] porque es la parte central, la realidad de la comunidad, su contexto, su característica (Apala, 2013, pág. 27). Los aprendizajes que se adquieren no se restringen a un ámbito en específico. Los aprendizajes adquiridos son para la vida, por ello, el aprendizaje cobra relevancia para la vida de los niños y niñas ya que responde a su contexto y satisface sus necesidades vitales. De esta manera profundizaremos a continuación en la pedagogía de los mayas-tsotsiles.

3.4.1.2 La pedagogía propia tsotsil

La educación tsotsil comienza desde el nacimiento hasta la vida adulta, es un proceso en el cual la finalidad es la formación de *bats'i vinik* y *bats'i ants*, (hombres verdaderos y mujeres verdaderas). Ser *bats'i vinik* y *bats'i ants* es el ideal de ser persona en la cultura tsotsil, por ello “expresiones como hazte hombre, hazte mujer (paso aba ta vinik, paso aba ta antz) son el mejor consejo que se da a los jóvenes” (Arias, 1975, pág. 38)

Ser hombres verdaderos y mujeres verdaderas, implica participar integralmente en todas las actividades productivas y sociales centradas en la milpa. Implica aprender a vivir y

convivir de acuerdo a las normas y reglas sociales de comportamiento establecidas por la comunidad “ Por tanto, dado que llegar a ser hombre o mujer es una adquisición constante de algo que todavía no se posee cabalmente, puesto que el *ch’ulel* no se posee de pronto” (Arias, 1975, pág. 38)

Hacerse hombre y mujer esta íntimamente relacionado con el *ch’ulel*, considerado que tiene que ser celosamente cuidado durante el crecimiento de los niños y niñas (Urbina & Nuñez, 2009). Algunos autores han definido el *ch’ulel* tan solo como el alma o el espíritu ya que la influencia del cristianismo es lo que pesa en el momento de traducir al español un concepto tan complejo como el *ch’ulel*. El siguiente autor que ha investigado sobre el tema, aclara que:

“el término “alma” es aquí una simple convención. La raíz de la palabra –*ch’ul*- se traduce normalmente tanto de lengua tzeltal como tzotzil por “santo” o “sagrado”. No obstante, para el desarrollo ulterior de mi argumento conviene reparar en que *ch’ulel* es “sagrado” solo en un sentido muy estricto, es decir, *ch’ul* es más bien lo “otro” de algo” (Pitarch 1996: 32).

Para formarse como *bats’i vinik* y en *bats’i ants*, los niños y niñas tsotsiles continuamente aprenden observando, siempre están atentos y participan en todas las actividades de la comunidad. Pasquel (2005), describe la forma particular de aprendizaje en un hogar maya-tsotsil de Zinacantan, Chiapas:

[...] vemos a los pequeños que observan y experimentan con herramientas, utensilios, materiales, sin mucha intervención adulta. Vemos, por ejemplo, que los niños no aprenden a hacer un fuego porque les dicen cómo hacerlo. Ellos empiezan desde pequeños a observar con enorme curiosidad y poco a poco experimentar a apilar los leños en el fogón, a revivir un fuego casi extinto, a encender un cerrillo, a rajar y encender un ocote, y poco a poco a asumir la responsabilidad de prender un fuego real (Pasquel, 2005, págs. 326-327)

Los niños y niñas tsotsiles no aprenden por instrucciones verbales directas, ya que desde pequeños los niños y niñas tsotsiles son considerados personas capaces de mostrar sus sentimientos e intereses. Los agentes socializadores estimulan la autonomía e independencia, habilidades necesarias para que los pequeños tomen sus propias iniciativas en el aprendizaje. Los pequeños mayas-tsotsiles al ser autónomos, disfrutan de las actividades que realizan.

De acuerdo a (Pérez, 2003), la educación tsotsil tiene cuatro principios, a continuación se explican:

- **Dar y recibir consejos:**

Los consejos comienzan desde la edad temprana. El objetivo es que los niños y niñas vayan aprendiendo a comportarse de acuerdo a las normas de la comunidad, a través de los cuentos, las historias, y con ejemplos de actitudes, se les guía y corrige. Cuando los niños y niñas no se comportan de acuerdo a las normas sociales, determinadas en los consejos, indica falta de respeto y obediencia. Si alguien toma esta actitud, se dice: “*mu sch'un mantal c'op*”, es decir que no acepta el consejo a través de palabras, o bien *chopol kerem*, niño altanero. Este principio es fundamental, porque permite el aprendizaje de los otros tres principios.

La familia y la comunidad son los principales agentes socializadores, donde a través de sus consejos nos dirán *chan kuxlejal stalel lumaltik*, aprender a vivir las costumbres de nuestro pueblo, es decir comportarse de acuerdo a las normas y valores establecidas en la comunidad (Pérez , 2003) Entoces este proceso educativo está caracterizado por los relatos orales que transmiten, valores como la responsabilidad, el respeto, aprender a trabajar y a obedecer, se le denomina *xchano'bil mantal* “que designa aprender a través de consejos e implica aprender a razonar o a pensar que más tarde redundaría en la acción, cuyo significado sociocultural es que el niño o la niña queda sujeto bajo supervisión por un tiempo determinado para constatar si en la práctica ha asimilado el significado del cuento o consejo” (Pérez R. , 2014, pág. 276)

- **Hacer llegar el alma**

El segundo principio de la educación tsotsil, se refiere a “*vule sel ch'ulelal*”, la llegada del alma. A la palabra “alma” se le tribuyen tres significados, Alma como *Kuxlejal* o vida, en la cosmovisión maya-tsotsil todos los seres vivos, incluyendo seres humanos, animales y vegetales, poseen *ch'ulel*, o alma. El segundo significado se relaciona a que algunos seres humanos poseen un doble *ch'ulel*; se refiere al *vaijel*, animal compañero. Y el tercer significado del alma que se define como la conciencia o responsabilidad del hombre: *oy xa sch'ulel vinik*,

este hombre ya tiene alma. El alma o la conciencia pueda llegar a cualquier edad, y siempre marca el inicio de una nueva etapa en la vida, el de la plena conciencia.

- **Capacitar la cabeza, manos y pies**

El tercer principio en la educación tzotzil corresponde a “*vijum tasel sjol-yok k’om*”, hacer inteligente la cabeza y hábiles las manos y los pies. Las palabras *bij yok’ k’om* significan hacer hábiles los pies y las manos. Indica la habilidad de usar y manejar diferentes instrumentos de trabajo con las manos, acompañado del razonamiento creativo y el desarrollo de las habilidades para pensar, escuchar, acordar, aconsejar y solucionar los problemas que enfrentan en la vida.

- **Enderezar el corazón**

El cuarto principio, se enfoca a *tuk’imtasel yut yo’onton*, enderezar el corazón, lo cual indica la adquisición de valores de respeto, de estima, de apoyo mutuo y de honradez. La expresión también puede entenderse como “emblandecer el corazón, hacerlo suave desde dentro”. Es decir, formarlo para que no guarde rencor con la persona quien daña la imagen del otro. El proceso formativo dura toda la vida, ya que se considera que los seres humanos cometen errores y siempre se necesita de los consejos permanente de los demás.

Modiano (1990, pág. 248) en su investigación realizada en los Altos de Chiapas, identifica dos factores del estilo indígena en la educación:

1.- Con suficiente práctica en las tareas que son parte intrínseca de las actividades de la familia, el niño debe acostumbrarse al trabajo.

2.- Se da a los niños una libertad considerable y hasta se les fomenta que exploren el mundo que les rodea. Esto es aplicable a los dos sexos, aunque el trabajo para el que se les capacitan sea con frecuencia muy diferente, y aunque muchas actividades de los adultos estén rígidamente reservadas para uno u otro sexo.

El primer factor se relaciona lo que se ha explicado en párrafos anteriores, también el niño y la niña tsotsil aprende-haciendo, la práctica es considerado fundamental para irse conformando en un *bats’i vinik y bats’i ants*. El segundo estilo se relaciona con que los niños

son considerados pequeños adultos desde la infancia, entonces se les incita a la autonomía, y el trabajo que aprenderá, será determinado por su condición de hombre o mujer.

En suma, hemos visto que la pedagogía tsotsil se fundamenta en la visión del mundo que nos han heredado nuestros antepasados, la relación con los espíritus, la tierra, el cielo, el bosque, y los animales, todo ello, determinan las prácticas educativas para la transmisión de los conocimientos y saberes a las nuevas generaciones. Los valores, conocimientos y competencias lingüísticas se han conservado por las prácticas pedagógicas tsotsiles aunque el sistema educativo occidental ignore, el espacio y el tiempo y que el aprendizaje no están fragmentadas sino integradas en todas las actividades diarias (Aikman, 1995, pág. 667)

3.4.2 Pertinencia lingüística y cultural

El pueblo maya-tsotsil de Joltojtic está caracterizado por el predominio de la lengua tsotsil, el cual expresa mediante su lengua una forma particular de ver y vivir en el mundo. La lengua es una parte importante de la cultura ya que mediante ella se transmite la cultura y la sabiduría del pueblo tsotsil, entonces lengua y cultura en este contexto son inseparables.

Dado que la lengua y la cultura son el centro del análisis, es necesario definir ahora el concepto de cultura como “el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social incluidos el pensamiento y el comportamiento” (Bartolomé, 2006).

Entonces, en Joltojtic una sociedad biocéntrica y agrocentrismo la cultura son todas las actividades que el hombre realiza en su sociedad, es decir, las costumbres, las prácticas, cosmovisión, normas de comportamiento, rituales (Rengifo G. , 2000) En la cultura se expresa la manera de entender y vivir en el mundo que identifica a un grupo de personas.

Por otro lado, la lengua es importante en el aprendizaje de la cultura, ya que la lengua se relaciona con el ser humano, en la forma en que ve y siente el mundo, desde la visión de su comunidad (CNC-CEPO’S, 2012, pág. 71) “Si consideramos que *“la lengua no está apartada*

de la manera en que vemos el mundo [cursiva del autor], sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (Lenkerdorf, 2012) . Por otro lado:

El lenguaje surge, en un principio como medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna (Vigotsky, 2000, pág. 138)

Entonces con el lenguaje los niños y las niñas exteriorizan el mundo que los rodea, hablan de su cultura a través de la tradición oral que los caracteriza, por ello, es medular su reconocimiento y uso en la educación de los niños y niñas tsotsiles, ya que es el componente comunicativo más importante en la educación de los pueblos indígenas.

La pertinencia lingüística y cultural de la educación no se encamina a la homogeneización de las formas de concebir el mundo, creencias, sistemas políticos, sociales y económicos, instituciones, valores, técnicas, costumbres, modas y otros aspectos de la realidad cultural y educativa. La pertinencia implica que la educación sea:

[...] significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Articulando los valores y estilos de vida propios de cada pueblo originario así como los aportes de otras culturas, preservando la identidad y la cosmovisión, para que no dejen de ser lo que son y se sientan orgullosos de serlo. (Pérez, 2012, págs. 139-140)

Como se ha mencionado, la pertinencia lingüística y cultural responde primeramente a las necesidades y demandas propias del contexto en el que se desenvuelven las niñas y los niños, y al sistema educativo propio. Para hablar de pertinencia lingüística y cultural los siguientes puntos que se mencionan son factores que ayudan a concretarse.

- Las formas propias de aprendizaje y enseñanza de las comunidades indígenas.
- Las necesidades de desarrollo cultural y lingüístico de las comunidades indígenas o a sus expectativas.
- Los contenidos educativos priorizan las epistemologías indígenas. es decir el sistema de conocimiento de las comunidades.

- La lengua materna es el instrumento para el proceso educativo formal.
- Los planes y programa educativos incluyen los conocimientos universales (occidentales), pero a partir de las necesidades, demandas y aspiraciones de las comunidades.
- La cosmovisión orienta la creación de conocimientos y valores

Hablar solamente de pertinencia no contribuye a mantener viva la lengua ni fortalece la cultura comunitaria propia, en cambio la pertinencia lingüística y cultural da pie a reconocer la participación activa de los padres de familia y la comunidad en su conjunto para que la educación responda a sus necesidades vitales, y alcanzar sus aspiraciones en la vida. La pertinencia lingüística y cultural no se limita a un cambio superficial en los programas educativos, incluyendo las necesidades y demandas de la comunidad, exige un cambio profundo en la educación del programa de educación preescolar, en donde se retome la lengua materna y la cultura propia ya que :

Buena parte de lo que los niños son capaces de hacer exige que estén inmersos en su cultura. En realidad, los niños no aprenderían inglés si no se les expusiera al lenguaje, ni desarrollarían un guión que implicase comer en restaurantes, jugar al “cucú-tastás” o leer libros, sin implicarse como observadores o participantes. La mayoría de las destrezas estudiadas en la investigación cognitiva están estrechamente relacionadas con la tecnología-los libros, el sistema numérico, el lenguaje, la lógica- propia de la cultura en la que los niños se desarrollan y desde ella llegan a poseer esas destrezas con la ayuda de compañeros más expertos (Barbara, 1993, págs. 180-181)

Entonces la lengua y la cultura son elementos medulares para una educación con pertinencia, una educación propia y articulada, y con esto poder ampliar el horizonte de formación de las futuras generaciones. Que se vean fortalecidas en la cultura comunitaria generando la conciencia de identidad cultural y lingüística.

CAPITULO IV: Resultados de la investigación

En este capítulo presentamos los hallazgos y resultados de la investigación organizada en tres apartados. En el primer apartado se describe el contexto físico, político social y cultural del ámbito de estudio. En este contexto también se describe la pedagogía del *ch'ulel*, tomando como ejemplo dos actividades en torno a la elaboración de la tortilla y la cocción del chayote en las dos familias visitadas.

En el segundo apartado, se aborda el contexto escolar, la formación académica de la maestra y las prácticas educativas que se desarrollaron en el aula. Por último, el tercer apartado recoge las necesidades y demandas de la comunidad para el nivel de educación preescolar, cuyos datos permiten contrastar las necesidades y las demandas de la población, y lo que el preescolar en verdad les ofrece.

4.1 CONTEXTO GENERAL DE JOLTOJTIC

El trabajo de investigación sobre la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural del preescolar, fue realizado en la comunidad maya denominada Joltojtic, Chenalhó, Chiapas, México. Para ubicar al lector en el contexto del estudio, a continuación proporcionamos la información necesaria al respecto.

4.1.1 Los tsotsiles

La mayor parte de las etnias en el Estado de Chiapas tiene descendencia maya. Hablar de la cultura maya no se limita a un grupo monocultural y monolingüístico. Chiapas es reconocido por su diversidad cultural y lingüística, ya que en su territorio conviven 12 de los 68 pueblos indígenas reconocidos oficialmente en México, los pueblos son los siguientes: Tsotsiles, Tseltales, Chóles, Tojolabales, Zoques, Kanjobales, Chujes, Cachiqueles, Jacaltecos, Mochos, Mames y Lacandones. Estos pueblos indígenas habitan principalmente en el Norte, Centro, Selva y Altos del estado.

Los mayas-tsotsiles somos una de las etnias que nos hemos mantenido en resistencia a lo largo de la historia para mantener la identidad ancestral que nos han heredado nuestros

antepasados. Los tsotsiles del estado de Chiapas es la cultura que nos ocupa en esta investigación. “El vocablo tzotzil, gentilicio que se utiliza también para designar la lengua que hablan deriva de sots’il winik que significa ‘hombre murciélago’” (Obregón, 2003, pág. 5)

El territorio actual de los mayas-tsotsiles se localiza en el estado de Chiapas, al sureste de la República Mexicana. El estado colinda al norte con el estado de Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala. La superficie territorial es de 74,415 km².

Figura 1: Mapa de la República Mexicana.



Fuente: 30/10/2015 <http://www.chiapas.gob.mx/ubicacion>

La mayor parte de los tsotsiles se ubican geográficamente en los Altos de Chiapas, encontramos las comunidades tsotsiles de: Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Bochil, Ixtapa, Jitotol, Larrainzar, Mitontic, Pantelhó, Pueblo Nuevo Solistahuacán, San Lucas, Simojovel, Soyaló, Venustiano Carranza y Zinacantan. También hay presencia tsotsil en Huitiupán y San Cristóbal de las Casas.

Como se ha mencionado Chiapas es uno de los estados donde habitan y coexisten un gran porcentaje de culturas y lenguas mayenses. Estos pueblos indígenas viven en la pobreza, la discriminación, la explotación laboral y el despojo de sus tierras. Esta es la realidad de muchos pueblos mayas, situación por la cual en el año de 1994 se levantó en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), “El camino de las armas que han sido obligados a

seguir los mayas de Chiapas representa una opción final y crítica con una secuela de sufrimiento colectivo inadmisible” (Bartolomé 2006, 39).

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional exigió al gobierno una serie de demandas en el aspecto educativo, social y económico plasmadas en el acuerdo de San Andrés Larrainzar que hasta la fecha siguen sin cumplirse. Antes de este movimiento los pueblos indígenas no existíamos para la mayor parte de la sociedad y para el gobierno, sin embargo, la concepción hacia el indígena tuvo un cambio importante:

[...] desde el estallido insurreccional protagonizado por los mayas integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en México, la imagen nacional de los indígenas ha cambiado y ya no se los considera sólo como una manipulable masa de carenciados a quienes dirigir políticas asistenciales, sino como actores políticos capaces de hacer sentir su presencia ante el Estado (Bartolome., 2006, pág. 130)

Si bien no todas las comunidades mayas participaron en el movimiento, como es el caso de los habitantes de Joltojtic, los beneficios que trajo esta lucha en cuestiones políticas fueron de forma general para todos los indígenas del estado. Ahora ya se habla de diversidad cultural y lingüística en el estado de Chiapas, aunque solamente a nivel de discurso del gobierno, argumentando que la diversidad lingüística y cultural es un orgullo, pero en la práctica vemos que la marginación y la desigualdad social de los pueblos indígenas y otros sectores sociales se acentúan cada vez más.

4.1.2 Conociendo Joltojtic

Joltojtic pertenece al municipio de Chenalho, uno de los 17 municipios que integra los altos de Chiapas, una región económica y socialmente considerada de alta marginación, y con altos niveles de pobreza (Martinez, 2015). La comunidad se ubica en los límites del Altiplano Central y las Montañas del Norte, limita al norte con Chalchihuitán, al sur con Mitotic, al este con Pantelhó, San Juan Cancuc y Tenejapa, al oeste con Larráinzar, Chamula y San Juan El Bosque.

Figura 2 : Mapa del estado de Chiapas



Fuente: 14/11/2015 <http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/>

Joltojtic se ubica en una zona montañosa, y se encuentra a 1644 metros sobre el nivel del mar. Un 95 % del relieve es accidentado, en temporadas de lluvia dificulta que los niños y niñas pequeños se trasladen a diferentes espacios de la comunidad, ya que corren riesgo de sufrir accidentes en las zonas empinadas. Se muestra la siguiente ilustración para tener una idea del contexto natural de la comunidad.

Ilustración 3. Panorama de la comunidad de Joltojtic



Foto: R. L. S. 15/11/2014

Los habitantes de la comunidad de Joltoltic se denominan así mismos como: *bats'i vinik* y *bats'i ants* hombres verdaderos y mujeres verdaderas, así también la lengua que hablan le denominan *bats'i k'op*, la lengua verdadera y no tsotsil. Entonces la comunidad no se reconoce como mayas-tsotsiles, es un término que es impuesto desde fuera.

La comunidad es relativamente pequeña, está conformada por un total de 33 familias hogares, con una media de 6 integrantes por cada una de ellas; haciendo un total de 190 habitantes en la población.

Joltojtic antes del año 2008 pertenecía, en cuestiones políticas y administrativas, al ejido¹⁴ La Libertad, sin embargo, implicaba una serie de desventajas para los ejidatarios que vivían lejos del centro del ejido, por ello decidieron separarse y formar una localidad como lo relata don Jacinto, quien es uno de los fundadores:

Tsotsil	Español
[...] xch'iuk José Moro sbi ja pas agente y xch'iuk jo'on Jacinto Pérez Pachitanun, ja vu'un la japaskutik organizar, lik likeskutik ti joltojlike, pe ja'yun já kolonia yunto nom, vai un, Jech k'uchaal un la japaskutik li barrioe, ja'yu'un laj vokbakutik,, muyuk ti carreterae muyuk ti apoyo lie aventa joltojtik, avolvaktutik jipbilokutik, mu xkaikutik lek anuncio, muyuk comunicación (Ent. J.P.P. 22/12/ 2014)	[...] con José Moro se llama el agente y yo Jacinto Pérez Pachitan, nosotros organizamos, empezamos la comunidad, es que la colonia estaba muy lejos, esa es la razón de la fundación del barrio, antes no había carretera y ningún apoyo para Joltojtic, sufríamos mucho, no éramos tomados en cuenta, no escuchábamos ningún anuncio, no había comunicación para Joltojtik.

Las desventajas que expresó don Jacinto hacen referencia a los programas del gobierno, que se destina a las comunidades reconocidas por el municipio. Al ejido La Libertad le correspondían pocos recursos, y no llegaban para todos los pobladores y los perjudicados eran los que vivían lejos del centro del ejido. Por esta situación los señores José Moro y Jacinto Pérez Pachitan, y con la aprobación de la asamblea de ejidatarios, se decidió iniciar los trámites para constituir una nueva localidad.

¹⁴ Terreno concedido por el gobierno a un grupo de campesinos para su explotación (Flores, 2008)

Joltojtic obtiene el número de localidad en el año 2008, es el registro que le permite ser reconocido ante el municipio. A partir de ese año es considerado una población independiente de La Libertad. Los pobladores eligieron el nombre de “Joltojtic” que en tsotsil significa “lugar de ocotes” ya que en ese lugar había muchos árboles de ocote, que con el tiempo han ido desapareciendo por la proliferación de la tala de árboles.

La separación de Joltojtic como una localidad independiente es solo en cuestiones administrativas y políticas ante el municipio, y los recursos del gobierno municipal van dirigidos específicamente a esta población. Como ejido sigue perteneciendo a La Libertad, por ello, comparten autoridades propias del ejido como el comisariado ejidal. Aunque más adelante se explicará, la relación entre estas dos localidades.

A partir de su separación administrativa, Joltojtic ha logrado gestionar la construcción de una carretera de terracería¹⁵ que comunica con el ejido La Libertad. La vía de comunicación facilita que los materiales de construcción y diversos apoyos lleguen hasta el centro de la localidad. La comunidad cuenta con dos taxis para viajar hasta la localidad de Yabteclum, un pueblo más grande donde realizan la compra-venta de productos.

Otro de los servicios que tiene Joltojtic es la luz eléctrica, aparte de alumbrar cada hogar, facilita el uso del radio-comunicador, un dispositivo que permite la comunicación entre los hombres. Por este medio se escuchan desde conversaciones que tienen que ver con la vida diaria, hasta para comunicar reuniones urgentes.

Para el servicio de salud, los habitantes de Joltojtic se trasladan hasta La Libertad, muchas veces obligados por el programa “Prospera”, que es un apoyo del gobierno federal, que consiste en recibir recursos económicos cada dos meses. Para obtener dicho beneficio uno de los compromisos de la familia es asistir con regularidad al centro de salud.

¹⁵ Carretera en proceso de construcción, sin pavimentación.

Así, son pocas las familias que mantienen vivas las prácticas medicinales de los *bats'i vinik* y *bats'i ants*, recurriendo a las plantas medicinales o a sus curanderos, ya que esta práctica está siendo desplazada por los programas del gobierno y las religiones evangélicas.

La localidad no tiene agua potable, ya que la población está ubicada en un cerro y por ser una zona montañosa, no permite la llegada del agua. Sin embargo, en la mayoría de las casas tienen ojos de agua, considerada como agua potable para la comunidad. En la comunidad hay dos ojos de agua de uso común, el agua es utilizada sin mayores problemas para bañarse, cocinar y beber.

Ilustración 4. El niño en el manantial



Foto: R.L.S 18/12/2014

La señal de teléfono celular se puede detectar en algunos puntos de la comunidad, principalmente en las montañas más altas, por ende, es común ver en las montañas a adultos y jóvenes llamando por teléfono o buscando señal.

4.1.3 Organización político-social

En cuanto a la organización político-social de la localidad Joltojtik, la agencia municipal es la institución más importante en la comunidad, y está constituida por el agente

municipal y sus dos auxiliares, son la máxima autoridad de la localidad debido a que su labor gira en torno a resolver los problemas que se suscitan en la comunidad.

El agente municipal es la autoridad principal de la comunidad y es el que organiza el consejo de vigilancia y el comité de educación que están en el mismo nivel de responsabilidad para la atención, dirección y resolución de problemas de la comunidad. La elección del agente municipal y sus dos auxiliares se realiza en una asamblea a la que asisten solamente los hombres. La participación de las mujeres en la política se ve restringida por la cuestión cultural, donde el rol de las mujeres no se vincula directamente con la política.

El primer día de cada año inicia la función del nuevo agente y la duración de su servicio es de un año. Don Jacinto nos explica este proceso en el siguiente relato:

Tsotsil	Español
[...] ta xjel agentee ta ach jabile, Bueno k'alal mi la jelbakutike ta jva'i k'exolkutik, ta xkalkutik ta tso'bajel, chapi ku'unikutik, ta xbat ta jlumalkutik ba yich'jun protesta ta Chenalhó, pokoj agente xch'iuk ach' agente xbatik ta lum. ba skomtsan yamtelik, vai un mi la yo'ontonike, xvul yich' sradio, svul yich sello. Agente xi sk'oplal un, xlik chapan k'opetik un (Ent. J.P.P 22/12/2014)	[...] el cambio del agente es en el año nuevo, bueno para el cambio y para dejar a mi sucesor, se conversa en una reunión, ahí tomamos el acuerdo, el nuevo agente va a nuestro pueblo Chenalhó, a tomar protesta, el agente en función y el sucesor van al pueblo, va a dejar su trabajo, cuando terminan, de regreso llega a recibir su radio, llega a recibir su sello. A partir de este momento le dirán agente, empezará a resolver problemas.

Los habitantes acuden al agente municipal y a sus auxiliares cuando enfrentan algún problema. El agente programa la fecha para resolver el conflicto, citando a las partes afectadas y se reúnen en la agencia municipal. En este espacio las personas con problemas tienen la oportunidad de expresar el conflicto, ya que el agente municipal y sus auxiliares escuchan a ambas partes, ellos opinan sobre el problema y dan consejos para resolverlo.

En esta reunión se decide cuál de las partes es la culpable. A la parte afectada le preguntan sobre la sanción que impondrá. Cuando el problema es muy grave, piden la cárcel, pero para las personas, la cárcel es denigrante y siempre prefieren acordar y llegar a buenos términos, ofreciendo refresco Coca Cola, y la reunión se termina compartiendo el refresco entre ellos.

La participación de los niños en la resolución de problemas es activa. Si bien no vierten opinión alguna al respecto, ellos escuchan todo el proceso, desde el regazo de su madre o su padre. Cuando las familias llegan a sus casas y platican sobre el tema, los niños también participan reconstruyendo los hechos. Por la participación que tienen, conocen desde pequeños lo que implica ser la autoridad máxima de la localidad y las implicaciones que conlleva involucrarse en problemas y, a la vez, van aprendiendo las formas de vida de la comunidad, así como las normas que la rigen.

En la localidad también forman el Consejo de Vigilancia, que tiene la responsabilidad de gestionar recursos ante la presidencia municipal, en cuestiones relacionadas a vivienda, carretera, agua potable, etc. Está conformado por un presidente, secretario, tesorero y cuatro vocales. El cargo también tiene una duración de un año.

Como ejido Joltojtic sigue perteneciendo a La Libertad, por ello, comparten autoridades que son elegidas en asambleas, con la participación de ambas localidades. El Comisariado ejidal tiene la responsabilidad de administrar los bienes del ejido y resolver conflictos entre los propietarios. La duración de este cargo es de un año.

4.1.4 Organización religiosa

En cuestiones relativas a la religión, dada la proliferación de las iglesias evangélicas, la comunidad está conformada por adventistas, presbiterianos y católicos. Sólo cuatro familias afirman practicar “la costumbre” y don Jacinto aclara a qué se refiere esta denominación:

Tsotsil	Español
Ja' yu'un jech kaio ti aiije ti jmoltotik yame'e, ja'yu'un jechun ti vu'une costumbreun tsakoj-o, xkak jcantela, xkak jpom, xchi'uk la spas amtel alperezal, ta jch'atakutik li santo-e, ti cruze, xkai ti loile, mu jip ta ko'onton(Ent. J.P.P 20/11/2014)	Así lo escuché de nuestros abuelos y abuelas, por eso así soy yo, soy de costumbre, doy mis velas, doy mi incienso y también asumí el cargo de alférez, humeamos el santo, la cruz, escucho las palabras, no los dejo salir de mi corazón.

Don Jacinto muestra la fusión de espiritualidades entre el catolicismo, impuesto por los colonizadores desde el año 1547, cuando llegaron los españoles al estado de Chiapas, y la propia espiritualidad maya que ha permanecido por la resistencia de las comunidades.

Entonces, entiéndase la denominación “costumbre” como el sincretismo religioso entre la cultura maya y la impuesta por el catolicismo. Es necesario recalcar que no se consideran católicos porque no asisten a las misas.

Dada la proliferación de las religiones evangélicas, existe una preocupación de parte de los habitantes que practican la costumbre. En el trabajo de campo, los habitantes me preguntaban acerca de la religión que profesaba. Carina, una niña de once años, en una conversación sobre el tema de religión, me cuestionó y me expresó las desventajas de tener una religión evangélica:

Tsotsil	Español
Carina: ¿Mi cha va'i sk'op Dios?	Carina: ¿Escuchas la palabra del señor?
Rosa: Bak'intik no'ox	Rosa: A veces
Carina: Vu'une mu jk'upin, skotol mu k'usi xu cha pas, mu stak cha ti kaxan, mi jauk xu' cha vuch presco, ja'ta k'upin costumbre vu'ne ¿Jo'ote?	Carina: A mí no me gusta, porque te prohíben de todo, no puedes comer gallina, ni tomar refresco, a mí me gusta la costumbre ¿Y tú?
Rosa: Jech ek	Rosa: También.
Carina: K'usba cha valme sbi jtotike	Carina: ¿Cómo le llamas al sol?
Rosa: Jtotik	Rosa: Nuestro padre
Carina: Yu'un leike mu sk'anik jech xkalbetik, buch'o xai religión xalik maukla jtotik, ja'noxla k'ak'al, ja jech ek xch'iuk jmetike, ja no'ox la luna(D.C.14/11/2014)	Carina: ellos no quieren que se le llame así, dicen los de religión, que no es nuestro padre, para ellos solo es el sol, lo mismo pasa con nuestra madre, ellos le dicen luna.

Por otro lado, los evangélicos dicen ya no practicar “la costumbre” porque eso implica necesitar recursos económicos para todos los rituales, también rechazan el aguardiente “*pox*”, una bebida con un rol muy importante en todos los rituales. El *pox* permite la conexión con nuestros dioses, pero los evangélicos consideran que esto no está bien, que es un pecado.

Como ya se ha dicho, solo hay cuatro familias que practican “la costumbre” y han buscado reorganizarse para los rezos, que realizan tres veces al año. En la localidad existen doce lugares sagrados: ocho cerros (que se consideran sagrados, porque dan buena cosecha de frijol, maíz, chile, calabaza y donde la gente no debe hacer sus necesidades fisiológicas, porque son considerados una falta de respeto hacia los cerros); dos lagos y dos ojos de agua (que nunca

se secan, aún en temporadas de sequía). Estos lugares tienen dueños, por eso las familias de costumbre les agradecen o le piden bendiciones para su cosecha, la salud y el bienestar familiar.

El encargado de organizar a la población para los rezos es el agente municipal. Sin embargo, cuando la rotación de este rol corresponde a una persona evangélica, ésta no cumple con esta actividad. Ante esto, las familias de costumbre han optado por nombrar a un “cabildo *vinik*” (hombre cabildo) que es el encargado de organizar y rezar para el bienestar de estas familias.

Las cuatro familias mantienen vínculos en cuestiones de organización religiosa con el ejido La Libertad, y cada año festejan al santo patrono “San Martín”. La fiesta requiere nombrar a un alférez, quien es el encargado de organizar la fiesta de la comunidad, el capitán es el encargado de organizar la carrera de caballos, y tiene la responsabilidad de rezar para el bienestar de éstos animales; por último el martoma, encargado de cuidar la iglesia, y de tocar la campana.

4.1.5 La indumentaria tsotsil de Joltojtic

Las mujeres tsotsiles tenemos aproximadamente 17 vestimentas tradicionales que varían de un municipio a otro, todas comparten las coloridas flores y figuras que adornan las blusas que portan sus mujeres. Son imposibles de confundir las mujeres de Joltojtic, el lenguaje de los colores del bordado que portan manifiesta la pertenencia al municipio de Chenalhó. La vestimenta se ha convertido en una forma de identidad, esto se nota mayormente entre las mujeres, como se muestra en la siguiente foto:

Ilustración 5. La indumentaria de Chenalhó



Foto: R. L.S 18/11/2014

La ropa que visten las mujeres es característica del municipio de Chenalhó, la enagua es de color negro oscuro, que tiene un bordado horizontal con diferentes figuras y colores, utilizan una faja para sostener la falda. La tela de la blusa es elaborada en telar, tiene bordados alrededor del cuello y lo portan todos los días.

Actualmente, todos los hombres adultos visten con pantalón de mezclilla o de tela y playera o camisa, pues han dejado de usar la ropa tradicional. Los hombres adultos sólo usan la ropa tradicional cuando ocupan cargos religiosos o políticos, y consta de un camisón blanco que les llega hasta la rodilla, sombrero con listones y un pañuelo en el cuello. Tan solo cuatro abuelitos del ejido usan diariamente su ropa tradicional, que consiste en una camisa larga que le llega hasta la rodilla de color blanco y lo sostienen con un cinturón. La explicación de la familia Patishtan sobre las razones de por qué han dejado de usar la ropa tradicional se comparte en este siguiente relato:

Tsotsil	Español
Rosa: ¿k'uchaal muyuk xa cha lapik ja bats'i k'uik?	Rosa: ¿Por qué ya no usan su ropa tradicional?
Rigo: Mu snaik spasel, ch'ay ta yontonik	Rigo: Ya no lo saben hacer, ya se les olvidó.
Catarina: pe mu xk'anik ja'li xla'jik ta ch'ix, ta xbatik ta te'tik chine.	Catarina: Es que ya no quieren usarlo porque como trabajan en el monte, les lastima las espinas.

Rigo: xch'iuk ali xkaltik chi jbatutik ta amtele, mu stak ta bota chine li bats'i k'uile, pe oy me ch'ixe, Jacinto: yu'un toj tsots ta jale lek xch'iuk toj toyol xlok', mi lektek cha k'ane \$1,500, li k'uil kaxlanetike 80, 100 pesos, ch aman ja camisa xch'iuk ja pantalón bu mas lek ta 350, ja tsulul.	Rigo: Y también porque usamos botas de hule y con nuestra ropa tradicional no se puede, hay espinas. Jacinto: Es que es muy difícil tejerlo, también porque es muy caro, si quieres una buena ropa te sale en \$ 1, 500, la ropa de los kaxlanes te sale en \$ 80 o \$100 pesos, compras tu camisa y pantalón, el de mejor calidad te sale en \$ 350, es más económico.
---	---

En esta conversación claramente se expresan los motivos por qué los hombres han dejado de usar la ropa tradicional. Si bien, se les atribuye la responsabilidad a las mujeres de ya no saber bordarlo, la madre aclara que no es así, el motivo es la comodidad que la ropa de los *kaxlanes* les proporciona para trabajar en el campo. Aunque sin duda, Rigo también tiene razón, ya que las nuevas generaciones de mujeres ya no saben elaborar la ropa de los hombres.

En cuanto a las niñas es hasta los cuatro años aproximadamente que se visten con pantalón y blusa como se muestra en la siguiente foto:

Ilustración 6. Niñas de Joltojtic



Foto: R.L.S 18/11/2014

Como se aprecia en la foto, la niña de cuatro años y su hermanita todavía usan ropa manufacturada, ya que elaborar la vestimenta tradicional implica que la familia cuente con los

recursos económicos necesarios. Entonces, la economía de la familia determina la edad en la que la niña empezará a vestir su ropa tradicional. Una familia con pocos recursos económicos retrasa el uso de las mismas hasta aproximadamente los cinco años. Si la madre sabe bordar, facilita el uso de ropa tradicional a temprana edad, porque ella misma elabora la blusa sin que le implique gastos económicos, para pagar la mano de obra.

Los padres de familia compran o elaboran la vestimenta tradicional desde los cinco años, es decir, a partir de esa edad ya no utilizan la ropa manufacturada, empiezan a vestirse como *bats'i ants* de Chenalhó; sin embargo, la escuela está imponiendo una forma de vestir en un momento importante en la formación de la identidad de las niñas.

Como parte de las luchas sindicales la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se ha atribuido como si se tratara de un logro, haber obtenido uniformar a las niñas y niños de todo el estado de Chiapas en el ciclo escolar 2014-2015¹⁶. El uniforme que se muestra en la siguiente foto tiene como finalidad promocionar el gobierno del Partido Verde Ecologista de México, encabezada por Manuel Velasco¹⁷, actual gobernador del estado:

Ilustración 7. Niña con uniforme escolar



Foto: R.L.S 18/11/2014

¹⁶ <http://www.proceso.com.mx/379809/379809-polemica-en-chiapas-por-uniformes-escolares-con-los-colores-del-pvem>

¹⁷ Periodo de gobierno 2012-2018

En un contexto urbano, el uniforme escolar se utiliza para evitar que las niñas y niños estén en situaciones de discriminación por la marca de ropa, pero en un contexto rural donde todas las niñas se visten igual, más que ventaja implica un riesgo. Puede ser que las actitudes de las niñas cambien frente a su vestimenta tradicional y la dejen de usar en un futuro no muy lejano. Entonces, la imposición de un uniforme escolar tiene objetivos nacionalistas de homogenización.

4.1.6 La lengua *bats'i k'op* y el español

Para la población de Joltojtic su lengua *bats'i k'op* (tsotsil) “lengua verdadera” es el reflejo de su cultura y origen, se considera a la lengua como parte de la vida misma, por ello, la actitud lingüística hacia su lengua es altamente positiva y les gusta mucho hablarlo, por eso la hablan de forma cotidiana, porque a través de ella demuestran su cultura y sus orígenes.

En la comunidad de Joltojtic, el *bats'i k'op*, es la lengua materna, siendo el principal medio de interacción en los diversos ámbitos de la vida diaria. Se aprecia a las señoras, desde las primeras horas de la mañana, sentarse alrededor del fogón conversando en *bats'i k'op* con los hijos y el esposo. Pasa el mismo fenómeno por las tardes y noches, donde se observa a toda la familia platicando historias, anécdotas y vivencias surgidas durante el día, todo en la lengua.

Se presenta el siguiente diálogo que surge alrededor del fogón entre Marcela, Carina y su madre:

Tsotsil	Español
Marcela: Jelav ants bu la sk'uban komel bik'it kaxane, pe ali la sk'upin yan, pe la kalbe mu stak, la xa jxhanpakutik bu junukal xich Carina: La kalbe mu stak jelkutik, chopol, ta xcham, ts'akale la yalbun ta xikbal chibal, ji'i la kalbe Madre: ¿K'usi la yalbot? Marcela: Ta la xcham yu'un mi jun no'ox xkakbe, li smalale la yalbe ak'o yikbal te la luts me tuluk yu'nik.	Marcela: Pasó la señora por el pollito que había encargado, pero le gustó otro, le dije que no, ya habíamos acordado el pollito que se iba a llevar. Carina: Yo le dije que no podía darle otro porque es de mala suerte, se le iba a morir. Después dijo que se llevaría los dos, pero le dije que no. Madre: ¿Y qué te dijo? Marcela: La señora dijo que se le iba a morir de frío si solo le daban uno, después aceptó

Madre: Mu me stak ta jk'upintik k'usi ta jmantike, ta xcham kuntik, te cha vilik xcham yu'un uni kaxane. (Obs.12,11/2014)	porque el esposo le dijo que lo acomodarán con la Guajolota¹⁸ que tenía en su casa. Madre: No te pueden gustar las cosas que compras porque se te muere, vas a ver que se le va morir el pollito
---	---

Esto se reproduce en las calles, en el trabajo, en la milpa, en la escuela, en la agencia municipal, en las tiendas, en las reuniones, en los cultos, en todo momento florece el predominio y la vitalidad de la lengua. Por ende, es común ver en el camino principal, en las veredas y en las casas a toda la población hablando *bats'i k'op*. Desde temprana edad los niños y las niñas, desarrollan un monolingüismo, el *bats'i k'op* porque es la lengua en que la están inmersos en todo momento, al igual que los jóvenes y la gente de edad adulta, quienes mantienen la comunicación en *bats'i k'op*.

Una minoría de la población es bilingüe, y son aquellas personas que han tenido la necesidad y oportunidad de salir de la comunidad por cuestiones de trabajo y se han tenido que enfrentar, de forma directa y agresiva, a la comunicación en una segunda lengua (el español). Como comentan los propios involucrados, que la comunicación e interacción con los *kaxlanetik* (mestizos) ha sido muy complicada y difícil a la vez. Son quienes tienen mayor fluidez con el español, pero en la comunidad hacen escaso uso del mismo.

La vitalidad de la lengua, en este contexto, se debe y se ve fortalecido por el arraigo lingüístico cultural de la población. A pesar de la escolarización en español y de las migraciones temporales, las interacciones entre los habitantes son en *bats'i k'op*. Esto contribuye claramente a la transmisión intergeneracional de la lengua.

Las interrelaciones interétnicas entre *bats'i vinik* y *bats'i ants* y otras etnias mayas han sido casi nulas. Lo que ha llevado al predominio y fortalecimiento de la lengua *bats'i k'op*, es decir que la conformación de una nueva familia se da entre personas del mismo pueblo. Los lazos familiares se desarrollan entre ellos mismos, o con personas de comunidades vecinas, pero de la misma variante lingüística; y esto ha llevado al fortalecimiento, mantenimiento y

¹⁸ Pavo hembra

transmisión intergeneracional del *bats'i k'op*, lo cual es altamente favorable en la lengua y se ve reflejada en un alto nivel de monolingüismo y vitalidad de la lengua.

Los habitantes de Joltojtic conciben al *bats'i k'op* como elemento de identidad, consideran que la lengua tsotsil debe prevalecer y ser hablada mostrando una actitud de adhesión a lo propio, pero también mantienen una actitud abierta hacia el uso del español, muestran una actitud de aceptación en relación al aprendizaje y uso del español. La mayor parte de la población muestra una aceptación y actitud positiva hacia el uso y aprendizaje de ambas lenguas: *bats'i k'op* y el español.

Las principales razones hacia la aceptación del español se deben a que no lo saben, por eso quieren aprenderla, para poder comunicarse con los *kaxlanetik*, además de tener oportunidad de hablar con otras personas ajenas a la comunidad, y como un medio para buscar trabajo. Son conscientes de la importancia de ambas lenguas y comprenden que ambas deben ser desarrolladas por igual, sin detrimento de ninguna de ellas; es decir, no anteponen una lengua sobre otra. Por lo que la comunidad mantiene una actitud lingüística positiva frente a ambas lenguas.

4.1.7 El sistema alimentario en peligro

La forma de explicar el mundo, la vida y las cosas de los habitantes de Joltojtic se define como una visión holística, ésta se ve reflejada en la actividad principal de los habitantes de Joltojtic que es la agricultura, una actividad milenaria entre los mayas. El producto principal que se siembra es el maíz, pero por la visión integral del mundo de los *bats'i vinik* y *bats'i ants* de Joltojtic hace posible observar una milpa diversificada de cultivos ya que aparte del maíz, se siembra calabaza, frijol, chile y yuca.

Por su parte, el gobierno mexicano, intenta desaparecer la alimentación basada en la agricultura de subsistencia, creando programas asistenciales con la finalidad de hacerlos dependientes del exterior; por ejemplo, con el programa actual “Cruzada contra el hambre”¹⁹

¹⁹ Política social implementada en el sexenio de Enrique Peña Nieto 2012-2018

se le entrega a algunos habitantes de la comunidad alimentos industrializados, que no forman parte de su dieta, y que está basada en el modelo occidental de consumo.

La estrategia del gobierno federal se basa en el modo capitalista de producción e intenta cambiar gradualmente el sistema alimentario de las comunidades indígenas. Por ejemplo, el café es un producto que la comunidad cultiva y cosecha, pero el gobierno a través del programa que ya se mencionó, ha incorporado el café industrial a la dieta cotidiana lo que ocasiona, una dependencia gradual del exterior de las comunidades indígenas.

Por otro lado, si bien las estrategias del gobierno acechan continuamente en la comunidad, el impacto de la agricultura industrial no ha provocado que la comunidad se incline por el monocultivo, ya que esta práctica provoca graves problemas, como lo menciona Bonfil:

La política de sustitución de cultivos no afecta, en principio, la integridad territorial. Pero el cambio de la agricultura diversificada por otra de monocultivo tiene los mismos efectos destructivos sobre la civilización mesoamericana porque atenta contra el sistema productivo en que descansa una economía orientada hacia la autosuficiencia y sujeta a los campesinos a la dependencia, del crédito, del mercado, de la tecnología y hasta de la administración, en ámbitos que antes estaban bajo su control (Bonfil, 1990, pág. 182)

Los químicos también van provocando la dependencia del exterior, ya que cada vez más la mayoría de los habitantes las utilizan para la producción del maíz. Estos productos dañan la tierra y provocan la muerte de especies animales y vegetales, es decir, deterioran el ciclo de vida de muchos seres vivos.

Algunos habitantes prefieren no utilizar estos productos después de percatarse de las desventajas:

Tsotsil	Español
[...] jo'onkutik muyuk ta jpikutik, ta la ixtala li banamile, ja'yu'un buch'o spikike muyuk xa mu ta k'uxel ajan. mu x-ch'i mu ita, chichol ta jchomtike [...]"(Ent.M.A.E. 10/10/2015)	Nosotros no lo utilizamos, le hace daño a la tierra, por eso, quienes lo utilizan, el elote que producen ya no tiene buen sabor, no crecen los tomates silvestres ni la yerba mora [...]

La economía capitalista pone en riesgo la forma de vivir en el mundo de los *bats'i vinik* y *bats'i ants* de Joltojtic, dado que se ha constituido como el sistema económico más poderoso

que estamos viviendo en la actualidad, y que desgraciadamente ha llegado hasta los rincones más apartados de la humanidad. Para el capitalismo los indígenas somos un obstáculo debido a la autosuficiencia alimentaria que aun conservamos, pero el gobierno mexicano diseña estrategias para promover gradualmente la dependencia con el comercio exterior.

4.1.8 La luna en la cosecha y siembra

En la cosmovisión tsotsil la luna, al igual que el sol es una de las deidades más importantes que rigen la vida de los seres vivos. Ésta, a pesar de la presencia de las religiones evangélicas en la comunidad, continúa siendo orientadora para la siembra y la cosecha. Para los *bats'i vinik* y *bats'i ants* la luna está estrechamente relacionada con lo femenino y la fertilidad. Así lo expresa una joven de la comunidad:

Tsotsil	Español
[...] ja jech jtalelkutik, jech k'uchaal antsutik xkiltik ju jun uj, jech kom yu'un jmetik. Oxib k'ak'l xjali yij ja'no ts'unulael chapas k'usi cha k'an muk xch'i. (Ent. M.S.A 23/10/2015)	[...] así somos nosotros menstruamos cada mes, por eso la luna cambia cada mes, así lo dejó nuestra madre. Tres días tarda la luna llena, en ese tiempo debes aprovechar para sembrar lo que quieras que crezca grande el fruto.

Se distinguen dos cambios de la luna *yij jmetik*²⁰ y *unin jmetik*²¹ cada una tiene sus efectos y deben ser considerados para la siembra y cosecha de los alimentos. También tiene efectos en el nacimiento de los bebés, en la menstruación, en las heridas, etc.; sin embargo, por cuestiones de la investigación nos centramos en la siembra y cosecha de los productos de la comunidad.

Los conocimientos que se presentan en el siguiente cuadro representan las voces de nuestros antepasados que han ido transmitiendo, a través de la oralidad, sus conocimientos sobre la luna. Son saberes que recuperamos de las historias contadas por los abuelos y las abuelas, mediante las cuales se va construyendo la concepción del mundo y se le va dando una

²⁰ Luna llena

²¹ Luna creciente

explicación a la realidad. De esta manera desde pequeños van comprendiendo, que la luna es una deidad sagrada que determina los momentos de la siembra y la cosecha.

Tabla 1: *Jmetik*

Concepción tsotsil	Siembra	Cosecha
<i>Yij metik</i>	Es ideal para la siembra de plantas y hortalizas de raíz (chayote) El frijol florece y sus vainas son grandes Las pulpas de las verduras no crecerán con mucha agua. Si se siembra en “ <i>unin jmetik</i> ” no tienen sabor	El maíz y el frijol se conservan por mucho tiempo. El sabor de los productos que se cosecha es dulce, ejemplo, plátanos y elotes.
<i>Unin jmetik</i>	Se puede sembrar todo árbol frutal ya que crecen pequeños y rápido dan sus frutos. El chayote contiene mucha agua y solo es utilizado para la comida. El plátano tiene un sabor desagradable.	Si las vamos a guardar es mejor cosecharlas en esta fase de la luna. Si se van a consumir las podemos cosechar en cualquier momento Toda planta o árbol no florece (el frijol)

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los conocimientos sobre los tiempos en que se debe sembrar y cosechar son influenciados por la luna, en este caso nos enfocamos en el chayote y los conocimientos alrededor de ella, son transmitidos desde bebés, ya que son cargados en la espalda de su madre, lo que provoca presenciar todas las actividades en las que la madre participa, eso favorece a que la niña o el niño siempre estén con la madre, apropiándose de elementos sociales y culturales importantes de la comunidad.

Como en todas las sociedades agrocéntricas, la producción de los diversos productos, propios de la comunidad de Joltojtic, está íntimamente ligado a lo sagrado y lo social, es decir, en la cosmovisión tsotsil la relación del hombre con la naturaleza y el universo es la base de su forma de vida.

4.2. LA EDUCACIÓN TSOTSIL EN JOLTOJTIC

En este apartado, presentamos las características más importantes de la educación tsotsil, cuyo centro es el *ch'ulel*. Para su comprensión, explicamos, en principio, lo que significa e implica tener el *ch'ulel* y luego describimos las formas de aprender en el marco de

lo que denominamos la pedagogía del *ch'ulel*. Para esto, recurrimos al análisis de algunas actividades productivas y sociales que desarrollan las familias conjuntamente con los niños y niñas tsotsiles.

4.2.1 El *ch'ulel*: ser *bats'i ants* y *bats'i vinik*

Los *bats'i ants* y *bats'i vinik* no se consideran seres individuales; sino seres compuestos de un cuerpo físico formado de carne y hueso y de una parte inmaterial que no podemos ver y que no está presente en este mundo físico. A esta forma de concebirse persona, lo denominamos *ch'ulel*. Antes de llegar a este mundo, los dioses nos permiten la elección de nuestro “*vayijel*” animal compañero que estará con nosotros desde el momento del nacimiento hasta la muerte:

Tsotsil	Español
K'alal chij talxa ta olil vinajel, chis jakbutik ¿k'usi cha k'an cha xchiinbal, t'uno ja ch'ulel? pe ja'la mas k'upil sba li kurutsuke, ja'li'i xi chiutik, pe k'usitik mas xibalsba muj k'upintik cha'ne, pe ja'la mas lekik un, mu me jtajtik un.(Ent.M.S.A 12/01/2015)	Cuando ya venimos a medio camino del cielo, nos preguntan ¿Qué quieres que te acompañe, elige tu <i>ch'ulel</i> ? dicen que el animal más llamativo es el tecolote, este quiero, decimos, pero los animales que dan miedo, no nos gustan, pero dicen que son los mejores, pero no los elegimos.

El *ch'ulel*, a la vez, no es un ser individual, ya que no está compuesto por un solo animal. En la vida de los *bats'i ants* y *bats'i vinik* como seres integrales y no individuales, la importancia del otro es fundamental para ser felices en este mundo. El hecho de que tampoco nuestro *ch'ulel* puede estar solo en este mundo significa la importancia de los demás en nuestra vida, en nuestra visión integral, en nuestra propia existencia y en la forma de ver la vida. La visión integral de la vida de los *bats'i ants* y *bats'i vinik* se demuestra en el siguiente fragmento:

Tsotsil	Español
oy oxlajuneb ch'uletik, oy tsajal bolom, vet, kotom, uch', bik'it uch, tsajal uch, t'ul, poy, ja jech nap'al ch'uleltic, venta jun a vo'onton, jechuk muyuk xchi'il ja bolome, xbalet ech' mu sna bu xbat, ja xchi'il ta ve'el, ja yu'un tsots ko'ontontik, me chapal ja vu'un	Tenemos trece animales que nos acompañan, tigrillos, gato de monte, tejón, zorros pequeños, zorro rojo, conejos, zorrillos así están juntos nuestros animales, para que estés feliz, si no tuviera compañeros tu tigre, va estar desorientado, no va saber a dónde ir, son sus compañeros que le acompañan a comer, por eso

oxlajunebe, ja tsotsutik, mu chij cham , oy lek koratik, anil xcham bu ch'o muyuk chapal xch'ulele (Ent. J.P.P. 08/10/2015)	nuestro corazón es fuerte, si tienes completo tus trece animales, eso nos hace fuertes, no morimos, tenemos larga vida, muere rápido el que no tiene completo su ch'ulel.
--	--

Desde el nacimiento, los *bats'i ants* y *bats'i vinik* llegamos al mundo acompañados de nuestro *ch'ulel* principal. Tenemos la opción de elegir entre varios animales. Pocas personas eligen al Jaguar, porque al verlo impone temor, como ya se mencionó en la entrevista.

La cantidad de animales que acompañan al *vayijel* puede variar, una persona que tiene los trece animales, es considerada sabia, feliz, íntegra y con una larga vida. Según (Pitchard, 1996) “son seres humanos cabales” Entre más animales acompañen a nuestro *ch'ulel*, mayor protección tenemos. Al morir nuestro *vayijel* principal, muere nuestro cuerpo físico en este mundo.

Por otro lado, a medida que los niños y las niñas van completando sus trece animales que conformarán su *ch'ulel*, van mostrando cambios paulatinos en sus formas de comportamiento en la familia y en la comunidad. Muestran un comportamiento, que esta íntimamente relacionado con el sexo de la persona y el cumplimiento del rol designado tanto para el hombre como para la mujer. La mala conducta en los hombres y en mujeres indica que la persona no tiene *ch'ulel*, como se explica en la siguiente entrevista:

Tsotsil	Español
Xaixa k'usi yich albel, oy me xaixa smelol ololetike, oy chapal xa jutuk yuni ch'ulel, mu jna k'uchaal oy yantin anil ts'om ch'ulel, ja xkoltavan li kajvaltike. Vo'onkutik xkalkutik muyuk xch'ulel, ja' k'al muyuk to sna snopelile, li viniketike mu x- amte, mu xk'uxubin yosil ta xchomtik xch'iuk smajik yajnilik, li antsetike jech ek, mu sna amtel ta yut sna, mu sch'unbeik smantl smalalik, xch'iuk xk'ipinik loiletik.	Ya entiende lo que se le dice, hay niños que escuchan la razón, ya tienen un poco completo su <i>ch'ulel</i> , no sé por qué hay niños que rápido completan su <i>ch'ulel</i> , le ayuda nuestro Dios. Nosotros decimos que no tiene <i>ch'ulel</i> cuando no razonan, hacen lo que quieren, los hombres no trabajan su milpa, no valora su tierra, y le pegan a sus mujeres. Las mujeres también trabajan bien en su casa, le obedecen a su esposo, y no se involucra en chismes.

Devenir en un *bats'i ants* y *bats'i vinik* conlleva transitar por tres etapas: *muyukto xch'ulel*, *Oy xch'ulel* y *muyuk xch'ulel*. *Muyukto xch'ulel* es cuando los niños y las niñas, hasta aproximadamente los siete u ocho años, no logran concentrarse en las responsabilidades

asignadas. *Muyuk xch'ulel* se refiere a una persona que no cumple satisfactoriamente los roles, valores y normas que rigen la vida en comunidad. *Oy xch'ulel* “representa lograr entendimiento y capacidades sociales como resultado de un proceso no enseñado explícitamente” (Pasquel, 2005, pág. 41), es decir, esta persona es íntegra y se conduce correctamente en la comunidad cumpliendo las normas y valores de la comunidad.

La llegada del *ch'ulel* en la infancia se demuestra mediante cambios de actitud y aprendizajes, lo que se puede identificar por ejemplo, cuando el niño y la niña ya explican con coherencia los sucesos que observa, escucha, reproduce y transmite un mensaje a otras personas: valora las cosas que tiene en su vida (Pérez , 2003).

El *ch'ulel* es un elemento medular en la vida y en la espiritualidad de los *bats'i ants* y los *bats'i vinik*, ya que es lo que asegura la vida armónica de la comunidad. Por ello, la educación para los niños y niñas en la etapa de *muyukto xch'ulel* concentra los esfuerzos para que completen su *ch'ulel*, ya que será indispensable en su vida adulta en la cuestión política, social y cultural.

4.2.2 Completar el *ch'ulel*

De acuerdo con la cosmovisión tsotsil, no existe una edad determinada para que los niños y niñas completen su *ch'ulel*. Cada *bats'i vinik* y *bats'i ants* lo experimenta de forma distinta, puede que algunos niños y niñas completen su *ch'ulel* a temprana edad, y otros no. Incluso existen adultos, considerados que no pudieron completar su *ch'ulel*. Una abuelita nos comenta que no existe una edad específica para la llegada del *ch'ulel*:

Tsotsil	Español
Ja' k'alal uni ch'iniktoe, oxib, chanib, vob, mu to snaik snopel, mu xchikintaik, mu xch'unik mantal. Ja'to k'alal yich'oik vakib, vukub, vaxakib jabilale, ja'to xaijik mantal, yu'un oy xa xch'ulel (C.L.G. 01/11/2015)	Es cuando son pequeños todavía a los tres, cuatro, cinco años, todavía no razonan, no escuchan, no obedecen muy bien las cosas que les mandamos a hacer. A los seis, siete, ocho años, ya escuchan porque ya les llegó su <i>ch'ulel</i> .

En la investigación realizada por Pasquel se menciona que aproximadamente a los cinco años, se concretiza el proceso de tal *xal ch'ulel'*; conceptualizado por Pasquel como la

llegada del alma, o del entendimiento. Los niños y niñas tsotsiles ya actúan como una persona zicancanteca, se comporta de acuerdo a las normas y valores de su contexto (Pasquel, 2005).

Conforme los niños van completando su *ch'ulel*, estos van experimentando cambios de personalidad, de actitud y la forma de relacionarse e interrelacionarse con la sociedad, con la naturaleza, con lo sagrado, es decir, deja poco a poco de ser travieso, de no escuchar los consejos de sus padres, de estar solo jugando. Pasa a ser un niño o niña que apoya a su familia en la milpa, en el hogar y a su comunidad (Pérez, 2003).

Completar el *ch'ulel* es un proceso que puede durar hasta la vida adulta, ya que no todos lo completan en la infancia. Si bien hay un cambio en la personalidad de los niños y niñas aproximadamente a los ocho años, esto no implica que ya se haya completado su *ch'ulel*.

Los adultos que son considerados sin *ch'ulel* no gozan de la confianza de la comunidad. para otorgarles cargos religiosos y políticos como lo explica doña Maria:

Tsotsil	Español
Oy vo'om keremetik ku'un, pe mu skotolik chapal ch'ulelik, Mariano ja' bankilal, Nicolas muyuk ch'ulel, lekto ox, pe la stik sba ta yuch'el pox, Antonio cham xa, pe lek ch'ulel, toj lek yo'onton, mu sna k'usi xal, Martine, k'ot xa xch'ulel laxa spas alperez, li jk'oxe muyuk xch'ulel ma le'e, la xchon yoxil bu la yakbe stot, sna x-elk'a, ch'ayem ma jkereme, jech' k'usba statele mu xtak stsak yamtel ta lum (Ent M.S.A. 01/11/2015)	Tengo cinco hijos, pero no todos tienen completo su <i>ch'ulel</i> , mi hijo Mariano si tiene, Nicolás era un buen hombre, pero después empezó a beber mucho, Antonio ya murió, él tenía <i>ch'ulel</i> , era muy bueno, era un hombre de paz, Martin apenas completo su <i>ch'ulel</i> , asumió el cargo de alférez, mi hijo más pequeño no tiene <i>ch'ulel</i> , vendió su tierra que su padre le heredó, sabe robar, está perdido mi hijo, no podrá ser autoridad en el municipio.

Si bien no existe una edad específica para completar el *ch'ulel*, los padres de familia son conscientes de que cada ser humano posee características propias, sin embargo, en la edad adulta, un adulto considerado como *Muyuk xch'ulel*, significa el deshonor de esa persona en la comunidad, porque sus actos, no están dentro de las normas sociales aceptadas. Por lo tanto el hecho de vender las tierras, ser alcohólico, robar o no asumir cargos políticos y religiosos son indicadores de no tener *ch'ulel*. Entonces, *Muyuk xch'ulel* se le dice a una persona adulta que

no se comporta de acuerdo a las normas sociales de la comunidad. Por ejemplo, cuando los hombres dedican su tiempo en actividades que no beneficia en nada a su familia (Pérez, 2003).

4.2.3 La pedagogía del *ch'ulel*

Muyuk xch'ulel es una etapa que abarca aproximadamente hasta los siete u ocho años, donde los niños y las niñas tienen ciertas características como las siguientes: capacidad de escucha en desarrollo, mayor tiempo dedicado al juego, escasa concentración en actividades formales y encargadas, entre otras. Estas características son consideradas por los diversos actores de la comunidad para transmitir conocimientos, valores, habilidades y capacidades tsotsiles.

En este proceso de formación social de los *bats'i ants* y *bats'i vinik* se configura una pedagogía tsotsil cuya médula es el *ch'ulel*. A esta pedagogía que centra los aprendizajes en el corazón, más que en la mente, la denominaremos “la pedagogía del *ch'ulel*”. Los agentes socializadores recurren a ésta para facilitar a los niños y niñas transitar por la etapa de *muyukto xch'ulel* hasta completar su *ch'ulel*.

Un rasgo característico de la pedagogía del *ch'ulel* es la relación socio-afectiva que mantienen los agentes socializadores con los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Éstos son guías que enseñan haciendo, porque consideran importante el hacer junto con los niños y las niñas, antes que decirles lo que deben hacer, porque es a través de lo que se hace, que los niños aprenden, y no de lo que se dice, como se muestra a continuación:

Tsotsil	Español
Xi chine, xi chine, xal val, yu'un kuch'al lek chantikbatel li kamteltike, yun-o xak k'eltik un k'ux elan (Ent. E.H.L 13/12/2014)	Así se hace, así se hace, eso van diciendo, para que aprendamos bien nuestro trabajo, nos van mostrando cómo es.

En la etapa *muyukto xch'ulel* es necesaria la motivación y la invitación a los niños y las niñas para realizar las diversas actividades. En esta etapa de aprendizaje, los niños y las niñas se incorporan gradualmente a las actividades. Los padres de familia motivan a sus hijos para aprender junto con ellos, como se explica en el siguiente relato:

Tsotsil	Español
Mi sna x-amtel li jtokutike batik xi'xutotik, yu'un mi kuch xi' yu'un batik, balme k'u yepal, ja'tik no jech li liktal ta mantal li jtot jme- e, jech vai un, yu'un la jch'unkutike, bal li uni chol uni jun zurco ta jmakkutik ti chomtike, yu'un balto xaijik un, manchuk mi jturumtik mi muyuk lek vojbil bat, xch'iuk yu'un- o ja jech ma chan amtele (Ent.F.P.L 22/12/2014)	Si nuestros padres saben trabajar, nos dicen: vamos, para ir a cargar leña, vamos nos dicen, algo es un poquito, así empecé a escuchar los consejos de mis padres, te digo, así obedecemos, algo es un surco ²² vamos cercando la milpa, nuestra ayuda es valorada, aunque vaya todo chueco, si no lo cortamos bien, es que así aprendemos a trabajar.

En la etapa *muyukto xch'ulel* las actividades que realizan los niños y las niñas no se consideran un trabajo, sino un apoyo que brinda a su familia. Éstos se sienten felices porque su apoyo es valorado por su familia, no se les exige la perfección en el cumplimiento de las tareas asignadas.

Los niños y niñas también van descubriendo y aprendiendo cosas nuevas por interés propio, ya que no son sujetos pasivos, son seres autónomos que tienen la capacidad de aprender por sí mismos y que además van innovando las formas de aprendizaje de las actividades en su comunidad. Sin embargo, existen actividades que no pueden hacer por sí mismos, en estos casos recurre o intervienen los agentes socializadores para apoyarle y darle los insumos necesarios para que gradualmente aprenda la actividad. Entonces se puede distinguir dos tipos de aprendizaje, el que realiza por si solo y el que necesita del apoyo u orientación de otros.

Como en un principio se mencionó, en la vida de los *bats'i viik* y *bats'i ants*, se respetan las características individuales, ritmos, intereses y motivaciones de los niños y las niñas. La característica principal, en esta etapa, es que los niños y niñas no pueden permanecer atentos durante largo tiempo en una sola actividad. En esta etapa el juego es una necesidad en la vida del niño o niña tsotsil, porque tiene la oportunidad de recordar y recrear las actividades de su medio socio-natural, como se comparte en el siguiente relato:

Tsotsil	Español
K'alal muyukto ch'ulelike, ja'no x-amtejik uni likel, ja'no xtajinik, saik yixlolik, yanal teetik, vach' te' etik. Pe	Como todavía no tienen <i>ch'ulel</i> , trabajan solo un rato y juegan mucho todavía, como estamos en la milpa ellos buscan sus juguetes, hojas,

²² El espacio que queda entre las filas de la siembra del maíz o frijol.

k'alal ja' no xtajinik, xkalbekutik: la' koltaunkutik uni jutuk, jutuk no' ox xkakbekutik yu'un uni k'oxikto. K'alal chi sutokutike xkalbekutik: "ich'obal vach' te'etik" xkakbekutik ak'o yichbal, balto xkaikutik uni k'uyepal uni vach'(Ent. D.P.S. 28/10/2015)	palos; pero cuando vemos que solo están jugando les decimos: ya ayúdanos un poco, pero le damos poco porque todavía es pequeño. Cuando regresamos a la casa les decimos: "llévate estás varas" y les damos para que lo lleven para nosotros es de gran ayuda un montoncito de varas.
--	--

Los niños y niñas aprenden a conocer la vida jugando, en la etapa de *Muyukto xch'ulel* necesitan explorar el contexto natural y social donde se desenvuelven, esto le ayuda a entender cómo son las características de las cosas a su alrededor. Los niños y niñas necesitan estar activos para explorar su medio, por ello, no existe ninguna prohibición en esta etapa para que la mayor parte del tiempo de los niños se dedique a esta actividad que les es placentera.

El juego en la comunidad de Joltojtic, al igual que en los Andes, mantiene una relación simbiótica con la naturaleza, entre lo sagrado y lo humano, cultiva la relación del niño y la niña, con todo lo que le rodea (Rengifo, 2001). La libertad que tienen los niños y las niñas tsotsiles para jugar, les permite ir conociendo el ambiente que les rodea, y así comprenden su relación con la madre naturaleza, donde el niño entiende que no es ni superior, ni inferior. Este aprendizaje de interacción con la naturaleza perdura a lo largo de su vida.

Entonces podemos concluir que en la pedagogía del *ch'ulel* la exploración, la curiosidad, y lo dinámico, son consideradas actitudes naturales de los niños y niñas en esta fase de desarrollo. Los padres de familia son conocedores de esta etapa en la niñez e intervienen con las estrategias adecuadas. Todo lo contrario de lo que ocurre en las sociedades occidentales, donde a los niños y las niñas que no pueden permanecer quietos, se les diagnostica irresponsablemente con problemas de hiperactividad o mala conducta.

4.2.3.1 Aprender escuchando con el corazón: consejos de los mayores

Escuchar los consejos de nuestros padres es esencial para completar el *ch'ulel*. "El hombre tzotzil aprende no sólo por medio del trabajo, sino también por medio de palabras" (Pérez , 2003, pág. 74). Para ello, necesitamos desarrollar la capacidad de escuchar con atención, que no se vincula solamente a la audición y al cerebro. Escuchar desde los *bats'i*

vinik y bats'i ants implica además de ello, el corazón como centro sensible del sentimiento humano. Las palabras abren el oído para luego encaminarse e interiorizarse en el corazón, y es hablando y comportándose con el corazón, lo que te convierte en una persona con *ch'ulel*, con una sabiduría consciente, plena hacia la vida, con principios y valores comunitarios.

Los consejos de nuestros padres se vuelven determinantes para tener o no *ch'ulel*, como lo comparte el Sr. Pacensa:

Tsotsil	Español
k'alal muyuk to chapal xch'ulel li jnich'onkutike, sk'an xkalbetikbal mantal, venta sjam xchikin, mi mu xkakbetik mantal k'alal ololiktoe, mi ja' no cha k' el k' usi spase, k'alal xmuk'ibe muyuk xch'unbot ja mantal(Ent. J.P.S. 30/11/2014)	Cuando nuestros hijos todavía no tienen completo su <i>ch'ulel</i> es importante irle dando consejos, para que los escuche desde pequeños, si no le damos consejos y solo ves lo que está haciendo ya no te va obedecer cuando este grande.

Entonces entre más pequeños empiecen a escuchar con atención y aplicar en sus vidas los consejos de sus padres, tienen garantizado completar su *ch'ulel*. De esta manera, los consejos se hacen presentes continuamente, para completar el *ch'ulel*. Los consejos de los adultos se hacen presentes de dos formas. La primera a través de interrogantes que incitan al niño a reflexionar sobre sus propios actos, de la cual se presentan dos ejemplos:

Ejemplo 1

En la casa del Sr. Pacensa, mientras conversábamos alrededor del fogón sobre el *ch'ulel*, llega su nieto, y se queda en la puerta, con la cabeza inclinada, y luego el abuelo empieza a decirle:

Tsotsil	Español
K'uyun ti mu xa amte-e, mi mu xa ve, mi yu'un mu ta ixim kuxulot, mi xvoj yav chomtik k'alal muyuk chi j-amte- e (Obs.02/10/2015)	¿Por qué no trabajas? ¿Acaso no comes? ¿No vives del maíz? ¿Se limpiará por si sola nuestra milpa, si tú no trabajas?

Ejemplo 2

Tsotsil	Español
K'uyun mu xa vichbe smelol, mi yu'un la jpasot ta mantal xi'xk'olal, mi ta jmantal li k'ex elan k'usi cha pasike xi sk'op lal, (Ent. R.S.H.12/10/2015)	¿Por qué no entiendes? ¿Acaso yo te mande? así nos dicen ¿Por mis consejos estás así? esas son las palabras.

Los consejos a través de interrogantes permiten al niño comprender y tener una opinión sobre su actitud; le permite entender, por sí mismo, las consecuencias de sus acciones. Esto le ayudará para que gradualmente actúe con responsabilidad, siendo esta una cualidad importante en el proceso de completar el *ch'ulel*; es decir, que los errores o las malas actitudes cometidas se resuelven con orientaciones, pláticas y consejos.

La segunda forma de presentarse los consejos es a través de una negación y su inmediata consecuencia:

Tsotsil	Español
Mu xa xanav ta o'lil be ¿Mi mu xa k'an jal ja ch'iel? (Obs.Familia 1//11/2014)	No camines en medio de la carretera ¿no quieres tener larga vida?

Estos consejos se presentan cuando se enfrentan peligros, donde inmediatamente hay una prohibición; sin embargo, esta segunda manera se relaciona con la primera forma de aconsejar, donde los padres de familia no le dicen la consecuencia de caminar en medio de la carretera. Más bien se plantean a través de algunas preguntas que le permita al niño o la niña reflexionar sobre determinada situación o comportamiento y así llegar a la interiorizar las consecuencias de sus actos.

Tsotsil	Español
Yu'un oy jech chi ts'uyuba nopol ta chomtik, k'ak'em ja'to jelav yamtele li jtote, k'usi te mukul k'ot kakan ta xinich', k'ak'em yav li xiniche, chi ay un xa, li k'ak kakane ¿yu'un mi ololoto? jech' jmu'ul k'usba ja tseb jna ¿muyuk ja ch'ulel? ¿Mi muyuk cha vil k'ak'em? nutsbilun-o ta anil, kich oxmo un (Ent. V.A.P 04/01/2015)	Estaba columpiándome cerca de la milpa, estaba quemado, hasta ahí había trabajado mi padre, mis pies entraron en un hormiguero que también se había quemado, grité y grité, mis pies se quemaron ¿Eres una bebé todavía? creo que estaba así de grande como tu hija ¿No tienes <i>ch'ulel</i> ? ¿No miras que está quemado? Mi papá corrió tras de mí, me golpearon tres veces.

Estos consejos están presentes continuamente, pero para los niños y niñas, actuar de acuerdo a lo esperado por los padres no es fácil, no se logra de la noche a la mañana, como lo comparte la Sra. Carmela:

Tsotsil	Español
Ape te sujilanbil, muyuk buch'o bi' xi ch'itale yunme ja' xal mantal li tojmetike, ja jochvanel, ja' nitvane, kapa. Ti tsebetik xtoke yu'un ja' stij tseb ti jmekutike vai un, nocholil, mi oy sk'an juch'panin, mi oy lich'um sk'an, mi oy sk'an pasel vaj mats' yu'un ja nitvan li jmekutike, ja' me ja ants, xchi'il ta naj-o, yu'un ja jech'ma tsebetike, yan ma ti keremetike jtotkutik-no snitokutik ta amtel, ta kuch si', mi mu to sa' ku'unikutike tsalbil kuni si' kuik, bal xi yuni epal yomkutiktal, ja' li xi' to yuni muk' ul ta jchankutiktale. bu xbat un, yu'un jech-o xve (Ent. 05/01/2015)	Siempre nos están insistiendo, nadie lo logra por sí mismo, es con los consejos de nuestros padres, ellos nos guían, orientan. A las niñas nos enseña nuestra madre, siempre estamos a su lado, si se muele el maíz, si se hacen las tortillas, pozol, nuestra mamá nos guía, es que ella es mujer, nuestra compañera en la casa, así son las niñas. Los niños son guiados por sus padres a cargar leña, si todavía no podemos, nos buscan nuestra leña, es algo un poco de leña que carguemos, todavía somos pequeños, pues qué más podemos hacer, así comemos.

Si bien completar el *ch'ulel* es un proceso diferente en cada niño y niña, los padres de familia les hablan continuamente a sus hijos para completar esta formación. Es así que las palabras de nuestros padres, madres, abuelos y abuelas tienen mucho valor, ya que no es solamente un discurso, ellos practican lo que nos van diciendo, es decir, enseñan con el ejemplo, por ello, los consejos de los padres de familia son escuchados, valorados y aplicados en nuestras vidas.

Con lo anterior, podemos afirmar que el objetivo central en la educación de los *bats'i ants* y *bats'i vinik* es tener *ch'ulel*, ya que influye en el desarrollo del ser interior de cada uno. Los consejos forman parte de la pedagogía propia para educar a los niños y niñas de Joltojtic. Los consejos, en las formas en que se han presentado, estimulan la capacidad de adquirir de manera natural y espontánea las cosas de la vida.

Se recurre a la pedagogía del *ch'ulel* toda vez que se considera a los niños, desde pequeños, como seres pensantes, que son capaces de analizar diversas situaciones y establecer las consecuencias de los actos. Para que así, gradualmente, las palabras de los padres lleguen

al corazón y se establezcan ahí, para poder actuar como personas respetuosas y vivir en armonía con todo lo que le rodea a los *bats'i vinik* y *bats'i ants*.

4.2.3.2 Aprender en contexto: siembra del chayote²³

El ciclo de la producción del chayote ofrece múltiples oportunidades de aprendizajes a los niños y niñas. Desde la siembra hasta su consumo, los *bats'i vinik* y *bats'i ants* desarrollan una gama de actividades que favorecen el desarrollo integral de los mismos. Estas actividades constituyen espacios de socialización que movilizan una serie de conocimientos, desarrollan diversas habilidades y afinan destrezas en los niños y niñas de manera divertida. Entre algunas de ellas, están: trepar a los árboles, construir herramientas para cosechar, presenciar y participar en la cocción y finalmente disfrutar el rico manjar.

Enseñar-haciendo es una estrategia que los padres de familia despliegan en todas las actividades en general, y en la siembra del chayote, en particular. La familia dice poco y muestra más el cómo se hace las cosas, para que los niños y jóvenes aprendan. De esta forma Boni y Yahir se han involucrado, desde pequeños, en la siembra del chayote, escuchando de sus padres y hermana, observando los procedimientos y ayudando, desde sus posibilidades, con diversas tareas, como veremos a continuación:

Lilia: el chayote ha germinado ¡lo sembraremos!

(Los tres hermanos: Boni Yahir y Lilia se dirigieron al huerto Lilia empezó a cavar aproximadamente diez centímetros de profundidad, utilizando un palo con punta, Boni y Yahir observaban la actividad).

Lilia: la tierra ésta suelta y húmeda, es fácil cavar.

(Cuando Lilia colocó el chayote en la cavidad, Boni y Yahir ayudaron a cubrir el chayote con la tierra).

Lilia: no cubran la germinación del chayote (Obs. Fam.1 /12/2014)

Debido a la convivencia de Boni y Yahir con la hermana mayor, ellos poseen diversidad de conocimientos sobre la siembra del chayote, como por ejemplo: el estado de la semilla, el sitio ideal para la siembra, las características de la tierra y la humedad requerida, entre otros,

²³ El chayote es un fruto de la chayotera, cultivado y consumido desde la época prehispánica, crece como enredadera y busca altura y sostén sobre los árboles. Es rico en vitaminas y minerales que complementan la dieta de la población. (Reyes, 2012)

conocimientos básicos y necesarios para la siembra. Además, los niños saben leer la posición de la luna, indicador ineludible para la siembra del chayote, como lo veremos a continuación:

Tsotsil	Español
La kil k'usba spas jtoj jmekutik, chi yalbunkutik, unin jmetik, lek xich' ts'unel lobol, ta yij jmetik lek xich ts'unel ch'umte, yu'un toj anil xak sar, ja jech ta jpastikbal, ja jech ta ts'untibal.(Ent, Fam 1 13-11-2014)	[...] ví cómo lo hacían mis padres, nos decían la luna está tierna, es bueno sembrar plátano y en la luna llena, decían mis padres, es bueno sembrar chayote, porque en poco tiempo va dar fruto y así lo vamos haciendo.

Los tres hermanos entretienen sus conocimientos alrededor de la siembra, a través de la conversación espontánea, donde cada uno aporta con sus conocimientos adquiridos, interactuando con su medio natural y social. Si bien Lilia, como hermana mayor, es experta en la siembra, alienta la participación de sus hermanos, por ello, Boni y Yahir tienen toda la confianza para expresar espontáneamente lo que han observado y escuchado en su familia.

Como muestra del amplio conocimiento, Boni, Yahir y Lilia distinguen una variedad de chayotes que se siembra en su comunidad, reflejados en el siguiente cuadro:

Tabla 2: La variedad de chayotes en Joltojtic

Chayotes						
Variedad	Sakil ch'umte	Ch'ixal ch'umte	Yaxal Ch'umte	Potov ch'umte	Tsotsiron ch'umte	Losol ch'umte
Tamaño	Diverso	Diverso	Mediano	Pequeño	Grande	Diverso
Sabor	Dulces/simples	Dulce	Dulce	Dulce/simple	Dulce/simple	Dulce
Consistencia	Jugoso/seco	Seco	Seco	Jugoso	Seco/jugoso	Jugoso
Color	Crema	Verde oscuro	Verde	Verde claro	Verde oscuro	Verde

Fuente: Elaboración propia

Yahir y Boni poseen conocimientos que son situados en un ambiente específico, su realidad (Barriga, 2006). No son conocimientos ni inertes, ni aislados, más al contrario, son activos e integrales, útiles en y para la vida en la comunidad. Estos conocimientos no tienden a olvidarse, porque son producto de la misma acción y para la acción.

Entonces, en el marco de la pedagogía del *ch'ulel*, los aprendizajes son construidos en diversos espacios y momentos propios de la comunidad y su dinámica. Esto posibilita que los

mismos queden grabados en el corazón de los niños, cuya aplicabilidad esta sujeta a las necesidades cotidianas en la familia y la comunidad.

4.2.3.3 Aprender haciendo en comunidad: cosecha del chayote

El corte del chayote es una actividad que permite a los niños y niñas enfrentarse a la resolución de problemas. La necesidad y el sentimiento de colaboración llevan a los niños y niñas a construir estrategias conjuntas para superar cualquier problema. En este caso, Boni y Yahir, debido a la falta de fuerza y control de la psicomotricidad gruesa, no pueden escalar a los árboles porque, a su edad, todavía no las han desarrollado, sin embargo, esto se convierte en un desafío para ellos, que los motiva a ejercitar diversos intentos, como se muestra en el siguiente extracto:

Boni observa la forma en que Lilia, su hermana mayor, sube al árbol. Boni intenta trepar varias veces, siempre con una sonrisa, se le ve feliz, pero se resbala en cada intento. Lilia observa a Boni desde el árbol, pero no reprime los intentos que Boni realiza, al contrario los alienta y protege a su hermano. (Obs. Fam 1. 11/12/2014)

Ilustración 8. Boni en su intento de trepar.



Foto: R.LS.11/12/2014

Después de intentarlo varias veces, Boni se da cuenta que todavía no puede subir, le faltan fuerzas en las piernas y los brazos, pero no se da por vencido. Busca otra forma de

colaborar. Lilia no podía alcanzar todos los chayotes, así que Boni empieza a buscar los materiales para construir una herramienta que le permita apoyar en la actividad.

Boni recoge dos palos que están cerca de él, al tenerlos dice: necesito una botella, busca y encuentra solo el extremo superior de la botella. Entonces, Boni empieza a unir los dos palos, la parte superior de la botella es utilizada para ensamblar los palos en el cuello de la botella y lo reforzó con un lazo que recogió de su lado (Obs. 11/12/2014)

Mientras Boni construía la herramienta surgió el siguiente diálogo entre Boni y yo:

Tsotsil	Español
Rosa: ¿k'usi cha pas Boni?	Rosa: ¿Qué haces Boni?
Boni: Yu'un ta st'ak kuni te'	Boni: Estoy uniendo estos dos palos
Rosa: ¿K'us tu ja vu ún?	Rosa: ¿Para qué te va servir?
Boni: yu'un muyukto xu chi muy ta te', xtun ku'un venta ta jtul ch'umte.(Obs. Fam 11/12/2014)	Boni: Es que todavía no puedo subir al árbol, esto me va servir para cortar chayote.

Ilustración 9. Boni construyendo su *julum té*



Foto: R.L.S.11/12/2014

Cuando Boni terminó de construir la herramienta, intentó cortar el chayote, pero la herramienta no estaba ajustada lo suficiente y nuevamente ajustó su *julum té*²⁴. Boni, sentado sobre la tierra, unía nuevamente los dos palos, ésta vez con toda la fuerza que le proporcionaban

²⁴ Una herramienta para la recolección de frutos.

sus brazos, después de haber terminado volvió a intentarlo, sin embargo, la herramienta construida era muy frágil.

Lilia desde la cima del árbol se percata de los intentos de Boni, bajó del árbol y al acercarse a Boni surgió el siguiente diálogo:

Tsotsil	Español
Lilia: K'usi cha pas cha Boni Boni: Yu'un ta jpas julum te' ta jk'an jtul ch'umte Lilia: Ich'otal, yu'un muyu la'a tik' lek, sk'an lek cha chuk.	Lilia: ¿Qué haces Boni? Boni: Estoy construyendo un gancho para cortar chayotes. Lilia: A ver, dámelo, es que no metiste bien los palos en la botella y es necesario que los amarres bien.

Ilustración 10. Lilia apoyando a Boni a rearmar su *julum té*



Foto: R.L.S.11/12/2014

El apoyo de Lilia muestra que el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre los niños son inherentes al desarrollo de sus actividades. Esto no sólo favorece el cumplimiento de sus objetivos, sino también irradian satisfacción y alegría en los niños y niñas, fortaleciendo así sus lazos familiares. Como se puede apreciar en la siguiente foto:

Ilustración 11. Aprendiendo con mi *julum te'*.



Foto: R.L.S.11/12/2014

A pesar de la complejidad del problema al que se enfrenta Boni en la cosecha del chayote, esta actividad resulta placentera para él, porque le desafía e impulsa a seguir aprendiendo, sólo o con el apoyo de su hermana. Lilia cumple un rol muy importante en los aprendizajes que Boni va adquiriendo. En este caso, ella es la guía para sus dos hermanos quien posibilita la construcción de nuevos aprendizajes (Vigotsky, 2000).

La construcción de su *julum te'* muestra que el aprendizaje debe ser reiterativo hasta ir conformando un conocimiento consolidado y significativo; es decir, que el aprendizaje debe ser gradual y sistemático. Por ende Boni, poco a poco, irá aprendiendo a construir todo acerca del *julum te'* hasta volverse experto en su construcción y hábil en su uso.

Entonces, aprender-haciendo es otra de las características de la pedagogía del *ch'ulel* que se desprende de la visión de colectividad en la cultura tsotsil. Por ello, la base de esta estrategia es el aprendizaje colaborativo, que brinda a los niños y niñas la seguridad, motivación y satisfacción en la construcción de conocimientos para la resolución de sus problemas concretos y cotidianos.

4.2.3.4 Aprender resolviendo problemas: cocinemos el chayote

La cocina es un espacio importante donde se generan una serie de aprendizajes en y para la vida familiar. La cocción del chayote permite a los niños y niñas aprender la diferencia entre lo crudo y lo cocido, entre lo frío y lo caliente, el sabor dulce y el amargo, la forma de

colocar dentro de la olla, la clasificación de tamaños, etc. A los niños les encanta este momento porque pueden participar de manera directa en todas las actividades, pueden tocar, saborear, sentir la sensación de la textura y participan en todo el proceso de cocción del chayote, como veremos a continuación:

Alrededor del fogón, mientras esperamos a que el chayote se cocine surge el siguiente diálogo:

Tsotsil	Español
Rosa: Toj ep ch'ail Yahir: Yun ja'li si'kutike yoxto, ja'yu un ep ch'ail, li jme'e snikes li' e venta tsan k'ok. (Obs.12/12/2014)	Rosa: Hay mucho humo. Yahir: Es que la leña todavía está verde, por eso hay mucho humo (Yahir fue por un pedazo de plástico) mi mamá mueve este plástico para encender el fuego (movimiento de arriba hacia abajo)

La experiencia de Yahir en la cocina le ha aportado aprendizajes acerca de la leña y cómo se acomoda la misma para una perfecta combustión. Yahir ha observado la forma cómo se prende el fuego y lo imita, él comparte su conocimiento, estableciendo una conexión entre lo que ha aprendido y lo que ahora sabe resolver, al compartir la forma de encender y mantener el fuego necesario para cocinar.

Ilustración 12. prendiendo el fuego



Foto: R.L.S.11/12/2014

El flujo del aire y la colocación perfecta de la leña seca son necesarios para encender el fuego. Estos conocimientos son claros para Yahir, no ha necesitado una clase de química, ni

de física donde le enseñen paso a paso cómo prender el fuego. Él ha aprendido observando y escuchando a su familia. Estos conocimientos son útiles en y para su vida diaria, donde debe colaborar con sus otros hermanos.

Boni otra vez se encuentra ante un problema: quiere comer los chayotes lo más pronto posible, y diseña la siguiente estrategia:

Boni se acerca al fogón, toma un varita seca, corta y delgada, destapa la olla, hace a un lado la bolsa que cubre los chayotes, inserta el palo en el chayote (La varita entra en el chayote).

Boni: Ya está cocido, bájalo del fuego,

Lilia: Todavía le falta.

Boni: No

Lilia: (ante la insistencia de Boni, se acercó a la olla y tocó los chayotes) le falta, esta duro todavía, espérate un rato más.

Boni asintió y se sentó cerca del fogón (Obs.12/12/2014).

Boni es experto en buscar estrategias cuando se ve ante un problema que debe solucionar, él toma todas las precauciones para no quemarse y el palo es una herramienta que le ayuda a resolver el problema. Boni sabe que el proceso de ablandamiento de la verdura es un elemento que le indica que la verdura ya está cocida; sin embargo, con el apoyo de Lilia, reorienta las hipótesis generadas.

Ilustración 13. Cocinando los chayotes



Foto: R.L.S.12/12/2014

En esta relación entre hermanos, Lilia, como hermana mayor, tiene la responsabilidad de compartir sus conocimientos y cuidados al dar un buen ejemplo a sus hermanos menores,

pues domina de forma amplia los conocimientos alrededor de la cocción del chayote. Por lo tanto, ella es una guía que promueve el conocimiento en Boni y Yahir. Vemos que la enseñanza de Lilia es más eficaz que la de los adultos, debido a que existe una relación más horizontal con sus hermanos, ya que la diferencia de edad entre ellos es poca, esta situación favorece para que Lilia comparta sus conocimientos.

Boni y Yahir tienen una habilidad intelectual impresionante para resolver los problemas a los que se enfrentan diariamente, desarrollan la capacidad para solucionar y responder a los problemas que se les presentan; así mismo, los conocimientos previos que poseen les facilita desarrollar dicha habilidad esto lleva su tiempo, pues en ocasiones se cometen errores, ya que las primeras veces conlleva a fallas, pero en algún momento lo ejecutarán con una actitud placentera y con destreza.

Yahir sale de la cocina, y trae consigo una cubeta con agua y me dice lo siguiente:

Tsotsil	Español
Yahir: Tik'oj ch'umte ta vo, venta mu k'ak ja k'om, ja jech li'e k'elavil (Obs. 12/12/2014)	Yahir: coloca el chayote en el agua para que tus manos no se quemen, así mira.

Ilustración 14. Enfriando los chayotes



Foto: R.L.S.11/12/2014

Una vez más Yahir me orienta sobre el proceso para pelar el chayote y así evitar quemarnos. Pero los conocimientos de Yahir no quedan en cómo enfriar los chayotes, ya que

después se enfrenta a otro problema. Yahir se da cuenta que sigue muy caliente, no puede comerlo sin quemarse, por ello, toma un cuchillo y le dice a su hermano:

Tsotsil	Español
Yahir: ja jech ta jpastik sventa sikum ta anil. joyik no'ox ta jtuchtik, ja jech li'e, k'elo.(Obs 11/12/2014	Yahir: Asi vamos a hacerle para que se enfrie rápido, tenemos que cortarlos delgados, así como este, mira

Ilustración 15: Yahir enseña a enfriar el chayote a Boni.



Foto: R.L.S.11/12/2014

De manera general, así como los padres y madres, los hermanos y hermanas mayores, son agentes determinantes en los procesos de aprendizaje de los hijos y hermanos menores. Sin embargo, los hermanos menores también pueden enseñar a sus hermanos mayores. Tal es el caso de Yahir que enseña a Boni.

Entonces, los aprendizajes en la comunidad son dinámicos y fluyen tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba, es decir, si bien los adultos ejercen el rol protagónico en la transmisión de conocimientos, también los niños menores pueden hacerlo hacia los adultos o mayores y éstos últimos aprender sin prejuicios ni contemplaciones a sus menores. Esto es un reflejo de la ruptura esquemática de la transmisión de conocimientos lineal, de arriba hacia abajo, característico en la cultura escolar.

4.2.3.5 Aprender de la tradición oral: desgrane de maíz

El proceso de producción de tortillas se inicia desde el abasto del maíz, desgrane de la mazorca de maíz, la nixtamalización²⁵, molienda y finalmente la elaboración de las tortillas. En este apartado se describirá cómo Ana y Car participan en el desgrane del maíz y la elaboración de las tortillas, ya que tienen una participación activa en los mismos.

Ambas niñas todavía no van a la milpa porque son muy pequeñas, pues todavía no pueden caminar largas distancias. Los padres no están desesperados por apresurar a sus hijas para llevarlas a la milpa, ya que respetan el propio desarrollo de cada niña, lo cual demuestra que la edad de las niñas no es un indicador para forzarlas a desarrollar ciertas actividades.

Los padres consideran que el rol de las niñas comprende pasar más tiempo en el hogar al lado de su madre, quien será la responsable de transmitirles los conocimientos que las convertirán en *bats' ants*. Sin embargo, no es la única responsable de socializarle los conocimientos, influyen otros agentes socializadores como las hermanas, el padre, y las abuelas, entre otros.

El hecho de que Car y Ana no vayan a la milpa, no significa que tengan un espacio limitado, ya que ellas se encuentran constantemente interactuando con el medio natural, a partir de su hogar y su patio. En estos dos espacios promueven una diversidad de aprendizajes, entre los cuales está el desgrane del maíz.

El desgrane del maíz es una actividad importante para la vida de toda la comunidad. Las mujeres, desde pequeñas, empiezan a aprender esta práctica fundamental, como parte de su rol en la familia, con la orientación de sus hermanas y madres.

En la siguiente ilustración, se aprecia que el desgrane del maíz es una actividad familiar, que se realiza en un espacio libre, rodeados de la madre naturaleza, donde las mujeres del hogar tienen la oportunidad de convivir entre ellas.

²⁵ Proceso de cocción del maíz y cal para la elaboración de tortillas.

Ilustración 16. Desgranando maíz



Foto: R.L.S 20/12/2014

Si bien la actividad del desgrane del maíz en la edad adulta es una actividad exclusiva de las mujeres, el aprendizaje no está limitado exclusivamente para ellas. En esta familia no existe ningún impedimento para que el más pequeño, varón, de la familia realice esta actividad; sin embargo, le advierten que hay ciertas reglas y consejos para el desgrane del maíz, que brotan durante el desgrane de las mazorcas. Por ejemplo a Fidelino le dicen:

Tsotsil	Español
Fidelino cha tam li ixime st'uj ja vu'une, cha tik ta moch, mu stak ta jiptik, ta x-ok ku'untik, oy me sch'ulel (Obs. M.19/12/2014)	Fidelino recoge los granos del maíz que estás tirando, deposítalos en el canasto, no podemos tirarlo, lo vamos a hacer llorar, tiene <i>ch'ulel</i> ²⁶ .

En este caso, la madre y la hermana que son las expertas, transmiten, las normas y conocimientos mientras realizan la actividad. No tienen una figura de autoridad, no se limitan a dar indicaciones paso a paso, ni atemorizan a los niños. Ellas van comunicando diversos conocimientos a los más pequeños, mientras éstos observan, conversan, crean y reproducen a través de acciones continuas.

Si bien la actividad central es el desgrane del maíz, este espacio es también aprovechado por la madre para contar historias (Ver anexo 1). Estas historias expresan por ejemplo, los anhelos, los temores o los ideales que tiene la madre; también la forma de explicar y entender el mundo, la forma de relacionarse e interrelacionarse con el cosmos con la cultura

²⁶ Para nosotros, los tostiles, todos los seres vivos tienen *ch'ulel*, el maíz también, por ello es sagrado. Por eso, si lo desperdiciamos, podríamos ser castigados sin producción y sin cosecha del mismo.

de Joltojtic. Así, por ejemplo, en el caso de la historia de Juan el haragán, el mensaje principal es que el hombre que sabe trabajar su milpa es valorado por la comunidad.

La práctica del hacer y la tradición oral presente en el desgrane del maíz y en todos los espacios de socialización familiar, tiene la finalidad de comunicar los conocimientos históricos y culturales así como los valores de los abuelos y abuelas que han heredado de generación en generación. Los rasgos culturales se transmiten a través de la oralidad a las nuevas generaciones, en este caso para Ana y Car. Los cuentos y las historias enfatizan los valores de la comunidad: la responsabilidad, el trabajo en la milpa, el respeto, la obediencia de los consejos, la humildad ante los demás (Pérez, 2003).

Los cuentos, historias y otros relatos surgen, de manera natural en la dinámica de una cultura. Se encargan a determinadas personas su conservación, transmisión, recitación y narración. Son expresiones orgánicas de la identidad, los fines, las funciones, las costumbres y la continuidad generacional de la cultura en que se manifiestan (Moss & Mazikana, 1986).

Las historias y las conversaciones familiares que se generan durante el desgrane del maíz son los estímulos adicionales de aprendizaje que reciben los niños y las niñas. Éstos no son conscientes de la estrategia utilizada por la madre para transmitir los valores familiares. Ana y Car disfrutan de las historias, donde se dan más aprendizajes implícitos o de manera indirecta. Mientras las niñas escuchan las historias, a ninguna se le observa dejar de desgranar el maíz, existe una sintonía entre el hacer, el hablar y el escuchar. Así, por ejemplo, se observa la siguiente estrategia de Ana para la elección del maíz a desgranar.

Ana, mira dentro del canasto, y elige un maíz amarillo, intenta desgranarlo, pero no puede, vuelve a dejar el maíz, elige otro, y este sí pudo desgranar, pero con dificultad, Sonia se da cuenta, y le dice -ten este, es más fácil de desgranar-. (Obs.20/12/2014)

Los niños pequeños todavía no tienen la fuerza necesaria en los dedos para desgranar las mazorcas más duras, entonces éstos empiezan por identificar la mazorca que pueden desgranar. Los niños eligen las mazorcas de acuerdo al color y la textura del maíz, como vemos

en la siguiente ilustración, donde la mazorca elegida por Ana es una mazorca que tiene un término medio de suavidad.

Ilustración 17. Ana desgranando una mazorca



Foto: R.L.S 20/12/2014

Ana y Car poseen conocimientos previos sobre el desgrane de maíz, esto facilita el aprendizaje y el perfeccionamiento de las técnicas que se necesitan para el desgrane. Las técnicas que se observaron se describen a continuación:

Ana comienza a desgranar el maíz, empieza por la parte superior, desgrana primeramente una fila, después continúa con el resto, los granos del maíz se sueltan con mayor facilidad. Al terminar guarda el olote sobre su enagua, toma la otra mazorca, realiza el mismo procedimiento de la fila del maíz. Después de terminar, toma su olote entre el dedo pulgar y el dedo índice, los otros dedos apoyan en la presión, mientras con la mano izquierda sostiene la mazorca, con movimientos opuestos de ambas manos, realiza el desgrane. (Obs.23/12/2014)

Con el desgrane del maíz, se realizan movimientos con ambas manos, una mano realiza la acción principal y la otra sirve de apoyo o refuerzo, como se observa en la foto. La mano izquierda sostiene la mazorca y al realizar la acción del desgrane, la muñeca realiza movimientos semicirculares. La mano derecha forma un arco de movilidad con el dedo pulgar, y ejerce fuerza sobre los granos de la mazorca, lo que provoca el desgrane.

Los movimientos que desarrollan físicamente las niñas en el desgrane del maíz, son las habilidades motoras finas, que se desarrollan gradualmente con la práctica de las actividades y el conocimiento de las cosas (Rodríguez, 2013). En el desgrane del maíz, las niñas movilizan otras capacidades como la observación, la imitación y la escucha.

Ana y Car experimentan en este espacio un aprendizaje holístico ya que aprenden con todos sus sentidos, al tocar, al oler, al sentir, al moverse, por lo que ven y oyen. Estos aspectos son necesarios en todo aprendizaje, desde edades muy tempranas y les motiva a las niñas a aprender continuamente.

Entonces, durante el desgrane del maíz, las niñas desarrollan la capacidad de escuchar a través de las historias que surgen en la actividad. La tradición oral presente en el desgrane del maíz es una fuente de aprendizajes, pues contiene información sobre conocimientos y costumbres propias sobre diversos temas relacionados con: historia, mitos y textos sagrados, tecnologías, instituciones políticas, rituales y música. Es un espacio privilegiado y estratégico para y de mujeres, donde la tradición oral se convierte en la historia y memoria de los pueblos.

4.2.3.6 Aprender jugando: simulando la preparación de tortillas

Ana y Car pasan la mayor parte de su tiempo jugando entre ellas. El juego es una forma de recrear, experimentar, poner a prueba y reafirmar las experiencias de la vida real que viven al lado de su madre. Las dos niñas juegan en un espacio libre y rodeado de la naturaleza, lo que induce a que la elaboración de las tortillas sea una actividad que les resulta placentera, volviéndose uno de los juegos recreativos más recurrentes entre ellas, como se muestra en la siguiente foto

Ilustración 18. Haciendo tortillas



Foto: .R.L.S. 27/12/2014

Para elaborar las tortillas con lodo²⁷ Ana y Car escarban un poco de tierra en su patio; posteriormente, lo mezclan con un poco de agua, para poder obtener el lodo. La cantidad de agua debe ser equilibrada con la cantidad de tierra, para que sea posible elaborar las tortillas. En el proceso que implica la preparación del lodo, Ana y Car exploran su contexto natural y van conociendo las características físicas de los objetos: dureza, color, textura y el peso de los materiales que usan.

Mientras las niñas juegan, siempre están hablando entre ellas, como se muestra en el siguiente extracto de descripción:

Cuando el lodo ya está preparado, Car busca y encuentra una paleta de madera de una silla, lo acomoda, busca unas varitas a su alrededor y lo introduce debajo de la paleta, simulando el comal y la leña que se usan para elaborar las tortillas. Las dos niñas toman un poco de lodo, lo depositan sobre una bolsa de plástico, comienzan a darle palmadas al lodo. Car le da más palmadas a sus tortillas que Ana, por ello, sus tortillas son más grandes y delgadas. Car observa las tortillas de su hermanita y le dice:

Car: Ana ¿Por qué lo haces así? ¡Hazlo como este! Ana, hazlo como yo ¡Mira!
(Ana observa las tortillas de su hermana, despega el lodo de la bolsa, y le pregunta a su hermana)

Ana: ¿Así?

Car: Si, así de grande ¡Grande! (mientras sigue presionando y golpeando el lodo)

²⁷ Mezcla de tierra con agua.

Ana: Bueno

Ana vuelve a darle más golpes al lodo sobre la bolsa y al terminar le pregunta a la hermana, si su tortilla ya estaba bien. Car le dice a su hermanita que si, mientras Car continua preparando sus tortillas vuelve a decirle a su hermanita, así de grande, mostrándole su tortilla, Ana observa las tortillas de su hermana y vuelve a darle más golpes a su tortilla (Obs. 27/12/2014).

Ana continuamente observa e imita las acciones que realiza su hermana mayor. Las tortillas de Car son un modelo a seguir para Ana, por eso la escucha y observa con mucha atención, intenta acercarse al modelo que la hermana le enseña. La observación atenta y el interés que muestra Ana en el juego, se debe a una razón fundamental, los aprendizajes que se generan en el juego, les serán útiles en su vida adulta.

Car, como hermana mayor, desarrolla rápidamente la responsabilidad, ya que tiene a su cargo cuidar a la más pequeña, además de cuidarla, es la inmediata responsable de transmitirle sus conocimientos. Por ello, en la elaboración de las tortillas las indicaciones y acciones de Car son consecuentes, ella enseña con el ejemplo y le va indicando la forma de elaborarlas, mientras lo va haciendo. Car enseña a partir de lo que ella ha observado constantemente y aprendido de lo que hacía su madre.

Las niñas se mueven libremente en todos los espacios de la casa y de la comunidad. Esto permite el desarrollo de la motricidad gruesa, ya que se desplazan de un lugar a otro, corriendo, caminando, trepando, saltando y equilibrándose en lugares empinados. La elaboración de las tortillas estimula la motricidad fina, en el intento de hacer las tortillas delgadas y redondas implican realizar movimientos con las manos y los dedos.

Si bien, jugar a la elaboración de las tortillas de lodo es un espacio de diversión y aprendizajes, también es un espacio donde se generan conflictos:

El hermano mayor de las niñas pasa sobre el fogón construido.

Car: ¿Quieres jugar Robot²⁸? (El hermano no responde, después de un rato les dice a sus hermanitas)

Robot: ¡Quiero comer!

Car: espérate un momento, todavía estamos haciendo las tortillas.

²⁸ Es un sobrenombre que la familia ha elegido para el hermano de las niñas.

Robot: (Se ríe) ¿ustedes creen que están haciendo tortillas? pero son de lodo nada más (empieza a reírse y se quedó cerca de ellas).

Car: Que salga de aquí el robot.

Ana: Si que se vaya

(Robot no se mueve, mientras las niñas continúan insistiendo)

Car: Vete de aquí robot.

Ana: Vete de aquí.

Car: Que robot se vaya de aquí

Robot: Le voy a decir a mamá (Se aleja) (Obs. 27/12/2014)

De acuerdo a Pasquel “las teorías zinacantecas de socialización consideran que las demostraciones de enojo contribuyen al fortalecimiento del *ch’ulel*” (2005, pág. 176) El enojo es una emoción muy frecuente en los seres humanos, por ello, las familias tsotsiles provocan el enojo a los más pequeños de la casa, con la finalidad de que desarrollen habilidades para manejar el conflicto desde pequeños, para que en la vida adulta sean considerados con *ch’ulel*.

En la cultura tsotsil se espera que los niños aprendan a comportarse de acuerdo a las normas sociales que les imponen límites y determinan la reacción que debemos tener frente a las diversas situaciones que podemos enfrentar en la vida adulta. En los espacios donde juegan, aprenden las formas de relacionarse con su grupo y empiezan a consolidar patrones de comportamiento para la resolución de conflictos. Entonces, vemos que mediante los juegos de las niñas y los niños también tienen la oportunidad de prepararse para la vida adulta.

La interacción constante entre las niñas en el juego favorece el desarrollo del lenguaje, esto, por ejemplo, facilita que Ana amplíe su vocabulario al escuchar a su hermana. Car, por la responsabilidad que siente por su hermana menor, asume el compromiso de utilizar progresivamente el lenguaje propio de la comunidad, conforme tienen oportunidades de hablar ambas se enriquecen habilidades comunicacionales

Entonces, en la comunidad de Joltojtic, el juego es un espacio de formación para los niños y niñas, donde a manera de ensayo, éstos reproducen prácticas culturales que deben asumir cuando tengan la edad adecuada para hacerlo. Por ello, el juego, además de brindarles satisfacciones, emociones y diversión, les permite formarse como *bats’i vinik* y *bats’i ants*.

4.2.3.7 *Aprender en libertad: preparación de tortillas*

La preparación de tortillas en la cultura tsotsil es una actividad fundamental, como parte de su sistema de alimentación. En una mesa tsotsil no faltan las tortillas en la vida diaria, porque es el alimento básico de todos los días, por ello su preparación es de vital relevancia familiar. La cocina, alrededor del fogón es el espacio donde se construyen aprendizajes significativos a partir del contexto que serán útiles en la vida de los niños y niñas como miembros íntegros de la comunidad.

Como se aprecia en la siguiente ilustración, la elaboración de tortillas es una actividad exclusiva de las mujeres, por lo que la socialización de esta actividad se enfoca principalmente en las niñas. La responsable de comunicar estos conocimientos es la madre o las hermanas mayores. Para esto, las niñas pasan mucho tiempo junto a las mujeres del hogar.

Ilustración 19. Mamá cocinando tortillas en el comal



Foto: R.L.S 30/10/2015

Anteriormente, la elaboración de tortillas implicaba invertir varias horas de trabajo, porque utilizaban el *metate*²⁹ y el molino manual para moler el *nixtamal*. Sin embargo, en la actualidad la comunidad tiene dos molinos eléctricos que se utilizan para moler el *nixtamal*. Esta nueva tecnología ha desplazado el uso del molino manual por los beneficios que implican

²⁹ Piedra cuadrada para moler el maíz

en términos de tiempo y esfuerzo. Por ello, las mujeres llevan su *nixtamal* a estos molinos y en pocos minutos obtienen la masa para la elaboración de tortillas y el *pozol*³⁰.

Otra herramienta que ha facilitado la elaboración de las tortillas a mano, es la prensa de madera, instrumento práctico y fácil de utilizar. Se coloca una bola de masa en el centro de la prensa, y con una bolsa de plástico recortada en dos partes, una se coloca en la base y la otra se usa para cubrir la masa de maíz; posteriormente se cierra la prensa y se ejerce fuerza sobre ella, obteniendo así una tortilla delgada y redonda.

Así, vemos una vez más que la cocina es un lugar central para la socialización de una diversidad de aprendizajes. Es el espacio donde las niñas pueden conversar, jugar y empezar a practicar lo que van observando constantemente de la madre o la hermana; es así que la cocina es el espacio donde se comunican los conocimientos en torno a la elaboración de las tortillas.

En la cocina, Car y Ana le piden a su madre empezar a elaborar las tortillas, en ningún momento se observó que la madre fuera la que les indicará que era el momento de empezar a practicar el aprendizaje que han observado cotidianamente, como se describe en la siguiente observación:

Doña Carolina está haciendo las tortillas con Fidelino cargado sobre su espalda, se acerca Ana y le comenta:

-Voy a hacer tortillas también.

-Esta bien, pero pocas para que termine de hacer las mías.

La mamá prepara las bolas de masa, más pequeñas de lo que regularmente utiliza, se lo entrega a su hija, ella lo deposita en la bolsa de la prensa, después toma la otra parte de la bolsa para cubrir la masa, posteriormente cierra la prensa e intenta hacer presión, mientras la madre la observa. Ana levanta un extremo de la prensa, intenta despegarlo para depositarlo en el comal, pero no puede. La mamá al ver que Ana no puede, ella lo despega y lo deja en el comal. Con tres tortillas ya hechas, la mamá le dice a su hija que ya son suficientes, porque ella tiene que terminar de hacer las tortillas (Obs. F1, 20/12/2014).

Andrea demuestra autonomía en su aprendizaje, se siente comprometida, con su familia, pero a la vez tiene sus propios intereses, necesidades y va aprendiendo con su propio estilo diferente al de su hermana. Esta autonomía surge por el sentimiento de pertenencia hacia

³⁰ Bebida de agua y maíz molido

su familia y su grupo social en que vive, ya que desde pequeñas conocen las actividades valoradas por su familia, por esto, la iniciativa surge de las niñas por adquirir los aprendizajes.

Las niñas y la madre no centran su atención solamente en la elaboración de las tortillas. La madre aprovecha este espacio para asignarles otras actividades, que son parte del rol de las mujeres de la comunidad, como se describe a continuación:

Mientras la madre está haciendo las tortillas, entra una gallina a la cocina con sus pollitos y guajolotitos³¹. La madre le dice a Car que les dé de comer, mientras la mamá le da una bolita de masa y Car va al patio. Empieza a llamar a los pollitos y los guajolotitos [pipipi] para que salgan de la cocina, deja caer pedacitos de masa sobre el suelo. La mamá le dice que se los deje ahí, pero Car decide no dejarlo en el suelo, sino sostenerlo sobre su mano. (Obs.F2, 24/12/2017)

Ilustración 20. Dando de comer a los guajolotitos



Foto: R.L.S 24/12/2014

Los conocimientos sobre el cuidado de los animales domésticos son adquiridos y transmitidos también de generación en generación, mediante el propio proceso educativo de su cultura. Alimentar a los animales domésticos es una actividad exclusiva para las niñas más pequeñas del hogar, donde la madre a través de estas actividades las estimula desde pequeñas a ser responsables y desarrollar actitudes serviciales y valores como el compartir lo que se

³¹ Es un diminutivo para nombrar a las crías de los guajolotes o pavos.

come. Las niñas al alimentarlos y cuidar de ellos, van aprendiendo conocimientos esenciales sobre la vida, la muerte, el crecimiento, la reproducción, la salud, y la enfermedad.

La relación intensa y profunda con la naturaleza se confirma con la forma de cuidar y mantener a los animales, pues a través de ella demuestran la conexión con la madre tierra. Las niñas han aprendido las pautas para relacionarse con la tierra y los seres vivos; por ejemplo, se observa un buen trato, respeto y cariño hacia los animales y la madre tierra.

Si bien, la cocina es un espacio para preparar las tortillas, las niñas no se enfocan solamente a observar la elaboración de éstas, ya que también se generan una infinidad de aprendizajes. Por ejemplo, este espacio es aprovechado por Ana. El siguiente extracto de observación muestra la autonomía e interés que reina en el corazón de Ana:

Ana tomó una *cueza*³² de tamaño mediano. Empezó a pelarla, la mamá se dio cuenta y le dice:

Mamá: Deja de jugar con la cueza.

Ana: No (la mamá se levantó, y se lo quitó, y Ana comenzó a llorar)

Mamá: Te voy a dar uno, pero más pequeño (la niña asintió)

Ana: Lo voy a pelar para la comida.

La madre con una sonrisa volvió a su lugar donde estaba preparando las tortillas. (Obs.F2, 26/12/2015).

Ilustración 21. Andrea pelando cueza.



Foto: R.L.S 26/12/2014

³² Tubérculo de la chayotera.

Las niñas y niños tsotsiles son autónomas/os y aprenden explorando todo su medio, por ello, es normal observar que, desde pequeños pueden utilizar un machete o cerrillos y no se les prohíbe recurrir a estos materiales cuando lo necesitan (Pasquel, 2005) En este caso la madre intervino, no porque tuviera el temor de que Ana pudiera lastimarse con el machete, sino para evitar que Ana juegue con la comida, que es considerada sagrada. Por ello, Ana al no contar con la suficiente práctica para pelar la cueza, le proporciona uno pequeño, como medio de distracción para evitar que siga llorando.

Ana se encuentra en el proceso de fortalecer su *ch'ulel*, por eso, quiere explorar y ayudar en todo momento. La madre no la deja llorar, ya que pondría en peligro su *ch'ulel*. El llanto no se considera como una rabieta, más bien es entendido como una señal de desacuerdo o protesta ante su madre cuando existe alguna prohibición.

Para las niñas, el hogar y la convivencia con su madre es la primera referencia que tienen sobre su comunidad. En este espacio ellas aprenden y forman su carácter, sus emociones, su cosmovisión y su identidad. La madre es la encargada de transmitir los valores, entre ellos la reciprocidad, un valor de comportamiento de la *bats'i ants*.

Entonces, los múltiples espacios que les brindan el hogar y la comunidad a los niños y niñas tsotsiles para aprender se caracterizan por su espontaneidad y naturalidad. Es decir, los niños y niñas aprenden libremente en estos espacios, siendo los principales protagonistas de sus propios procesos y responsabilidades, con las orientaciones permanentes de los adultos. Estos aprendizajes, contruidos desde la niñez, son la base para sus desempeños como *bats'i vinik* y *bats'i ants* en la comunidad y en la sociedad en general.

4.3 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN JOLTOJTIC

En el siguiente apartado presentamos las características del jardín de niños y niñas “20 de noviembre” ubicado en la comunidad de Jotojtíc. El lector encontrará descripciones sobre su fundación, su infraestructura, la trayectoria académica de la profesora responsable del centro y de los procesos pedagógicos que tienen lugar en el aula y fuera de ella.

4.3.1 Antecedentes

En el marco de la Reforma de la Educación Básica (RIEB) del año 2004, entró en vigor el programa de educación preescolar basado en el enfoque por competencias. Éste programa se modificó en el año 2011, se reformularon y se redujeron las competencias, se incluyó aprendizajes esperados y los estándares curriculares en las áreas de español, matemáticas y ciencias.

El programa de educación preescolar está integrado por seis campos formativos: a) lenguaje, b) pensamiento matemático, c) exploración y conocimiento del mundo, d) desarrollo físico y salud, e) desarrollo personal y social y, f) expresión y apreciación artísticas. Cada campo formativo tiene tres componentes: una información general sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas; el enfoque que se espera del trabajo relacionado al campo formativo y, las competencias y los aprendizajes esperados.

El programa de educación preescolar 2011 define la competencia como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (PEP, 2011, pág. 14). Para abordar el enfoque por competencias, el programa plantea tres formas de planificación: a) situaciones didácticas, b) proyectos y c) talleres, en los cuales la educadora establece el orden y las competencias que se desarrollarán de acuerdo al diagnóstico inicial realizado al grupo de niños y niñas. Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica:

[...] que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que les impliquen desafíos: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera. (PEP, 2011, pág. 14)

Este programa menciona, además, que el carácter abierto y flexible del programa permite que este nivel sea pertinente en los diversos contextos socioculturales (PEP, 2011), sin embargo, como veremos más adelante, estas características del programa no son suficientes para hablar de la pertinencia de la educación preescolar en una comunidad indígena.

4.3.2 Fundación del jardín de niños y niñas

El jardín de niñas y niños se fundó en el año 2006 por iniciativa de la localidad, específicamente de los padres de familia que tenían hijos en edad preescolar inscritos en el ejido, La Libertad. La distancia entre las dos localidades fue la razón principal para gestionar la creación de este nuevo centro educativo, ya que los niños y niñas de tres a cinco años de edad no podían caminar largas distancias, sobre todo en temporadas de lluvia y de frío.

La preocupación de los habitantes de la comunidad los llevó a organizarse y plantear, ante la asamblea de ejidatarios, la necesidad de un centro de educación preescolar en Joltojtic, debido a las dificultades que enfrentaban los niños para llegar hasta el centro del ejido. Una vez teniendo la aprobación de la asamblea, se iniciaron los trámites para gestionar el nivel de educación preescolar.

En el año 2006 fue aprobado el funcionamiento de la educación preescolar indígena en la comunidad y recibe el nombre de “20 de noviembre” con clave 07DCC1874A, que corresponde a la zona escolar 004 de la región Chenalhó, Chiapas, México.

4.3.3 La Infraestructura

Las instalaciones de este centro educativo comprenden dos aulas de concreto. Si bien ambos espacios están destinados para las actividades pedagógicas de la escuela, solamente el aula del lado derecho funciona para este objetivo ya que el aula que se ubica al lado izquierdo se ocupa para realizar diversas reuniones de la localidad, como los que organiza el agente municipal y el patronato de obras, entre otras

Ilustración 22. Infraestructura del preescolar



Foto: R.L.S 13/10/2015

Antes de la llegada de la profesora María, estos espacios se usaban para las reuniones de la comunidad. Esto le traía muchas complicaciones a la maestra porque, en ocasiones, se le perdían los materiales del aula, o los encontraba en otros lugares. Entonces, entre las autoridades de la localidad y la profesora acordaron respetar el espacio del lado derecho de uso exclusivo para el desarrollo de actividades escolares. Así funciona hasta ahora, un aula para las clases y la otra para reuniones de la comunidad.

Como se aprecia en la ilustración, la escuela tiene una cancha de basquetbol que también es utilizado por algunos jóvenes y adultos para practicar este deporte por las tardes, después de haber regresado de la milpa. Los niños en edad preescolar juegan ahí solamente en horarios de clase, en momentos que tienen la oportunidad de salir del aula por iniciativa propia.

La profesora utiliza escasamente este espacio, pues se le observó salir del aula solamente en tres ocasiones. La primera salió para jugar la ronda “el lobo”, la segunda para observar con los niños sobre el color de las montañas; y la última, para jugar a las atrapadas con los niños y niñas. Estas actividades no tienen un tiempo establecido, como parte de la planeación de actividades escolares.

La escuela tiene una letrina³³ que fue construida por el comité de educación, pero solamente es utilizada por la profesora ya que para los niños y niñas es difícil bajar hasta el

³³ Un espacio pequeño de tierra que se excava para depósito de los excrementos.

lugar donde está ubicada, la pendiente es peligrosa; por esta ubicación, los niños prefieren hacer sus necesidades fisiológicas alrededor del aula de preescolar entre la abundante vegetación.

4.3.4 La escuela preescolar multigrado

Cuando hablamos de escuelas multigrado, estamos hablando de un tipo de escuela donde el o los profesor(es) enseña(n) dos o más grados simultáneamente, en una misma aula. Hay dos tipos de escuelas multigrado: a) Escuelas unitarias, donde un profesor - director trabaja con todos los grados; y b) Escuelas con secciones multigrado, donde el profesor trabaja sólo con algunos grados.

Este tipo de escuela es característica de las zonas rurales de toda América Latina, y México no es la excepción. Los distintos estudios realizados sobre escuelas multigrados hacen referencia a las condiciones sociales y educativas muy particulares de estas escuelas; ya que presentan factores comunes como: condiciones de aislamiento, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para los profesores, difícil acceso y bajos logros de aprendizaje (Eduardo, 2000).

La gran mayoría de las escuelas multigrado se encuentran en comunidades alejadas y marginadas, es decir, en poblaciones indígenas. En el estado de Chiapas, como en otros estados del país, esta modalidad educativa se ofrece exclusivamente a localidades pequeñas y alejadas. Son centros de trabajo que tienen la característica del primer tipo de escuelas multigrado, es decir, que cuenta con maestros unitarios, donde la profesora en este caso tiene múltiples trabajos, tanto pedagógicos como administrativos que cumplir, como responsable de la escuela. Esta es la realidad educativa de muchas comunidades de la región y estado, debido a la poca cantidad de alumnos inscritos, sólo se asigna un maestro o maestra.

La escuela preescolar “20 de Noviembre” pertenece a este tipo de escuela multigrado; es decir, hay una maestra responsable para la atención educativa de los niños y niñas para los tres grados (primero, segundo y tercero) que contempla el nivel educativo preescolar. La

escuela tiene una matrícula escolar de 20 niños y niñas, que se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 3: Matrícula de estudiantes.

Matrícula de estudiantes ciclo escolar 2014-2015				
Grados Género	Primero	Segundo	Tercero	Subtotal
Mujeres	2	5	5	12
Hombres	3	2	3	8
Total	5	7	8	20
Asistencia real.	1	2	4	7

Fuente: Elaboración propia

Cabe aclarar que la asistencia real hace referencia a los niños y niñas que asistieron un 50 % de las clases observadas, por lo que no fue común tener la asistencia de siete niños. En el aula de preescolar asistieron desde dos niños y niñas hasta siete. En los tres grados del preescolar, la asistencia fue menos del 25% a excepción del tercer año, donde la asistencia fue del 50%. Los niños y niñas de primero y segundo año de preescolar son los que más se ausentan, debido al *ch'ulel*, que en apartados anteriores nos hemos referido a ello, y que más adelante también abordaremos un análisis sobre el mismo.

4.5 TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LA MAESTRA

En México, al maestro se le responsabiliza, de manera exclusiva, por la baja calidad en la educación. Esto ha llevado a implementar políticas educativas, vía la reforma educativa vigente, que incluye procesos de evaluación docente para la conservación de sus plazas en el magisterio. Sin embargo, no se toman en cuenta otros factores asociados con la baja calidad educativa. Por ejemplo, la formación docente, aspecto que describiremos a continuación, a partir de una experiencia concreta, la de la maestra María.

4.5.1 Ser docente ¿opción o vocación?

La seguridad laboral que ofrece el magisterio es una oferta laboral atractiva para que los jóvenes indígenas ingresen al ejercicio docente. Desde los años 1963 y 1964 el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició un proyecto para la formación de Promotores Culturales Bilingües, en el que los únicos requisitos de ingreso eran saber leer y escribir. Se inscribieron principalmente en este proyecto, jóvenes egresados de la normal y jóvenes que apenas cursaban algún grado de primaria.

A partir de 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) continuó con el proyecto del INI. El único requisito para los postulantes a maestros era haber concluido la educación secundaria. Pero, a partir de 1990 se establece como requisito haber aprobado el nivel medio superior o también llamado bachillerato. En el marco de esta política, el año 2006, ingresa María al magisterio. Aunque María tenía una Licenciatura en Administración de Empresas, este grado académico no le fue reconocido por la DGEI, ya que no era afín a la educación.

Si bien todos los que postulan y aprueban los exámenes de ingreso al magisterio muestran interés, no todos reflejan vocación y convicción para ser maestros. El caso de la maestra María nos ilustra esta situación:

Estaba yo de confianza en el gobierno del estado (como Directora de la Casa de la Cultura en Chalchihuitan), digamos que no había seguridad, en cualquier momento te puedes quedar sin trabajo y, el magisterio, como era antes, hasta te daban la facilidad para jubilarte, entonces me lleva (ingresar al magisterio) las dos cosas: una por gusto, ya iba a estar en grupo, y por la seguridad en el empleo (HV. 12/11/2014).

El magisterio, por lo tanto, se convierte en un espacio laboral atractivo, que permite mejorar las condiciones materiales de vida de los jóvenes indígenas. A diferencia de otras alternativas profesionales y laborales, el magisterio ofrece: jubilación, préstamos económicos, licencias por gravidez, beca comisión y, lo más importante, la plaza docente, condiciones que determinan la decisión por un empleo u otro.

Si bien el magisterio implica condiciones de estabilidad laboral, en la praxis, también implica diversos riesgos para los jóvenes y principalmente para las mujeres, como las violaciones, asaltos, asesinatos. Ante lo cual, la familia, muchas veces expresa su desacuerdo ante la decisión de su hijo o hija por ingresar al magisterio, como comenta la maestra María:

Mi papá se enojó y me dijo que -cómo era posible, si era lo menos que quería para ti, si por eso te di tu carrera, estabas bien trabajando-, mi papá no quería que trabajara en el magisterio siendo mujercita, puede uno sufrir muchas cosas en las comunidades, a mi tío lo asesinaron en la región Simojovel por Huitiupan cuando estaba en servicio(H.V.15/11/2014)

Conocedora de los riesgos y las ventajas del magisterio, la maestra María decidió aventurarse en el ámbito de la docencia. Tuvo dos opciones para el ingreso: preescolar y primaria. María opta por el nivel de preescolar, sin mayor reflexión, es decir, sin tener mayores referentes ni conocimiento ni entendimiento para este nivel. Su decisión la toma justo antes de pasar por la ficha que la habilitaría para el examen de selección:

[...] decidí preescolar, sinceramente dije, te mentiría si te dijera, ah, es que me encantan los niños, me fui más con otra idea, me iba tanto por la curiosidad de saber cómo es trabajar con los pequeñitos, primaria realmente no me llamaba la atención, lo decidí al momento, ni siquiera lo planee y quiero, no sé, fue la curiosidad al momento. (H.V.15/11/ 2014)

Vemos que la curiosidad fue el motivo principal de la maestra para la elección del nivel preescolar; si bien la curiosidad implica investigación y aprendizaje, también implica un riesgo en la práctica educativa, por el desconocimiento de la práctica pedagógica, sobre todo, cuando la maestra no tiene el gusto por trabajar con niños. Esto, sin lugar a dudas, repercute en su desempeño profesional.

El ideal del profesor que se espera en el ámbito educativo, es un personal con vocación para la enseñanza, pero esto se ha quedado solamente en el “deber ser”, en el ámbito de las buenas intenciones, ya que el motivo fundamental por el cual ingresan la mayoría de los jóvenes al magisterio es por la estabilidad laboral, como en este caso.

La vocación es un proceso que apuntala, enfatiza y permite garantizar el actuar docente en los procesos de aprendizaje y enseñanza, posibilita llevar a cabo diversas acciones que

permitan mejorar continuamente su desempeño en el aula. Por ello, para el caso de las comunidades indígenas, la vocación pedagógica y de servicio en el maestro es imprescindible. De lo contrario, la educación que se nos ofrece, carece de la formación de docentes específicos con sensibilidad a la diversidad lingüística y cultural, predisposición al aprendizaje de las prácticas culturales, identidad fortalecida y flexibilidad e innovación pedagógica permanente.

4.5.2 El juego como distracción: una concepción dominante

La concepción inicial de María sobre el nivel preescolar es considerada como un espacio donde prevalece el juego. Si bien la dimensión lúdica es determinante en los procesos de aprendizaje y enseñanza, la experiencia de María nos muestra lo contrario, el juego es considerado como una actividad para entretener a los niños y no como generador de aprendizajes planeados y sistematizados. Al respecto, la maestra relata lo que le pasó en su primer centro de trabajo:

Yo pensé que el preescolar es puro juego, totalmente puro juego. Entonces yo llegué directamente a jugar, pero rondas, la canción que me enseñó mi papá. Lleve papel china, pinceles y cloro, llevé esos materiales porque era lo único que sabía yo (risas). Lo había visto en la casa de la cultura y luego pues lo único que viene a tu mente, el kínder cómo estudiamos el preescolar, entonces es recortar, es plastilina, es jugar, es este mmm los dulces, las galletas eso pasó por mi mente, y **ahí que este** [...] incluso lleve yeso ¡ah! hice animalitos, tenía yo moldes, de este, de animalitos. El caso es que había que ponerles vaselina, me acordé mucho del taller de artística de secundaria, era lo que hacía yo.(H.V.16/11/ 2014)

Dada la falta de formación pedagógica de la maestra, su experiencia de niña en el preescolar se convierte en el único referente que configura su práctica docente. Esta experiencia concibe al juego como una actividad central, pero carente de planificación, sistematización y aprendizajes para los niños y niñas, convirtiéndose en un factor exclusivamente distractor y de relleno para cumplir con la carga horaria.

Por eso, cuando la profesora expresa la frase “Ahí que este” refleja que bastaban los elementos con que ella contaba o conocía para realizar su labor docente, sin dimensionar o pensar si los niños aprenderían de esa manera o si su práctica era adecuada o no, simplemente se abocaba a su experiencia de formación y a sus incipientes conocimientos hacia este nivel

educativo. Lo importante para ella era mantener entretenidos a los niños con cualquier actividad, aún sin ser muy bien preparadas y programadas, es decir, sin tener un objetivo de aprendizaje y enseñanza específico.

Aquella concepción inicial por parte de María respecto a la educación preescolar como un mundo imaginario, lindo y sin problemas, pronto se topa con la realidad. Es cuando María cambia su percepción, gracias al contacto cotidiano con los niños. Es decir, que la práctica misma le iba mostrando cómo era en realidad el trabajo con los educandos, que le exige algo más que sólo entretenerlos; y empieza a pensar que tiene otras cosas por hacer y de esta forma ingresa al mundo de los niños en esta edad, tal como ella lo comparte en el siguiente relato:

[...] de lo lindo que me la voy a pasar y me van a pagar por eso, eso pensé, ajá. Ya después viene, ya cuando estás ahí, y este, viene un poco más, como que, este, y ahora ¿qué voy a hacer? Si bien no tengo tantas dificultades, no están llorando, ¿pero qué? pues algo se tiene que hacer ¿no? (HV.15/11/2014)

Una vez en la realidad del aula, María se da cuenta de lo complicada que es la labor docente en este nivel, ya que no solo era jugar, cantar, recortar y armar figuras con papel. Sin embargo, si bien ya se daba cuenta de lo que implicaba trabajar con los niños de esta edad, seguía con una gran incógnita e interrogante a la vez, de no saber qué hacer, cuál era la forma adecuada de trabajar, qué camino seguir. Lo anterior lleva a reconsiderar su decisión de haber ingresado al magisterio, como lo relata en el siguiente fragmento:

Ahí sí dije, que bruta cómo fui a renunciar a mi trabajo. Ahí si sentí mucho la falta de material, sentía yo que si tuviera yo material ¡Ay! Sería yo lo máximo, mentira, pero si lo pensé ¡Ay no! cómo no tuviera material, esto y lo otro, sería yo lo máximo, o talvez fuera yo diferente, y en realidad tampoco el material me haría la mejor profesora, pero si dije eso (H.V.16/11/ 2014).

Las circunstancias vividas por María, la llevan a reflexionar y arrepentirse de haber ingresado al magisterio. Porque se da cuenta que el preescolar no sólo es juego y que tiene muchas limitaciones materiales en la realidad. Aunque en un principio pensó que teniendo materiales podría haber sido una mejor maestra, también se da cuenta que los materiales no son la solución. Existen otros factores como el contexto, el ambiente de trabajo, la relación

maestro-alumno y viceversa, la planeación, que son elementos fundamentales que condicionan la práctica docente.

La falta de formación docente básica y la carencia de apoyo de la DGEI y la SEP en la formación continua de los maestros ocasiona que la educación dirigida a las comunidades indígenas esté alejada de la realidad de las comunidades indígenas y no atienda las particularidades pedagógicas, culturales y lingüísticas de los niños. Parafraseando a la profesora María, la educación brindada a las comunidades se da “a lo puro bruto”, es decir, profesores contrados sin una previa formación en metodologías, y estrategias didácticas pertinentes a las comunidades indígenas.

Entonces las comunidades indígenas son consideradas un espacio experimental de ensayo y error, donde puedes equivocarte sin que, aparentemente, tenga consecuencias según las percepciones administrativas y políticas, ya que el interés principal de la institución educativa se enfoca hacia la máxima cobertura, dejando de un lado la pertinencia lingüística, cultural y pedagógica de la educación preescolar.

4.5.3 El curso de inducción a la docencia: “sí me sirvió de mucho”

Ante la ausencia de formación pedagógica de la maestra, el curso de inducción a la docencia brindada por la DGEI fue un hito determinante para su práctica pedagógica. María fue enviada a una escuela, como maestra de preescolar, sin una previa formación, por ello, este curso llega en el momento en que el mundo imaginario del preescolar está en crisis para la profesora. Este curso le permitió repensar sus procesos de planificación y desarrollo pedagógico, como lo expresa a continuación:

¡Ah! si me sirvió de mucho, pues después de no saber nada (risas) [...] realmente era muy “nerd” la profe. Era este, cómo dijera, no te daba las soluciones (en torno al trabajo en el preescolar) pero te decía que era la nueva onda de la educación ¿Cómo es que era? ¡Ah! del PEP (Programa de Educación Preescolar), trabajaba con no sé qué, apenas creo que llegamos cuando surgió lo del PEP, ya estaba muy sonado que, olvídate lo de tradicional y que ahora no sé qué tanto rollo y bueno ¿cómo es esto? [...] Yo digo que sí me ayudó, cuando fui a mi grupo, yo nunca diseñé ninguna planeación ni nada. No, cual tú. No pensé en qué podría hacer, talvez esto lo otro y puro jugar, pero sin intención o quizá lograbas algo pero por pura suerte, pero lo

principal era jugar y jugar y nada más y, este, y, ya vez que ahí nos dieron a conocer el PEP. (H.V.11/11/ 2014)

Es comprensible que la maestra considere este curso como un apoyo fundamental al mejoramiento de su práctica pedagógica, puesto que no tenía mucha idea del enfoque por competencias, ni de la didáctica para trabajar en el nivel preescolar.

El curso de inducción desarrollado en el año 2007 estuvo enfocado al abordaje del programa de preescolar 2004. “La nueva onda de la pedagogía” a la que se refiere María, es sobre el nuevo enfoque de competencias de este programa. Sin embargo, la maestra no logró entender en qué consiste y cómo se operativiza. Por ello, para María esta nueva onda no es significativo, aunque sabe que implica dejar las prácticas tradicionales, lo que no sabe es cómo hacerlo y cuál es la alternativa a ellas.

Se me complicó comprender el nuevo enfoque, entre dejar prácticas tradicionales, te encuentras en un problema entonces, estoy cometiendo un error aquí, ¿Cómo es posible? Si dicen que así se debe hacer y ya no así y te encuentras con eso. Fue conflictivo para mí. Bueno entonces ¿Cómo es posible? ¿Cómo le voy a hacer para diseñar las actividades? [...] Fíjate que no dejé tanto esas actividades tradicionales de recortar, pintar, hacer bolitas con papel, jugar, ¿sabes por qué? (risas) Porque recuerdo que me llamaba la atención hacerlo, a mí me llamaba la atención hacerlo, cuando estaba en el kínder, si a mí me llamaba la atención algo de la escuela era precisamente recortar, jugar plastilina. Si a mí me gustaba, este [...] hacer las bolitas (hace mímica con la mano) pintar ¿Qué más, ¡Ah!, los juegos, los coros, las rondas era lo que más me gustaba.(H.V.15/11/2014)

El énfasis del curso de inducción a la docencia fue cuestionar las prácticas “tradicionalistas” como el recorte, el moldeado, el relleno, etc., no obstante, estas actividades eran centrales en la práctica educativa de la maestra, que orientaron su primera experiencia en el preescolar. Por ello, se encuentra ante el dilema de dejar a un lado las prácticas tradicionales consideradas poco productivas para el aprendizaje de los niños, como el hacer bolitas de papel y el relleno y sustituirlo por la “nueva onda de la pedagogía” y que corresponde al enfoque por competencias.

Por otra parte, como parte del compromiso de la DGEI, en el curso de inducción a la docencia se abordó la “interculturalidad”, concepto polisémico y complejo, pero novedoso para

la educación preescolar en México. Sin embargo, desde la percepción de la maestra, no se logró comprender esta dimensión:

Lo que me aburrió de plano, fue el que ni siquiera nos dieron el libro. Solo nos dieron más o menos, un bombardeo rápido, no sé, algo así intercultural. ¡Ay! no me acuerdo, un libro verde era. No me acuerdo, pero eso no le entendí ni “papas” sinceramente [...] (H.V.15/11/ 2014)

Esto nos muestra que este curso de inducción no es suficiente para lograr comprender qué es la interculturalidad, menos la educación intercultural bilingüe. Por lo tanto, poco podemos esperar de su concreción en las aulas. El discurso intercultural que prevalece en México, no logra aterrizar en las prácticas cotidianas de la educación preescolar, aun siendo escuelas de educación intercultural bilingüe y estar ubicadas en contextos indígenas, al observar el aula evidencia el carácter monocultural de la escuela (Jimenez, 2005) .

Después de concluir el curso de inducción a la docencia y, paralelamente a su desempeño docente en aula, la profesora continúa su formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede de San Cristóbal de las Casas en la modalidad semiescolarizada, mediante el plan de estudios vigente de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEPEP’MI 90). Estos programas tienen como objetivo la formación de docentes que contribuyan a la elaboración de propuestas educativas con pertinencia pedagógica, cultural, y lingüística para los pueblos indígenas (Castañeda, 2003).

La experiencia de la maestra María demuestra que existe un gran abismo entre la teoría y la práctica. Como lo expresa: “la UPN siento que no me ayudó en nada sinceramente, solo me sirvió para tener el papel, pero que me haya ayudado en mi práctica yo siento que no” (H.V. 16/11/2014).

Sin duda, la UPN contribuye en la certificación de la maestra, que le acredita como profesora del nivel de educación preescolar para el medio indígena. El título profesional le permitió obtener su plaza en el magisterio, y con ello la estabilidad laboral tan anhelada. Pero no logró tener una formación docente pertinente, ya que en la formación de los profesores

indígenas, la UPN enfatiza los aspectos teóricos de la pedagogía occidental, en detrimento de las verdaderas necesidades del profesorado, de sus problemas específicos y necesidades en las comunidades indígenas (Castañeda, 2003).

Entonces, la formación docente tanto en el curso de inducción como en la UPN orientada al magisterio indígena carece de pertinencia para el desempeño docente en contextos de diversidad lingüística y cultural, que exigen metodologías específicas y estrategias didácticas adecuadas a dichos contextos. Como se describe en los siguientes puntos.

4.6 LA PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA

El lenguaje escrito junto con las matemáticas ha sido el punto central para la educación escolar en la educación básica. Se enfatiza en que el niño y la niña aprendan a leer, a escribir y a contar para el logro de los objetivos educativos. Por eso, la educación preescolar no está fuera de esta cuestión, por lo que la maestra considera que la escritura y la lectura son aspectos de vital importancia. Debido a esto constantemente entra en tensiones y conflictos en el aula, ya que para abordar estos temas destina toda la jornada de trabajo para conseguir sus objetivos planteados; sin embargo, se convierte en un dolor de cabeza al no obtener los resultados.

La maestra se siente presionada para abordar estos contenidos, porque su referencia respecto al aprendizaje del tema de la lectura y escritura es la ciudad. Los niños de este contexto son el punto de comparación con los niños indígenas. La cuestión no se refiere a que los niños indígenas tengan menos capacidades que los niños urbanos o viceversa, sino, que el punto medular se refiere a las concepciones y a las formas de aprendizaje que existen entre unos y otros. Si bien la ciudad es un contexto totalmente diferente al de las comunidades indígenas, en este caso, es la gran expectativa que se pretende alcanzar. Sobre el tema, María nos comparte el siguiente relato:

Es necesario que aprendan a leer y a escribir, porque los demás, allá en la ciudad así están y un niño que está en tercero ya sabe leer y escribir. El más atrasado ya te sale conociendo todas y cada una de las letras del abecedario, las vocales. Y los más avanzados ya salen leyendo del preescolar, esa es la expectativa pues. Yo siento que

uno mismo se martiriza. Ha sido mi dolor de cabeza, saber que tus niños ya deben de estar en tal nivel y no lo están. (Ent.03/01/ 2015)

La preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura responde a la representación que ella tiene de su labor docente, fuertemente enraizada en su trayectoria académica, que fue realizada la mayor parte en un contexto urbano. En un contexto urbano, saber leer y escribir es útil para obtener trabajo y prestigio social; mientras que para Joltojtic los reconocimientos sociales se relacionan con los servicios brindados para la comunidad al desempeñar cargos de alférez, agente municipal, entre otros cargos.

La escritura y la lectura en la educación preescolar son consideradas por la maestra contenidos primordiales, no importan las formas forzadas y la agresión hacia los niños en el proceso de su enseñanza, lo substancial es que los niños y las niñas aprendan estos contenidos. El priorizar la enseñanza de la escritura y la lectura en el preescolar, esta relacionado con la concepción que tiene la maestra de este nivel educativo:

El preescolar serviría para preparar, como en todos los preescolares. Prepararlos hacia la primaria, en la medida de las posibilidades se supone que te sirve para darles el paso hacia el grado escolar siguiente para la primaria. Básicamente, para lo que es el preescolar a nivel general y a nivel educativo. (Ent, M. 19/11/2014)

La educación preescolar es considerada un nivel propedéutico que prepara a los niños y niñas para el siguiente nivel educativo, desde esta concepción, la práctica docente de la maestra obviará cualquier contenido que no se enfoque al objetivo central del preescolar. En el siguiente apartado describiremos el proceso de enseñanza de las vocales y del abecedario actividades que fueron recurrentes durante el tiempo que se observó el trabajo en el aula.

4.6.1 El dibujo: resistencia al aprendizaje mecánico

El énfasis puesto para la enseñanza de la escritura, genera resistencia y contrapropuesta por parte de los niños y las niñas. La práctica cotidiana de la maestra prioriza la copia y el modelado del abecedario, sin embargo, los niños y niñas prefieren dibujar, ellos proponen a la maestra representar su realidad a través de sus dibujos. Los dibujos son el medio que han encontrado los niños y las niñas para comunicar el interés y amor por su cultura.

Entonces los niños y las niñas recurren al dibujo como una vía para expresar sus necesidades e intereses de aprendizaje, ya que la escasa confianza que tienen con la maestra les impide expresar libremente lo que quieren hacer, como lo hacen en sus hogares, donde continuamente hablan sobre sus intereses, conocimientos, valores, cosmovisión, entre otros.

A través de los dibujos plasmados los niños y las niñas muestran su identidad de *bats'i vinik* y *bats'i ants*, el amor y el valor que sienten por su cultura, por lo propio y lo cercano; sin embargo, lo plasmado en sus dibujos, la maestra no le presta interés y mucho menos les da continuidad para una secuencia didáctica.

Las actividades para enseñar el abecedario se direccionan solamente hacia la copia y repetición como se presenta en la siguiente ilustración:

Ilustración 23. Tino mostrando su copia del abecedario



Foto: R.L.S 13/11/2014

Uno de los pasos del método tradicional para enseñar a leer y a escribir es empezar por reconocer las letras del abecedario, por ello, la repetición constante de las letras es común en el aula. Ante la continua insistencia de la profesora, las pequeñas resistencias de los niños y

las niñas brotan en los momentos menos esperados, con la esperanza de cambiar la rutina del trabajo en el aula. Por ejemplo, en un día de trabajo donde los niños y niñas recibieron una porción de plastilina, con la indicación de moldear las letras del abecedario, surgió el siguiente diálogo:

Tsotsil	Español
Mariolita: ta jpas nichim. Boni: ta jpas moto. Fabiola: ta jpas naetik. Maestra: Muyuk, ta jpastik abecedario(Obs. 14/11/2014)	Mariolita: Voy a dibujar unas flores Boni: Voy a hacer una moto Fabiola: Voy a hacer casas. Maestra: No, vamos a moldear el abecedario. (señala la pared, en donde está pegado el abecedario)

En este diálogo, los niños y niñas muestran una parte de lo que existe en su contexto, de su mundo tsotsil; sin embargo, la maestra los trae a la realidad escolar recordándoles con firmeza el objetivo de la clase. Los niños no se rinden ante la negativa de la maestra, y a través del silencio cómplice de la resistencia, los niños y niñas comienzan a moldear lo que se han imaginado, como lo hace Boni:

Tsotsil	Español
Maestra: ¿K'usi cha pas Boni. Boni: Moto, te kjalbal ts'i. Maestra: Ja' jech k'uchal ka' Boni: Ji'i, ja' moto, te kalalbal ts'i' Maestra: Mi xmuy ta moto cha'a ts'ie Boni: Ta jmeybal.(Obs. 14/11/2014)	Maestra: ¿Qué haces Boni? Boni: Una moto, ahí va montado un perro Maestra: Tiene forma de caballo Boni: No, es una moto, ahí está montado un perro Maestra: ¿El perro sube en la moto? Boni: Lo voy a ir abrazando.

Ilustración 24. La moto y el perro



Foto R.L.S 14/11/2014

La imaginación e interés de los niños y niñas rebasan los objetivos que la profesora se ha planteado en el aula. Aunque la maestra insiste en el aprendizaje del abecedario, el niño no tiene interés por aprender elementos que además son ajenos a su cultura. La maestra, por su parte no puede controlar el grupo y el interés de aprender sobre su cultura es contagiado inmediatamente a todo el grupo.

Los pequeños se resisten continuamente ante las actividades propuestas por la maestra. En la siguiente ilustración se puede observar que los niños y niñas dibujan elementos de su cultura. Para los niños y las niñas le son significativos y les resultan interesantes, sin embargo, no se valoran, se les relega, considerando que no son aprendizajes importantes para este nivel educativo.

Ilustración 25. Resistiendo a través de mis dibujos

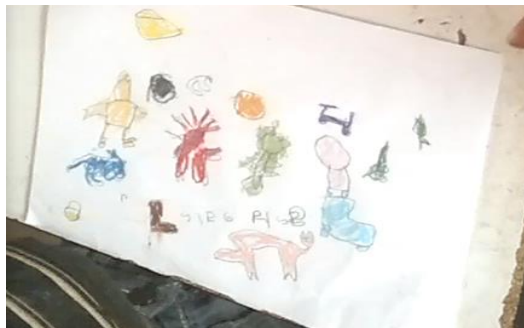


Foto R.L.S 18/11/2014

Esta ilustración muestra cómo se han plasmado algunas figuras de animales tales como: gallinas, perro, conejo, y una rata; algunos alimentos como: el atole, maíz y elote; medios de transporte: carros y moto y no podía faltar el hombre y la mujer tsotsil así como su vivienda. Las ilustraciones muestran los colores y las formas alegres de la comunidad.

Entonces ante la imposición de la enseñanza del abecedario, los niños y niñas resisten mediante sus dibujos, a través de ellos reflejan la necesidad de aprender su cultura, por ello, resisten continuamente para encontrar resquicios dentro del aula; donde cualquier espacio es aprovechado por ellos para dibujar sus intereses y objetivos. El mensaje que transmiten los niños y las niñas a través de sus dibujos es lo que verdaderamente desean aprender, lo que ellos consideran importante: su cultura maya-tsotsil.

Si bien los niños se resisten continuamente como se ha explicado en este apartado, también se encuentran en graves riesgos, como lo veremos enseguida.

4.6.2 Las vocales: primeros pasos de asimilación cultural y lingüística

Las actividades que se diseñan para enseñar las vocales imponen una forma de concebir el mundo, ya que a través de las vocales se les presentan imágenes prediseñadas tomando de referencia el mundo occidental. El preescolar impone paulatinamente una cultura y el español, distinta a las concepciones o percepciones que tiene la comunidad de sí misma.

Para la enseñanza de las vocales la maestra hace uso del método alfabético, que consiste en enseñar las vocales de forma independiente, grafía por grafía, a través de actividades como: copiar grafías en los cuadernos, moldear con plastilina, recortar y pegar las letras. La siguiente ilustración muestra una actividad de las que ya se mencionaron:

Ilustración 26. Las planas



Foto R.L.S 25/11/2014

La estrategia de trabajo de la profesora es la repetición tanto oral como escrita de las vocales con la finalidad de que sea aprendida por los niños. Continuamente se les incita a repetir una y otra vez. Para los niños y niñas las cinco letras no tienen ningún significado y sin embargo, se les obliga a aprenderlas, sin una motivación previa que les lleve a comprender el para qué tienen que aprender a leer y a escribir, y más aún en un sistema lingüístico ajeno al suyo.

La siguiente ilustración muestra el trabajo de la profesora con la letra “a”, utilizando la imagen de un ángel, a pesar de que la educación, por ley, es laica, y por otro lado, en *bats’i k’op* hay un sin fin de palabras que podría utilizarse para trabajar esta vocal.

Ilustración 27. El ángel.



Foto: R.L.S 03/12/2014

La imagen muestra a un ángel caricaturizado, si bien algunos niños y niñas pertenecen a religiones evangélicas, todos desconocen la imagen, y no logran relacionarlo con alguna imagen de su contexto inmediato. La conversación que surge ante la imagen presentada es la siguiente:

Tsotsil	Español
Maestra: ¿Li'e k usi ja'? k'eltik mi oy buch'o sna, Boni mi cha vote kin li'e? Boni: xkote kin Maestra: ¿k'usi ja? Boni: Pixjol J.G: Pixjol Maestra: ajá, li'e ta castilla ta xalbeik ángel, li'e ta skolta ta vinajel dios, ja sbi ángel. (Obs 03/12/2014).	Maestra: ¿Qué es esto? ¿Alguien sabe? ¿Boni conoces esto? Boni: Si, lo conozco. Maestra: ¿Qué es? Boni: Sombrero Maestra: Ajá, esto en español le dicen ángel, le ayuda a Dios en el cielo, se llama ángel. Ángel (lo repiten varias veces por indicaciones de la maestra)

La imagen que se les presenta a los niños les es desconocida, aunque por la imaginación y creatividad característica de los niños a esta edad, tratan de relacionarlo con algo cercano a su realidad; sin embargo, es corregido por la profesora y repiten varias veces el nombre de la imagen con la finalidad de memorizarlo. De esta manera, las vocales se van enseñando con una metodología que no beneficia el aprendizaje de los niños tsotsiles.

Como ejemplo, en el siguiente diálogo se presenta la forma de trabajo con la letra “e”:

Tsotsil	Español
Maestra: ¿K'usi sbi li'e? Tino: Estrella. Maestra: ¿Muyuk cha valbeik k'anal? Tino: k'anal Maestra: taj bontik ¿k'usba sbon li Estrella? Niños: Azul. (Obs. 04/12/2014)	Maestra: ¿Cómo se llama? Tino: Estrella Maestra: (risas) ¿No le dicen k'anal? Tino: k'anal Maestra: Vamos a pintarlo ¿de qué color es la estrella? Niños: Azul.

Los niños han interiorizado la respuesta que la profesora, la escuela y todo el sistema educativo mexicano quiere escuchar. Por eso, los niños demuestran una mecanización en las respuestas, ya que continuamente presencian esta forma de trabajo. Ante las respuestas, los niños dejan a un lado la observación y convivencia diaria con los astros, para responder con una palabra desconocida para ellos, y olvidando paulatinamente la forma propia de nombrar a

las estrellas en *bats'i k'op*. Lo mismo sucede con el color de las estrellas, a pesar de que la realidad les dice lo contrario, observando noche tras noche el firmamento, éste les dice que las estrellas tienen formas y colores diversos, de acuerdo a su posición, pero se han resignado a que la estrella es de color azul.

Así, los procesos de enseñanza en el preescolar, implícita o explícitamente introducen nociones ajenas a la realidad o que contradicen a la cosmovisión tsotsil. A pesar de que la educación en México es laica, en este jardín de niños y niñas vemos que la intención de la maestra es inculcar la religión cristiana, de manera tan sutil que podría llegar a creerse que es una acción genuina y sin consecuencias negativas, sin embargo, la historia nos muestra que son este tipo de acciones las que aceleran los procesos de asimilación cultural.

Entonces, la deficiente formación de la maestra genera procesos pedagógicos homogenizantes que excluyen la pedagogía, la cultura y la lengua de la comunidad maya-tsotsil. Sin embargo, la práctica de la maestra es altamente efectiva para los fines del Estado en su intención de consolidar una sociedad monocultural y monolingüe.

4.7 ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD: UN DILEMA EN LAS PEDAGOGÍAS

Con la firme intención de explicitar la pertinencia de la educación preescolar en una comunidad tsotsil, a continuación presentamos las necesidades y demandas de la comunidad sobre la educación preescolar y lo que hace esta institución en términos de formación de los niños tsotsiles de Joltojtic. Para ello, presentamos testimonios de los habitantes acerca de sus percepciones sobre el preescolar que van desde consideraciones de ineficiente, descontextualizada y nociva, hasta un espacio que les proporciona elementos para encarar la discriminación a la que están expuestos continuamente ante los *kaxlanes*. Esto genera que los sentimientos de los habitantes de Joltojtic hacia la escuela sigan siendo ambivalentes.

A manera de ilustración y síntesis de lo que se describe, a continuación presentamos una tabla de relaciones antagónicas entre la educación tsotsil y la educación en preescolar:

Tabla 4: La educación tsotsil y la educación preescolar

Dimensiones	Educación tsotsil	Educación preescolar
La edad	Ch'ulel como indicador de madurez, que varía en cada persona	Indicadores fijos en la edad de ingreso escolar
Espacios	Múltiples espacios abiertos	Restringido al aula
Aprendizajes	Situados y para la vida en la comunidad, se aprende con el corazón	Descontextualizados y orientados hacia lo urbano, prevalece lo cognitivo
Juegos	Colectivo, colaborativo, que lo harán miembro de su cultura.	Individual, competitivo y descontextualizado
Agentes socializadores	Diversos, relación horizontal, enseñan haciendo, relación socio-afectiva	Relación vertical maestra-alumnos
Objetivo	La formación de bats'i ants y bats'i vinik	Enseñar a leer y a escribir
Metodología	Aprender haciendo	Aprender copiando y repitiendo memorizando
Comunicación	Oral	Escrita
Concepción del niño y niña	Actitudes naturales	Problemas de mala conducta
Relación con la madre naturaleza	Biocéntrica	Antropocéntrica.

Fuente: Elaboración propia

4.7.1 La edad de ingreso al preescolar: entre el deseo y la realidad

Existe una tensión entre las normas del Estado para el ingreso al preescolar y las propias pautas de la comunidad. Mientras al primero solo le interesa la edad y en cubrir la matrícula para el funcionamiento de la escuela, para la comunidad el ingreso al preescolar va más allá de la edad. El *ch'ulel* es el referente sustancial para el ingreso al preescolar, como ya se explicó en apartados anteriores, la llegada del *ch'ulel* es diferente en cada niño o niña, como lo explica un padre de familia:

Tsotsil	Español
Mu jna, ja'li unetike mu xch'ik ko'ol, oy unetik yich'oik chib jabil mu to xanavik, pe oy ololetik lek xa xanavik, ja'yu'un mu stak alel, jech xch'ulel ek'e, mauk parejo xtal yu'nik. (Ent. E.R.P 16/12/2014).	No sé, es que hay niños que no crecen iguales, hay niños de dos años que no caminan, hay niños que sí lo hacen, lo mismo pasa con su <i>ch'ulel</i> , no les llega en la misma edad.

Los padres de familia son conscientes de la diversidad de ritmos que cada uno de los niños y niñas tiene, por ello, desde su perspectiva de vida, no existe una edad definida para el ingreso al nivel de preescolar, porque como se ha explicado anteriormente no hay una edad específica para la llegada del *ch'ulel*, como lo expresa un padre de familia:

Tsotsil	Español
Ta jukum jabil xu xa x-ochik ta chanub vun, sventa xaijik xa k'uxi xich albel xchi'uk maestrae, k'al bik'itiktoe mu stak, ja'no xaijik likeluk, ja'no xtajinik, muyuk to xch'ulelik (Ent. B.M.R. 17/12/2014)	Creo que como a los siete años deberían entrar a la escuela, para que le pongan interés y atención a la maestra. Más pequeño no se puede, solo un ratito hacen caso, al rato ya están jugando, a esa edad todavía no tiene <i>ch'ulel</i> .

Los padres de familia consideran que la edad de ingreso al preescolar, de acuerdo a la normatividad planteada por el Estado, no es propicia para someterlos a un aula de cuatro paredes, ya que se les dificulta prestar atención, estar sentados durante largo tiempo, estar encerrados, son rasgos característicos de la etapa *Muyukto xch'ulel*. Los niños no pueden estar tranquilos, su naturaleza les exige estar en constante movimiento para adquirir las habilidades y capacidades que le ayudarán a completar su *ch'ulel*; sin embargo, el Estado y el sistema educativo lo ignoran como un indicador clave para entrar al preescolar, como se puede leer en la siguiente observación de aula:

Mientras los niños escriben las vocales, entra al aula una madre de familia con una niña sobre su espalda y le dice a la maestra que su hijo Aureliano, de tres años, no quiere ir a la escuela, que se pone a llorar. La maestra le responde:

Maestra: Tiene que venir, aquí va dejar de llorar, aquí está su uniforme.

Mamá: Me voy a llevar el uniforme.

Maestra: No, para que se lo dé tiene que venir.

Mamá: Pero es que llora.

Maestra: A su papá (se refiere al del niño) le dije que lo iba a inscribir si se comprometía a mandarlo y me dijo que sí.

Mamá: pero es que llora.

Mestra: No importa que llore, aquí se va a calmar. (Obs.04/12/2014)

El sistema educativo mexicano obliga a niños y niñas desde la edad de dos años y ocho meses a inscribirse al preescolar; sin embargo, los padres y madres de familia cuestionan esta situación debido a que los niños, a esta edad, son muy vulnerables y, tienden a llorar permanentemente, al separarse de su familia. Este hecho, para la cultura tsotsil conlleva un grave riesgo para el *ch'ulel* del niño y la niña, puesto que consideramos que con el llanto perderían su *ch'ulel*.

Entonces, la educación preescolar en la comunidad de Joltojtic enfrenta una tensión constante tanto en la inscripción como en la asistencia permanente de los niños y niñas. Mientras para la comunidad el *ch'ulel* es el referente principal para la socialización de los niños y niñas, la escuela lo ignora e impone la normativa del sistema educativo mexicano que establece las edades tope para ingresar al preescolar.

4.7.2 Aprendizajes para la vida en comunidad o para la ciudad

La finalidad de la educación tsotsil es la formación de hombres y mujeres verdaderos y verdaderas, por ello, los aprendizajes son situados, es decir, aprenden conocimientos, valores, cosmovisión, etc. que le son necesarios para desenvolverse en la vida de la comunidad, mientras que en la escuela este aspecto es claramente contradictorio, la dinámica pedagógica se reduce a la enseñanza de aprendizajes descontextualizados.

Lo descrito con anterioridad se manifiesta en la preferencia que tienen los niños y las niñas por estar en la milpa u otro espacio. Así lo refleja la siguiente evidencia:

En el trayecto a la comunidad, encontramos a una familia, le hicieron la parada al taxi donde íbamos con la maestra:

Señora: Podría llevar de regreso a mi hija, no la dejé en la comunidad porque no tenía con quién quedarse y por eso ha faltado a clases.

Maestra: Esta bien ¿a qué hora va regresar?

Señora: No sé, voy a tener reunión, pero saliendo de clases se puede ir a la casa del agente.

La niña subió y se sentó a lado mío. La maestra le preguntó la razón de su inasistencia de la semana anterior. La niña respondió que se había enfermado, pero después, dijo que había ido a la milpa. Entonces le pregunté ¿no que estabas enferma?

Rey: Si, me ha dolido mucho el estómago, no podía caminar, estaba muy enferma

Rosa: ¿Cómo pudiste ir enferma a la milpa?

Rey: Fui a la milpa, caminé con grandes esfuerzos, apenas y podía caminar

La maestra empezó a reírse por los comentarios de la niña, ella me dijo, “es lo que dicen siempre”. (D.C. /11/2014)

De alguna manera, las enfermedades suelen ser una de las causas de la inasistencia de niños y niñas al preescolar, pero también son una buena excusa para ellos, para evitar asistir a la escuela. Así, el preescolar no logra ser un espacio atractivo para los niños y niñas por sus formas, contenidos y espacios de enseñanza.

La escuela y la comunidad están claramente disociadas como dos espacios de aprendizaje para los mismos sujetos. Por un lado, la enseñanza descontextualizada en la escuela que no contribuye a la formación del niño y de la niña para la vida en la comunidad y, por el otro, el aprendizaje situado que responden a las necesidades de vida de un niño y niña tsotsil en la comunidad, como se explica en el siguiente fragmento:

Tsotsil	Español
Ta xchanunike ja’no sloktaik k’usitik yamtelik, pe ali, k’usitik spasike ja’ no oy ta slumal kaxlanetik. K’usitik xchanike muyuk ta jlumalkutike, ja’ yu’un muyuk-to xtun ku’un mi jauk xtun yu’un ek. K’usitik xchanik ta chanubvune ja’no te xtun yu’unik, li jo’onkutike k’usitik xchan ku’unkutik xtun sventa xkuxlejal (Entr. R.A V. 27/11/2014)	En la escuela son puro dibujar y sus trabajos son enfocados para la vida de los mestizos en la ciudad. En la comunidad no existen las cosas que hacen en la escuela, por eso todavía no nos sirve ni a mí ni a él. Lo que aprenden solo es para la escuela, con nosotros el aprendizaje le sirve para la vida.

Como ya hemos visto las actividades que se realizan en el aula de preescolar están centradas en el abecedario y las vocales, contenidos que están orientados a la formación de una persona urbana y no en *bats’i vinik* y *bats’i ants*. Contenidos educativos que corresponden al logro de competencias instrumentales y que no tienen sentido en la vida de un niño y niña tsotsiles.

En los aprendizajes que son socializados por la comunidad favorecen que los niños y las niñas consoliden valores importantes de la comunidad, desde pequeños, el valor de la

colectividad se favorece, es decir, las actividades que éstos van aprendiendo tienen un beneficio colectivo y no individual, como se refleja en la siguiente evidencia:

Tsotsil	Español
Ta chanunvu'ne ja'no tsib spasik, li'e moj ko'onkutik, ta chanubtaskutik ts'unel ixim, xlich'el vaj, le'e ji'i, k'usi chan ku'unikutik ja' venta kuxlejalkutik li' ta jlumalkutik. Ta jk'ankuti li me' maestra-e ak'o yich' ta muk li jtalelkutike. ak'o lek amteuk li me' maestra-e, mi sna kaxlan k'op ak'o xchanubtas, mi sna, tsetal jech ek.(Ent. A.A. S. 28/12/2014)	En la escuela son puras letras, aquí todos tenemos un mismo corazón, les enseñamos a sembrar la milpa, hacer tortillas, allá, no, lo que les enseñamos es para vivir aquí. Queremos que la maestra respete nuestra forma de vivir. Que les enseñen bien lo que sepa la maestra, si la maestra sabe el español puede enseñarle el tseltal también.

La vida de un niño y de una niña tsotsil en Joltojtic no necesita de la escritura como en un contexto urbano. La experiencia con la escritura es limitada, y puede ser común que el contacto con la escritura sea con los productos comerciales como son el refresco y las frituras, pero no es una práctica consolidada de uso social como refiere (Gumperz, 1988) sin embargo, como hemos visto, los niños en el nivel de preescolar tienen que aprender a escribir y a leer aunque no es parte de su entorno en cuanto a comunicación.

Entonces, la milpa es un espacio donde el niño y la niña encuentran mayor interés y motivación por los aprendizajes que se generan en ella, aprendizajes que le son útiles para su vida en la comunidad y en su formación como persona tsotsil. En los diversos espacios de socialización se aprende-haciendo para el beneficio de toda la comunidad, mientras que en la educación preescolar se favorece el beneficio individual.

4.7.3 Entre la milpa y las cuatro paredes: espacios de aprendizaje

Los espacios para la socialización de los aprendizajes en la comunidad son variados (milpa, huerto, casa, cocina, patio, senderos, ojo de agua) y conllevan aprendizajes fundamentales para los *bats'i vinik o bats'i ants*, tales como: la convivencia, la relación con la naturaleza, la comunicación, el trabajo comunitario, la ayuda mutua, sin embargo, la escuela tradicional nos ha hecho creer que el conocimiento se genera entre cuatro paredes, hemos adoptado como una práctica normal el pintar la naturaleza en la pizarra: vacas, paisajes, hojas,

etc. (Ticona, 2013) existiendo todo esto alrededor de la escuela, donde la madre naturaleza nos ofrece todos los recursos para el aprendizaje para la vida.

En el aula de preescolar la ubicación de la profesora no responde a la forma convencional de la escuela tradicional, donde las sillas estan en fila frente al profesor sentado en su escritorio, como símbolo de poder y autoritarismo frente a los niños y niñas. Por el contrario, la profesora se sienta junto con sus niñas y niños alrededor de la mesa, pero sigue siendo un espacio limitado a cuatro paredes, lo cual provoca que la escuela no sea un espacio preferido, porque los niños y las niñas no están acostumbrados a aprender en un lugar encerrado, como lo expresa Carina, una niña de cuatro años:

Tsotsil	Español
Li ay jun no'ox velta, la kalbe me' maestra, mu smak ti'naj, yu'un mu jk'upin, pe ali, muyuk la yich'un ta muk, la smak li ti'naje, li lik ta ok'el, li jatavtal, li tal ta jna, li'e ta jk'upin (Ent. 08/01/2015).	Fui una vez [a clases] le dije a la profesora que no cerrara la puerta, porque no me gusta. Pero no me hizo caso y la cerró. Yo comencé a llorar y salí corriendo de ahí y fui para mi casa, aquí me gusta mucho.

En las ciudades, los niños y niñas tienen un espacio reducido para moverse, y se limita a sus hogares, ya que la calle no es un lugar seguro (Delval, 2000), pero en una comunidad rural como se ha constatado en el primer apartado de la investigación, el niño y la niña van aprendiendo en espacios abiertos y diversos, en el contexto mismo de la comunidad. En cambio el espacio áulico representa un espacio cerrado y aislado a la forma de cómo están acostumbrados. Los niños disfrutan de estar en casa, en la milpa o en algún otro espacio comunitario abierto, donde pueden moverse, correr, caminar, jugar y aprender elementos de su propia cultura.

Los padres de familia saben que sus hijos e hijas no pueden permanecer mucho tiempo encerrados en el aula, porque su tendencia es salir a jugar y aprender en el contexto mismo y no estar limitado entre cuatro paredes. Es por eso que la pedagogía utilizada en la escuela es muy diferente a la de la comunidad como lo expresa un padre de familia “Nosotros no estamos

encerrados, nosotros trabajamos y no solo estamos sentados, los llevamos con nosotros a la milpa, no los encerramos y están felices” (Ent. C.A.M 09/01/2014).

En la pedagogía del *ch’ulel* se respeta y se incentiva el espíritu libre y creativo del niño y la niña, ya que en la cultura tsotsil hay una relación estrecha con la naturaleza, una relación simbiótica; sin embargo, la escuela se empeña en mantenernos lejos, aislados de ella, nos mantiene enajenados y encerrados en el aula. “No cierres la puerta” expresa el pensar y sentir de los niños y niñas que obliga a considerar y reflexionar sobre la forma de enseñanza que se desarrolla en el aula, su pertinencia y su sentido.

Entonces el aula de la educación preescolar se ha convertido en un espacio ajeno, aburrido, en un lugar que no satisface la necesidad del niño y la niña en su etapa de desarrollo de *muyukto xch’ulel*. Los niños y las niñas se inquietan y rebelan ante el espacio limitado a las cuatro paredes, a los contenidos y a la pedagogía de la educación preescolar.

4.7.4 Aprender jugando o jugar por obligación

Los juegos de los niños y niñas en Joltojtic, están íntimamente relacionados con sus características culturales y lingüísticas propias. Los juegos reflejan y refuerzan la identidad lingüística y cultural de un *bats’i vinik* y *bats’i ants*, porque a través de ellos, los niños y niñas internalizan los valores y normas que rigen a su comunidad (UNESCO., 1980) acordes a su condición de varón o mujer. Por ello, la comunidad acepta y estimula esta actividad en la etapa de *muyukto xch’ulel*, ya que les ayuda a formarse como *bats’i vinik* y *bats’i ants*.

Si bien el juego es la manera más natural que el niño y la niña experimentan en la infancia y contribuye al desarrollo cognitivo, físico, afectivo y relacional, sin embargo, en el aula de preescolar, el juego pierde su esencia y su valor pedagógico. ya que los juegos no responden a sus intereses y necesidades de los niños y niñas. Para comprender la forma en que se presenta el juego en la educación preescolar se describe el juego “*ok’il*” “la ronda del lobo”:

La jornada de trabajo comenzó a las 9:20 a.m., la profesora proyectó un video en su computadora, los niños conversaban entre ellos. Boni emocionado dijo en voz alta que vio pasar un zopilote, todos los niños miraron hacia donde señalaba Boni. Cuando terminó el video surgió el siguiente diálogo, alrededor de las 10: 42 am:

Niños: Nos queremos ir a nuestra casa.

Maestra: ¿Ya se cansaron de estar en el salón?

Niños: Sí.

Maestra: ¿Quieren jugar?

Niños: ¡Sí!

La profesora los llevó a la cancha y formaron un círculo.

Maestra: ¿A qué quieren jugar?

Boni: *Ok'il*.

Maestra: Jueguen solos, canten (indicó la maestra) ¿Quién va ser el *ok'il*?

Boni: yo.

Los niños giraban y giraban, pero ningún niño o niña cantó, solo giraban mientras la maestra les insistía que cantaran, pero ellos no aceptaron. Entonces, la maestra decidió entrar nuevamente al aula y les dijo:

Maestra: mejor entremos al salón, si no van a cantar.

Nuevamente en el aula:

Juan Gabriel: ¡Ya nos queremos ir!

Maestra: ¿Quieren cantar antes de irse?

Niños: ¡No!

Maestra: Bueno ay' vienen mañana. (Obs. 11/11/2014)

Si bien, el juego es propuesto inicialmente por Boni, el juego resulta desconocido y alejado del interés de los demás y para el mismo Boni. Entonces, vemos que el juego es una actividad que se concibe, por parte de la maestra, como un medio para controlar a los niños y niñas, no es considerado un recurso didáctico para facilitar el desarrollo de algún contenido temático o para el desarrollo de alguna habilidad en los niños y niñas.

Entonces los niños y las niñas no disfrutaban de los juegos planteados desde el aula. El juego se ha convertido en una actividad aburrida, sin sentido, ya que los juegos de la escuela no propician la libre expresión y la creatividad. La maestra recurre al juego para retener a los niños y niñas y así cumplir con el horario de trabajo contemplado durante la jornada de trabajo.

La segunda forma de abordar el juego en el aula de preescolar se presenta de la siguiente manera:

La maestra formó a los niños y las niñas en dos filas. Frente a ellos había una mesa con un cubo sobre ella, y en cada lado del cubo tenía una vocal. A un costado había unas tarjetas y en cada una tenía escritas las vocales. La actividad consistió en buscar entre las tarjetas la letra del cubo que la maestra indicaba, y un niño o niña de cada fila tenía que pasar a buscar la tarjeta de acuerdo a la letra indicada. El ganador era quien encontraba la tarjeta correcta.

Inician su turno Sabrina y Tirsa, que pasan a la mesa donde la maestra les indica que es la letra “u”. Sabrina fue la primera en encontrarla y al instante le dijo a Tirsa que había otra allí y se la señaló. La maestra se dio cuenta y le dijo que no le ayudara, que dejara que lo hiciera ella sola. Tirsa tomó la tarjeta, pero la maestra anunció que la ganadora fue Sabrina.

Así fue pasando cada niño, hasta que le tocó el turno a Reiné, un niño que lo veo por primera vez. De acuerdo a la maestra es un niño “miedoso” que le gustaría saber por qué está así. Reiné no aceptó realizar esta actividad. Y cuando terminaron de pasar todos, la maestra preguntó si les gustó la actividad. A excepción de Ernestino todos responden que no, se les volvió a preguntar y la maestra obtuvo la misma respuesta. Finalmente la maestra les dijo que se sentaran. (Obs.04/12/2014)

Los niños y niñas mantienen en el aula las normas de conducta de un *bats’i ants* y *bats’i vinik* para relacionarse con los demás, a pesar, de que el preescolar empuja a los niños y niñas a competir entre ellos, dado que la mayor parte las actividades se realizan de forma individual. Contrario a lo que sucede en los espacios en donde se desenvuelven los niños y niñas en la comunidad, en los que prevalece la colaboración en los procesos de socialización.

El juego planteado por la maestra le va enseñando a los *bats’i vinik* y *bats’i ants* el mundo competitivo de los *kaxlanes*, donde ganar y perder forman parte de su vida, desde la infancia en ese contexto se les motiva a desarrollar habilidades y esfuerzos pero de manera individual, que es opuesto a las formas colaborativas de aprendizaje en la comunidad. El niño y la niña de Joltojtic, en el aula empiezan a comprender esa lógica de los juegos donde la competición es lo prioritario, en vez de disfrutar, participar en los juegos y que el beneficio además sea colectivo.

Antes de seguir avanzando, nos preguntamos ¿A qué juegan los *bats’i vinik* y *bats’i ants*?, en el siguiente fragmento los niños y las niñas nos comparten algunos de los juegos de su vida cotidiana:

Tsotsil	Español
Boni: Jo'onkutike chi tajinkutik ta chuch Rosa: ¿K'usba tajimol ta chuch? Todos: ¡Ta nutsel! Tino: Ta mesel jnajkutik Boni: Taj kixtankutik yanal ch'uch ek', ta jmeskutik jnatikutik. Fabiola: Chi tajinkutik ta t'un t'un ma vu'unkutike. Juan Gabriel: Vu'unkutike chi tajinkutik ta se'p xi'. Rosa: ¿K'usi cha pasik xch'iuk ja si'ike? Todos: ¡Ta jchuch jk'okutik! Mariolita: Vo'onkutike chi tajinkutik ta olol Rosa: ¿K'usba tajimol li ta olole? Fabiola: Ali xmali tsebkutik, xtal yol, Vo'onkutik chi tajinkutik ta vomol, jve'elkutik kuykutik xch'iuk ta jpankutik ita. Yahir: Rox, ja'ta sjurumtas carro Tino: Rox, vu'unkutik chi tajinkutik ta vacax, ta xi jnustvankutik. Yahir: Chi tajinkutik ta pas na' ma vu'unkutike Rosa: ¿K'usba cha pasik ja naike? Boni: Skakbekutik slaminail (Ent.05/12/2014)	Boni: Nosotros jugamos a las ardillas. Rosa: ¿Cómo es el juego de las ardillas? Todos: ¡A las atrapadas! Tino: A barrer nuestra casa Boni: También jugamos con las hojas del plátano, barremos nuestra casa. Fabiola: Nosotros jugamos a las escondidas Juan Gabriel: Nosotros jugamos a cortar la leña. Rosa: ¿Qué hacen con la leña? Todos: ¡Hacemos nuestro fuego! Mariolita: Nosotras jugamos a los bebés Rosa: ¿Cómo es el juego de los bebés? Fabiola: Nuestra hija se casa y tiene su bebé, nosotras jugamos con las hojas, decimos que es nuestra comida y cocinamos nuestra verdura. Yahir: Rox, yo juego con mi carro. Tino: Rox, nosotros jugamos a las vacas, nosotros nos atrapamos. Yahir: Nosotros jugamos a construir nuestra casa. Rosa: ¿Cómo hacen su casa? Boni: Le ponemos laminas

Ilustración 28. Niños jugando



Foto: R.L.S 11/01/2014

Entonces, a través del juego, en la comunidad, se transmiten tecnologías, conocimientos prácticos, y conocimientos generales propios de la cultura (UNESCO., 1980). Mientras que el juego en la educación preescolar se ha instalado como un recurso para distraer,

detener a los niños en el aula y es un medio para transmitir valores culturales ajenos a la cultura tsotsil. Para la comunidad, el juego tiene un rol central en la formación de un *basts' vinik* y *bats'i ants*, ya que a través de esta actividad se practican las actividades valoradas por la comunidad.

Para concluir es necesario aclarar que este apartado de la tesis permitió analizar la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación preescolar. En la educación tsotsil el *ch'ulel* es el corazón de la pedagogía, hemos visto que determina el qué, cómo, para qué y dónde se aprende en la comunidad, mientras que la educación preescolar enfatiza solamente el qué y obvia los espacios, la finalidad y la pedagogía.

Capítulo 5: Conclusiones

El objetivo general de nuestra investigación fue analizar la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de la educación preescolar en la comunidad maya-tsotsil de Joltojtic. A continuación presentamos las conclusiones a las que arribamos:

La espiritualidad tsotsil vigente

La presencia de diversas iglesias evangélicas crece en la comunidad de Joltojtic y su accionar repercute en la vida de la comunidad, tanto en su organización como en las prácticas cotidianas. Esto porque las normas y prácticas evangélicas están en contradicción con las de la comunidad. Por ello, se visualiza una tendencia a distanciarse entre las familias que responden a distintas religiones, rompiendo así el valor de la comunalidad.

A pesar del embate de estas religiones, la espiritualidad tsotsil permanece vigente (López Hernández & Manuel, 2006) en la comunidad de Joltojtic. Sin embargo, es innegable el sincretismo religioso que se refleja en la presencia de elementos y prácticas de la religión cristiana en la espiritualidad tsotsil, resignificados en función a la cosmovisión de la misma. Así, la luna y el *ch'ulel* siguen siendo indicadores culturales que rigen la vida de los mayas tsotsiles tanto de los mayores como de los jóvenes y niños.

El desequilibrio del ecosistema tsotsil y la soberanía alimentaria

La relación biocéntrica que mantenemos los tsotsiles con la Madre Tierra y con todos los seres vivos nos ha llevado a conservar nuestro ecosistema, sin embargo, esta forma de ver y pensar el mundo está en riesgo por la visión antropocéntrica del Estado sobre la madre tierra, la cual es considerada como un objeto de extracción de recursos naturales (Gudynas, 2010, pág. 48). Las políticas socioeconómicas fomentadas por el Estado imponen el modelo capitalista de producción promoviendo el uso de fertilizantes y pesticidas en la siembra del maíz, lo que desencadena la contaminación de los manantiales, el aire y el deterioro de nuestra madre tierra.

Además, la soberanía alimentaria que caracteriza a la comunidad de Joltojtic, a través del sistema tradicional de la milpa, se ve amenazada con la entrada agresiva de alimentos industrializados que no formaban parte de la dieta de los tsotsiles. Esto no sólo repercute negativamente en el sistema alimenticio de los tsotsiles y su salud, sino también en las prácticas productivas tradicionales tsotsiles, generando así, una dependencia creciente de los alimentos externos, antes que la producción propia.

La pedagogía del *ch'ulel*

La educación tsotsil tiene como objetivo formar a los *bats'i vinik* y *bats'i ants*, es decir, la formación de una persona íntegra que pueda vivir y ver el mundo desde la cosmovisión maya tsotsil. Los aprendizajes que se construyen en la dinámica cotidiana de la comunidad están vinculados directamente con los patrones culturales de su entorno. Estos aprendizajes son útiles para la vida de un maya tsotsil, puesto que les permite resolver sus problemas y responder a sus necesidades vitales.

La dimensión socioafectiva es un componente determinante en el proceso de aprendizaje. Los sentimientos placenteros que los niños y niñas experimentan al realizar las actividades permiten la interiorización de los aprendizajes desde y hacia el corazón, así como la mente. Es decir, los aprendizajes están centrados en los niños y niñas y sus necesidades sociales y cognitivas.

En la pedagogía tsotsil está representado la comprensión holística del mundo que tenemos los mayas-tsotsiles. Esta visión holística configura una diversidad metodológica de aprendizajes que aseguran en los niños y niñas un tránsito permanente entre lo que son capaces de construir por sí solos y con la ayuda de otros agentes socializadores (Vigotsky, 2000). Estos procesos de construcción de conocimientos situados responden a una diversidad de formas de aprender que ejercitan los niños y niñas acordes a la tradición oral tsotsil, aprenden escuchando a diversos agentes socializadores, jugando, haciendo en comunidad, resolviendo problemas reales y concretos y en libertad.

Los espacios de socialización en la cultura tsotsil comprenden: la milpa, las veredas, el jardín y la cocina, entre otros; donde el niño y la niña tsotsil son libres, pueden caminar, correr, explorar, interactuar con personas plantas, animales, diferentes objetos y todo aquello que proporciona la madre naturaleza, en el marco del respeto con ella, que establece la cosmovisión tsotsil. Estos espacios satisfacen las necesidades emotivas, cognitivas, afectivas y físicas de los niños y niñas que están en pleno proceso de completar su *ch'ulel*. Estos múltiples espacios aseguran en los niños (Barriga, 2006).

La diversidad de agentes socializadores, padres, abuelos, hermanas, hermanos, tíos y primos, entre otros, con múltiples y profundos conocimientos tanto de la cultura tsotsil, como de las características de los niños y las niñas de la comunidad, acompañan los procesos de aprendizaje haciendo con éstos, antes que limitarse a impartirles instrucciones verbales.

Dado que la pedagogía del *ch'ulel* recurre a los saberes y valores culturales de la comunidad, así como diversos espacios, agentes, y metodologías, asegura que los niños y niñas construyan su identidad lingüística y cultural tsotsil. En este proceso, la lengua indígena es fundamental para la formación de los *bats'i vinik* y *bats'i ants*. El uso de la misma no es sólo como un medio de comunicación o para la transmisión de conocimientos, sino un recurso ineludible que posibilita la comprensión y explicación del entorno cultural, la expresión de pensamientos, de sentimientos, la ideología y la cosmovisión.

La educación preescolar

Las prácticas educativas de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil privilegian la adquisición de los conocimientos, la lengua y la cultura de la sociedad hispana. Sin embargo, éstos carecen de sentido, significado y utilidad para la vida de los niños y las niñas tsotsiles en la comunidad, porque son aprendizajes descontextualizados y centrados en los intereses de la maestra y del sistema educativo nacional antes que responder a las necesidades de los niños y las niñas tsotsiles.

Las acciones de capacitación y formación dirigidas a los docentes ponderan el diseño de situaciones didácticas basadas en el currículo impuesto a nivel nacional, las mismas que se

caracterizan por ser descontextualizadas y alejadas de las necesidades de los maestros, razón por la que éstos recurren a las practicas tradicionales, heredades desde sus experiencias de niños escolares. Más aún, estas prácticas escaso o ningún espacio conceden a la transmisión de la cultura maya-tsotsil.

La ausencia de una formación de maestros lingüística y culturalmente pertinente obliga a los maestros que trabajan en contextos indígenas a imponer conocimientos, actitudes y valores propios de la cultura hispana, en desmedro del desarrollo de la identidad lingüística y cultural tsotsil. Así, la educación pública constituye una institución que limita o impide la liberación y resistencia en todos los espacios tanto comunitarios como escolares y además restringe comprender la democracia como imprescindible en la vida (Giroux, 2006).

Necesidades y demandas de la comunidad

Las políticas educativas orientadas hacia la “integración” de los pueblos indígenas a la sociedad nacional han impuesto la necesidad de una escuela en la comunidad, a tal punto que no hay comunidad que prescinda de la misma. No obstante, ésta no ha sido capaz de responder a la dinámica y necesidades educativas de la misma, más al contrario han instalado una concepción, prácticas, metodologías y contenidos educativos ajenos a la dinámica de la cultura tsotsil y con clara pretensión de uniformidad.

Esta pretendida homogenización en la educación preescolar y sus resultados contradice drásticamente a la diversidad lingüística y cultural existente en México, donde comunidades mayas tsotsiles, como Joltojtic, reivindican sus pedagogías, como muestra de discrepancia y cuestionamiento a la educación que impone una lengua y una cultura.

Estas discrepancias y cuestionamientos a la escuela tradicional, se traducen en resistencias de los niños y las niñas en las prácticas aúlicas, donde a través de sus dibujos expresan la necesidad de abrir la escuela más allá de las cuatro paredes que los mantiene encerrados y alejados de la madre naturaleza, es decir, una educación preescolar que respete y retome en el aula la forma de vida de los tsotsiles, su pedagogía, sus conocimientos y su cosmovisión.

La comunidad maya tsotsil de Joltojtic necesita y demanda una educación preescolar “desde lo propio”, cuyos pilares sean la pedagogía, la cultura y la lengua tsotsil, que conlleve a generar prácticas pedagógicas que transmitan nuestra forma de vivir, nuestros conocimientos, ideales y valores que contribuyan a la consolidación de la identidad lingüística y cultural de los niños y niñas tsotsiles.

Capítulo 6: Propuesta: *Una milpa educativa: pensando el preescolar desde una visión comunitaria*

La propuesta educativa que hemos diseñado sugiere para el jardín de niños y niñas “20 de noviembre” donde se realizó la investigación. La propuesta intenta plantear una educación preescolar que cambie la visión y la estructura pedagógica de la escuela tan solo como un espacio de “*chanubvun*” que nos lleve a la construcción de la escuela como un espacio “*chanub kuxlejaltik*”, es decir, un espacio de vida inter-activa con el mundo socio-natural de la comunidad lo cual implica la exploración de estilo de vida tradicional de la comunidad para sentar las bases de la educación propia.

La propuesta lo planteamos desde una visión del mundo comunitaria, que incluye una metodología de trabajo participativa con diferentes actores educativos que permite aterrizar la propuesta en el aula abierta a la vida. Hemos diseñado lineamientos generales para una educación propia tsotsil, que retoma el *ch’ulel* como un aspecto medular ausente hasta hoy en las aulas del nivel de educación preescolar, y pretenden orientar el proceso de aprendizaje y enseñanza desde las formas propias de la educación tsotsil. Todo esto será enriquecido con el Método Inductivo Intercultural (MII). El MII de Jorge Gasché se ha implementado en la Amazonía Peruana, como una alternativa viable para trabajar los conocimientos, saberes, valores de la comunidad en beneficio de sus actores (UNEM, 2009).

Antecedentes

En el marco de levantamiento del EZLN en 1994 en comunidades Tsotsiles, Tseltales y Ch’oles se ha trabajado el modelo curricular de Educación Intercultural Bilingüe, con el método inductivo intercultural. Esta nueva educación surge porque las políticas educativas eran irrelevantes y descontextualizadas en lo social, cultural y lingüístico; al mismo tiempo, por la actitud de los maestros que se enfocaban a defender sus derechos laborales, salariales y a sus intereses sindicales, dejando a un lado la formación de los niños y niñas. (UNEM, 2009).

El MII ha sido socializado con los maestros y las maestras de los niveles de educación preescolar y educación primaria desde el año 2007, a través de un diplomado denominado

“Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” impartido por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) () y la UPN.

La propuesta pedagógica tiene como principal objetivo:

Una nueva propuesta educativa que articula la escuela con la comunidad, donde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de los habitantes de la comunidad son el punto de partida del proceso educativo. Una escuela nueva y diferente de la oficial [...] (UNEM, 2009, pág. 69)

Si bien el MII es una propuesta alternativa para abordar los conocimientos, valores y saberes de la comunidad, para afrontar este reto de hacer educación desde y para la comunidad es necesario contar con mayores insumos, es decir, tener lineamientos generales diseñados desde la pedagogía tsotsil.

Los lineamientos generales de la pedagogía del *ch’ulel*, serán las herramientas pedagógicas para trabajar el MII. Para la maestra del nivel preescolar serán los principios metodológicos que guiarán los procesos de aprendizaje y enseñanza de acuerdo a las formas propias tsotsiles, y le ayudarán a comprender y orientar el desarrollo cognitivo, emotivo, físico, y relacional del niño y la niña tsotsil tsotsil.

Se ha diseñado una metodología de trabajo inspirada en la milpa, ya que permite que los actores educativos se relacionen sin individualismos, ni centralización ni verticalidad en las decisiones. Para contribuir además, al logro de un objetivo común, donde el punto de partida sean las características, necesidades y demandas de las comunidades. En definitiva se plantea un proceso educativo íntegro, donde la participación de la comunidad es fundamental para desarrollar una educación con pertinencia pedagógica, lingüística y cultural.

Tomando en cuenta que los niños y niñas tsotsiles desde que nacen están en contacto con la familia y la comunidad con la madre tierra (naturaleza) es necesario que la educación preescolar abandone las cuatro paredes, ya que “Es de sobra conocida la contribución que la naturaleza puede hacer a la salud y al bienestar humano, y que esa relación es biunívoca, es decir, beneficiosa también para la propia naturaleza” (Hueso & Emma, 2015, pág. 2) La

propuesta de una educación preescolar comunitaria se fundamenta en la relación que tenemos con la madre naturaleza; es decir, el mundo que nos rodea, y en la cual vivimos, trabajamos y comemos y aprendemos de la vida para formamos como los *bats'i viniketik* y las *bats'i antsetik*.(verdaderos hombres y verdaderas mujeres)

Objetivo general

Desarrollar una educación preescolar basada en la pedagogía del *ch'ulel*

Objetivos específicos

- Establecer “la milpa educativa” como espacio físico y metodología de trabajo para involucrar a los diferentes actores educativos.
- Socializar y discutir los lineamientos generales de la pedagogía del *chu'lel*.
- Implementar el trabajo docente basado el método inductivo intercultural.

Justificación.

Los hombres verdaderos y mujeres verdaderas tsotsiles demandan una educación preescolar que reconozca sus propias pedagogías y retome sus demandas y necesidades reales. Con esta propuesta se pretende colaborar con una semillita a tan grande labor que se necesita para construir una genuina educación preescolar indígena tsotsil. Considero que serán los primeros indicios para pensar en una propuesta educativa para la cultura maya-tsotsil reivindicando nuestra forma de vida y nuestro derecho territorial

Los lineamientos generales que se ha diseñado pretenden ser los pilares básicos en el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo cual permitirá reorientar las estrategias didácticas en los procesos de aprendizaje y enseñanza hacia la pedagogía del *ch'ulel*. Serán los elementos que apoyarán la práctica educativa de los docentes del nivel preescolar.

La propuesta busca visibilizar el sistema educativo de los mayas-tsotsiles de Joltojtic, visto como un sistema organizado en el que sus agentes educativos retomen la pedagogía del *ch'ulel* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá conocer otras formas de intervención docente y abandonar las prácticas docentes existentes en las aulas del preescolar.

Factibilidad

La factibilidad de esta propuesta dependerá de la colaboración de diversos actores educativos: comunidad, niños y niñas, padres de familia, sindicato y autoridades educativas. Para ello, se plantea una metodología que ayudará a aterrizar la propuesta educativa en la comunidad.

Cabe aclarar que el actor central de esta propuesta es la maestra de grupo, ya que es ella quién aterriza la propuesta: “La milpa educativa: pensando un preescolar desde una visión comunitaria” en el aula. Esto implica cambiar las prácticas educativas actuales y modificar la concepción pedagógica occidental arraigada durante su formación docente, abrir su mente y creer que es posible una educación tsotsil propia, lo que significa que el programa de educación preescolar deje de ser el centro en las planeaciones educativas. Es decir, abrirse a las múltiples dimensiones de las actividades sociales y comunitarias y de la práctica docente, a los cuatro puntos cardinales horizontes de la vida comunitaria y no encerrarse exclusivamente en las cuatro paredes del salón de clases.

La propuesta será factible porque surge de las necesidades y demandas de la comunidad indígena, donde los habitantes son conscientes de la necesidad de tener una educación con pertinencia lingüística, cultural y pedagógica, a quienes se les confiere un papel protagónico en el proceso de enseñanza.

En la puesta en práctica de la propuesta se enfrentaran muchos problemas, en cuanto a la organización, lo económico, lo pedagógico, etc., para ello se ofrecerá el acompañamiento necesario para concretizar la propuesta planteada.

Metodología de trabajo

La organización actual de los actores educativos se ha encaminado hacia el individualismo, la dominación subjetiva a la verticalidad en la toma de decisiones y en la lucha de poderes antagónicos, lo que ha provocado que cada uno de los actores tenga sus propios intereses personales en el ámbito de la educación, siempre alejada de las cuestiones

pedagógicas y académicas y dejando a un lado las demandas, necesidades, características y aspiraciones propias de las comunidades indígenas.

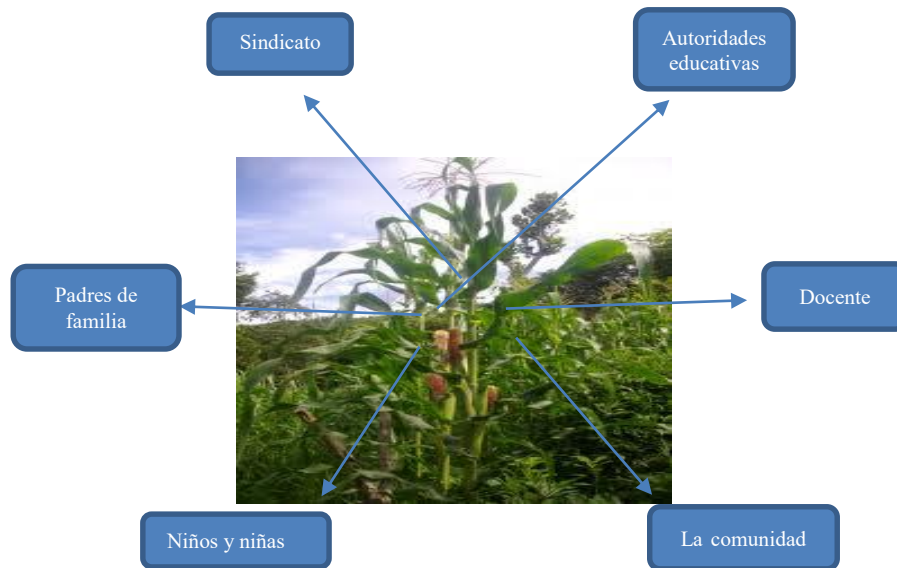
El ejercicio de poder vertical no permite el diseño de propuestas alternativas desde el contexto propio. Lo que se percibe es una desarticulación de los actores involucrados en la educación como son: los docentes, supervisores y el sindicato mismo, ya que cada uno busca un camino alejado de la realidad de los pueblos indígenas, provocando que las comunidades consideren a los maestros enfocados solamente en sus luchas sindicales y obvian la formación de sus hijos (UNEM, 2009).

Entonces la metodología de trabajo que se propone es “La milpa educativa”³⁴ que en tsotsil sería “*chanel amtet ta chomtik sventa lekil kuxlejal*” que ayudará a concretar una educación preescolar con pertinencia pedagógica, lingüística y cultural ya que con la milpa educativa es posible la interacción horizontal de todos los actores educativos, donde el principio básico es ayudarse y trabajar en colectivo para un beneficio común.

A continuación se explicará la metodología de trabajo de los diferentes actores educativos que participarán en la propuesta:

³⁴ Es una metodología de trabajo que diseñamos como una alternativa para el trabajo en equipo de los actores educativos que participan en esta propuesta. Si bien, en el capítulo cuarto nos centramos en describir dos actividades en torno a las tortillas y al chayote, fue porque en la primera familia los niños no contaban con este espacio, en la segunda familia las niñas eran consideradas muy pequeñas, y por último el factor climatológico, el trabajo de campo se realizó en temporada de lluvia y frío. Sin embargo, la milpa era continuamente mencionado en las conversaciones, pensamos en rescatar uno de los tantos aprendizajes y lecciones que nos proporciona nuestra milpa.

Figura 3: La milpa educativa.



Fuente: Elaboración propia

En una milpa cada una de las plantas tiene propiedades que ayudan a la subsistencia y al crecimiento de todas las plantas. De la misma manera se requiere que los actores educativos de la zona escolar: comunidad, padres de familia, niños y niñas, profesores y el sindicato de maestros, se unan y trabajen en equipo para que de esta manera se pueda llevar a cabo la presente propuesta.

Banamil (La tierra): Es el espacio donde se siembra una diversidad de plantas. En esta propuesta de gestión educativa planteamos a la comunidad como la base para diseñar cualquier propuesta educativa, ya que debe estar de acuerdo al contexto y a las necesidades y demandas de la población involucrada.

Ixim (maíz): El maíz es nuestro alimento principal en las comunidades mayas, es sagrado, es vida; por ello se le relaciona con los niños y niñas tsotsiles, porque cada uno de ellos significa vida y esperanza para nuestra cultura, por lo que hay que cuidarlo con amor y paciencia de acuerdo a sus necesidades, según el territorio donde estén sus raíces.

Ch'umte (calabaza): Crece sobre la tierra, con sus hojas anchas evita la evaporación del agua conservando la humedad, lo que provoca que las otras plantas tengan agua para crecer.

Esta planta la relacionamos con los padres de familia, ya que ellos cumplen un rol importante para conservar su cultura y su lengua, apoyando a los otros actores educativos.

Chenek' (frijol): El frijol necesita del maíz para crecer, se sostiene y se adapta al tallo del maíz, consideramos que el docente podría ser un frijol con los niños y niñas ya que en su práctica cotidiana, debe tomar en cuenta el contexto natural, social y económico para planear las situaciones de aprendizaje, ser un apoyo y guía integral.

Ich' (chile): lo que da el chile en la milpa es protección, con el aroma que desprende de ella aleja a las plagas. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación forma parte de este grupo de actores importantes, ya que con su intervención puede apoyar en los cambios que se proponga en esta gestión y cuidar al equipo de posibles amenazas.

Vomol: nos referimos al monte que crece en la milpa. Hemos decidido mantener su nombre en tsotsil ya que para nosotros no puede ser maleza porque nos sirve de abono para la milpa, plantas medicinales, la comida para los pollos, etc. Estas plantas las relacionamos con las autoridades educativas, que son un factor clave. Si bien hay una crítica constante por sus acciones, también pueden aportar al cambio en la educación para las comunidades indígenas.

Pedagogía del *ch'ulel*: Lineamientos generales

Pensar en un preescolar con pertinencia pedagógica, lingüística y cultural no solamente nos remite a pensar en el qué van a aprender los niños y las niñas: los conocimientos, saberes y valores de la comunidad, sino también en el cómo, me refiero a la pedagogía del *ch'ulel*, para integrarla en el aula como parte de las estrategias didácticas para movilizar la atención de los niños y niñas tsotsiles en edad preescolar que tienen características propias para el aprendizaje.

Educación indica vivificar la esencia de la lengua-cultura como forma de vida. En la educación del niño y la niña en su formación va comprendiendo las relaciones que entretienen con su universo socio- natural que le rodea. Entonces la pedagogía del *ch'ulel* nos permite comprender el estilo de vida y la existencia de los seres humanos en el mundo tsotsil, así como las acciones que realizan entorno a la lengua y cultura comunitaria.

Es así que en el proceso de la llegada del *ch'ulel*, específicamente denominados como “*Muyuk to xch'ulel*” Los mayas de Joltojtic tienen una pedagogía apropiada para los niños y las niñas en esta etapa de vida como ya lo hemos visto a lo largo del cuarto capítulo, por lo que es necesario abordarla en los centros educativos, si se quiere pensar en un preescolar con pertinencia pedagógica, lingüística y cultural. Por esto, en este apartado se proponen algunos lineamientos:

- **Enseñar-haciendo**

Además de enseñar con amor y cariño, el guía va ofreciendo el qué, cómo y para qué se realiza las actividades. El que enseña-haciendo actúa como agente experto no se excluye de las actividades que socializa *jo'onkutik ta jniktutik-o* (nosotros los guiamos) muestra todas las posibilidades del hacer, acompaña en todo el proceso de socialización enseñando con el ejemplo, sobre todas las cosas útiles que edifiquen en y para la vida, por ello, los niños y las niñas se sienten parte del proceso, ya que se persigue un mismo objetivo ser *bats'i viniketik* y *bats'i antsetik*

- **Aprender-observando**

La observación atenta es fundamental en el aprendizaje de los niños y las niñas. En las actividades a los niños y las niñas no se les dan indicaciones paso a paso para realizarla. Los niños y las niñas tienen iniciativa propia para realizar las actividades, habiendo solamente observado, sin la necesidad de que el guía les de las indicaciones para realizar las actividades.

- **Aprender-haciendo**

El hacer es una fuente poderosa que ayuda a rectificar errores y generar innovaciones en el aprendizaje, además permite desarrollar la capacidad técnica y potenciar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas útiles en la vida. El aprendizaje es totalmente práctico, los guías saben que los niños y niñas *tsotsiles* necesitan aprender practicando al lado de sus padres. En los juegos reproducen para practicar lo que han visto y aprendido en el seno de la familia.

- **Aprendizaje gradual: *Bal uni chol*:**

A los niños y a las niñas no les exige la perfección de las actividades que van realizando. La valoración de la familia se enfoca en el compromiso que la niña y el niño demuestra. La familia continuamente lo incentiva para seguir aprendiendo. Es decir, existe el pleno respeto de la capacidad de hacer, se valora lo que los niños y las niñas pueden hacer, se considera bueno y se entiende que lo perfeccionará conforme vaya creciendo.

- ***Moj ko'onkutik*: tenemos un mismo corazón**

Los tsotsiles no son seres individuales, por ello nunca buscarán un beneficio personal. En las actividades en las que participan los niños y las niñas necesitan constantemente del otro, porque aprenden entre si y se sienten plenos cuando se acompañan mutuamente en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

- **Aprender y enseñar con el corazón**

La prohibición en el hacer diario en la vida del niño y niña tsotsil no es algo habitual en la vida de las familias. Si bien los niños y niñas tsotsiles en esta etapa no pueden enfocarse a una actividad por periodos prolongados, la pedagogía de los padres de familia se caracteriza por utilizar la palabra suave con sentido social, que nace desde el corazón para que también interioricen los consejos de sus padres en el corazón. Las palabras de los padres se manifiestan a través de los cuentos, mitos e historias, consejos y metáforas. A través de estos relatos transmitidos por la tradición oral, permiten al niño reflexionar sobre sus propios actos.

- **El juego: medio para practicar lo observado**

Jugar es el medio eficaz que tienen los niños y las niñas para practicar lo que van observando continuamente al lado de sus guías. El juego se desarrolla en forma libre, proporciona placer y aprendizaje prolongado. Es decir, el juego forma parte de la vida de los seres humanos: niños, jóvenes y adultos, el juego se distingue desde colectivos, individuales y mayormente se enfocan en acciones constructivas. El juego de los niños y niñas de Joltojtik se relaciona directamente con el rol que ha establecido la comunidad de acuerdo al género y con las prácticas socio-culturales de la comunidad.

Aprender en nuestra lengua tsotsil

La lengua tsotsil es el eje central en cada uno de los puntos anteriormente mencionados. La lengua es la expresión del sentir, del hacer y el saber, forma parte esencial en la vida para ejercer las múltiples relaciones sociales y naturales.

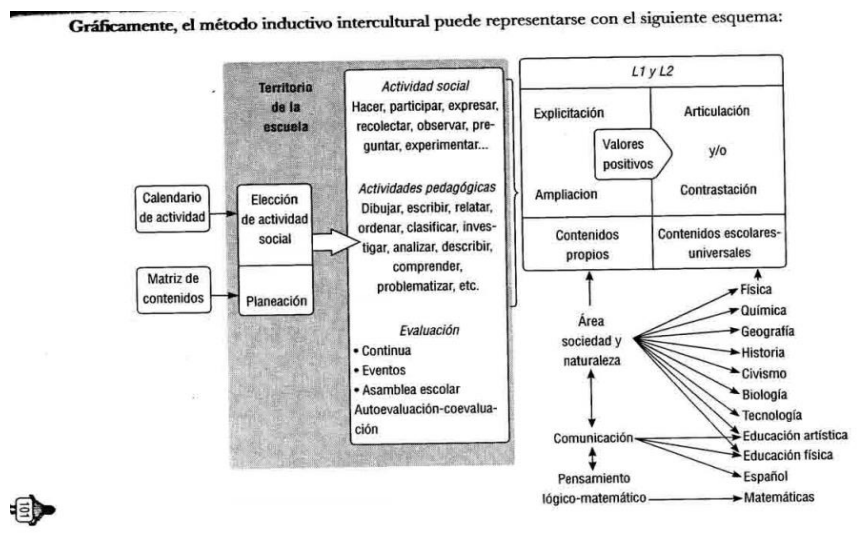
Método inductivo intercultural: calendario de actividades socio-naturales de Joltojtic

En este apartado se presenta el método inductivo intercultural. La propuesta pedagógica está organizada a través de una matriz de contenidos del área integradora Sociedad y Naturaleza, la cual incluye cuatro ejes temáticos. La variable permanente es el significado indígena, y cada eje está organizado por: variables principales, variables, sub-variables y sub-sub-variables.

El método inductivo intercultural se fundamenta en la teoría de la actividad, una teoría pedagógica donde la unidad de análisis es la actividad, en la cual “a través de la actividad el hombre se apropia de la cultura, la que media entre él y su realidad objetiva, y a la que modifica mientras se forma y se transforma a sí mismo” (Druker, 2002, pág. 42). Entonces el Método inductivo intercultural se concentra en actividades sociales, productivas, rituales o creativas, que son sistematizadas en el calendario socio-natural.

La siguiente ilustración resume de manera general la estructura del método inductivo intercultural:

Ilustración 29. Método inductivo intercultural



Fuente: (UNEM, 2009)

La comunidad de Joltojtic socializa actividades centradas en aprendizajes para la vida, “*Ja jech kuxuluntik*” (así vivimos), es una expresión que manifiesta que los aprendizajes son parte de la realidad cultural y social, además el aprendizaje es colaborativo, es decir, a través del interaprendizaje los niños y las niñas conviven, escuchan, participan libremente, comunicación sus pensamientos con otro, lo que permite que los aprendizajes se consoliden (Montero, 2002)

El MII plantea el diseño del calendario socio-natural³⁵ para la sistematización de los conocimientos indígenas de las comunidades. En este apartado se presenta el calendario de actividades socio-naturales que se trabajó en colaboración con la comunidad. El calendario incluye las actividades sociales y productivas de la comunidad indígena, se incluyen las actividades en las que participan las niñas y los niños que serán el punto de partida para las

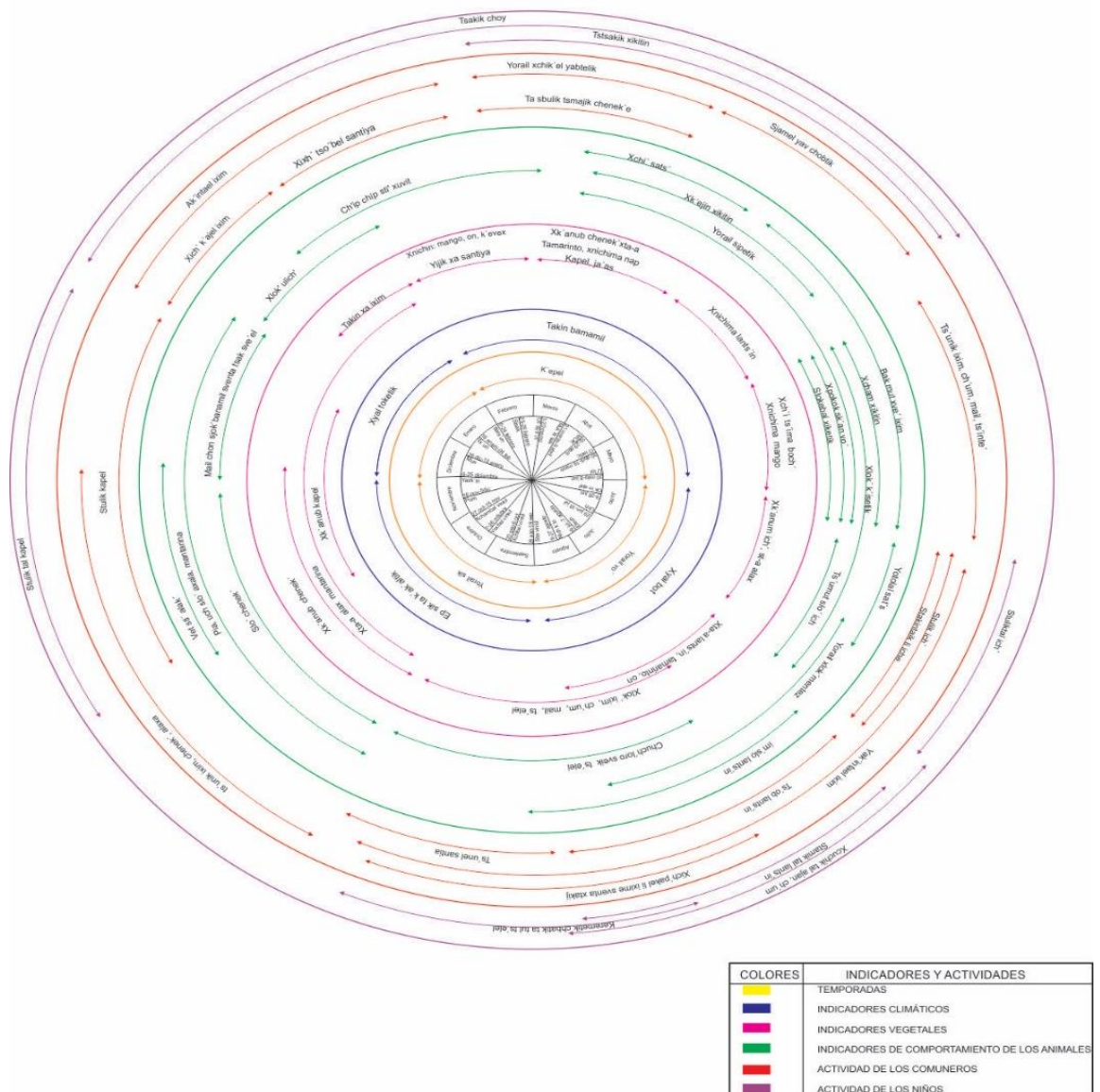
³⁵ Este es el eje central para la planeación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el primer paso es su elaboración. Cabe señalar que el calendario de las actividades socioecológicas nunca es definitivo, sino que es cambiante y flexible, ya que, de acuerdo con los cambios climáticos, sociales, culturales, productivos, etc. que se realizan en la vida social de cada comunidad se puede anexar actividades no contempladas anteriormente (UNEM, 2009)

planeaciones en el aula de la educación preescolar, éstas serán convertidas en contenidos para luego buscar su articulación con las competencias del programa de educación preescolar 2011.

La articulación y la contrastación se realizarán de acuerdo a las necesidades y demandas de la comunidad. La articulación con las competencias tienen que ser congruentes con la realidad local, y mantener una postura crítica, siempre con el objetivo de fortalecer lo propio.

Figura 4: Calendario socio-natural

Joltojtic, Chenalhó, Chiapas, México



Fuente: Elaboración propia

Plan operativo 2016-2017

Actividades y sub. actividades:	Indicador	Responsable:	Tiempo:
1 Socializar la propuesta: Milpa educativa: un preescolar desde abajo.			
1.1 Socializar la propuesta con las autoridades educativas.	Al 20/08/2016 se ha realizado la reunión para socializar la propuesta.	Milpa educativa	15/08/2016 22/08/2016
1.2 Diseñar el plan de acción.		Milpa educativa	25/08/2016 30/08/2016
1.3 Realizar un taller sobre la propuesta de la milpa educativa		Milpa educativa	
2. Socializar los lineamientos generales de la pedagogía del ch'ulel.			
2.1 Realizar un curso de sensibilización docente.		Milpa educativa	05/09/2016 09/09/2016
2.2 Organizar un curso sobre la los lineamientos generales de la pedagogía del ch'ulel.	Al 20/09/2016 se ha realizado al menos un taller.	Milpa educativa	12/09/2016
3.- Implementar el método inductivo intercultural.			
3.1 Socializar el trabajo con el método inductivo intercultural.			
3.2 Sistematizar los conocimientos comunitarios en el calendario.		Milpa educativa	26/09/2016 15/10/2016
3.3 Elegir los aprendizajes esperados que serán trabajados con el calendario		Milpa educativa	16/10/2016 20/10/2016
3.4 Diseñar planeaciones con el método inductivo intercultural		Milpa educativa	21/10/2016 26/10/2016
3.5 Aterrizar en el aula las planeaciones diseñadas.	Al 15/12/2017 se ha trabajado por lo menos dos planeaciones.	Milpa educativa	18/10/2016 15/12/2016
4. Socializar de las dificultades encontradas en el proceso de aplicación.			
4.1 Identificar las dificultades del docente para la aplicación del método inductivo intercultural.		Milpa educativa	09/01/2017 15/01/2017
4.2 Socializar las dificultades de la milpa educativa.		Milpa educativa	16/01/2017 20/01/2017
4.3 Construir un plan de acción para contrarrestar los obstáculos enfrentados en la milpa educativa.	Al 28/01/2017 se cuenta con el primer borrador del plan de acción.	Milpa educativa	22/01/2017 28/01/2017

Seguimiento y evaluación.

En todo el proceso se realizará un acompañamiento continuo a todos los involucrados, evaluaremos cada uno de los propósitos específicos que están planteados en la propuesta, de esta manera si es necesario volveremos a reorientar o hacer cambios en la puesta en práctica y así enfrentar los obstáculos que se nos enfrenten como equipo de trabajo para lograr el objetivo general de la propuesta

Referencias

- Ahuja, R. e. (2007). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB-CDI.
- Aikman, S. (1995). Territorio, educación indígena y preservación de la cultura: es el caso de los Arakmbut del sureste del Perú. *Revista trimestral de educación comparada*, XXV(4), 665-682.
- Apala, P. (2013). El camino hacia una pedagogía indígena originaria. En *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula*. (págs. 19-29). Cochabamba: Me-CNC.
- Argüelles, J. N. (2008). *El Maíz en la identidad cultural de la Huasteca Veracruzana*. Cochabamba, Bolivia: autor.
- Arias, J. (1975). *El mundo numinoso de los mayas, estructura y cambios contemporáneos*. México: SEP.
- Backhoff, E., Á, C. L., & Guillermo., S. (2011). Sobre la pertinencia de evaluar a los estudiantes indígenas en su propio idioma. Una propuesta metodológica. *Dialogos sobre educación.*, 1-13.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., & Peón, M. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México*. México: INEE.
- Barbara, R. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En M. P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otros en América Latina* (págs. 49-72). México: Juan Pablo.
- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: Edamsa impresiones.
- Bartenes, G. (2006). *El arte cerámico Ajuwun: espacios de socialización*. Cochabamba, Bolivia: Autor.
- Bartolome, M. A. (2006). *Procesos interculturales, antropología política del pluralismo cultural en America Latina*. México: Siglo XXI.
- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación. En E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (págs. 57-76). La Paz, Bolivia: Plural.
- Berea, R. c. (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y Tribales en paises independientes*. México: Cuaderno de trabajo.
- Berger, P., & Lukmann. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F.: Grijalbo.
- Castañeda, A. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. México. D.F.: SEP.
- Cebem. (S/A). Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de <http://www.bivica.org/upload/educacion-intracultural.pdf>
- CGEIB. (2013). Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Chapela, L. M. (2008). *Relaciones interculturales*. México: SEP.

- Cieza, F. (2013). La observación: entre lo objetivo y lo subjetivo. *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*(44), 23-40. Recuperado el 22 de 05 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/185/18532860002.pdf>
- CNC-CEPO'S. (2012). *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia*. Bolivia: Documento de trabajo.
- CNC-CEPO'S. (2013). *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de un modelo de evaluación educativa*. La Paz: CNC-CEPO'S.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coraggio, J. L. (1995). Las propuestas del banco mundial para la educación: *O Banco Mundial e as Politicas de Educação no Brasil* (págs. 1-45). Sao Paulo: Açaó Educativa.
- Da Silva, L. J. (Enero-Junio de 2012). El método inductivo intercultural y el calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Geras y Bahía, Brasil. *IEES*(10), 77-94.
- Delval, J. (2000). *La sabiduría de las comunidades. Iniciativas*. Morata.
- DOF. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica en México*. México, D.F.: Diario Oficial. Recuperado el 18 de Marzo de 2016, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (2008). *Decreto del 30 de mayo de 1911 que establece la creación de las escuelas rudimentarias*. México: Autor
<http://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf>.
- Druker, A. V. (2002). *Aplicación del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad al sistema didáctico para la enseñanza de la asignatura materiales y procesos*. Argentina: UNM.
- Eduardo, W. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México Perfiles educativos, *REDALYC*, XXII(90), 57-76. Recuperado el 25 de 11 de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>
- Embriz, A., & Zamora, O. (2012). *Mexico.lenguas indigenas nacionales en riesgo de desaparición*. México, D.F.: INALI.
- Flores, C. E. (2008). *Suelo ejidal en México. Un acercamiento al origen y destino del suelo ejidal en México. De lo comunal agrario a lo privado urbano* (Vol. 57). Madrid: Faster. Recuperado el 14 de Enero de 2016, de file:///C:/Users/Lin_708H/Downloads/Dialnet-SueloEjidalEnMexicoUnAcercamientoAlOrigenYDestinoD-2700236.pdf
- Gasché, J. (2004). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?, (págs. 1-24). Perú.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿hasta dónde abarca la interculturalidad? . En J. Gasché, *Educando en la diversidad. investigaciones y experiencias educativas interculturales y blingües* (págs. 367-397). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las cultura*. Barcelona, España: Gedisa.

- Gibs, G. (2004). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. México, D.F.: Morata.
- Girón, P. (2013). *Patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia*. Cochabamba, Bolivia: Autor.
- Giroux, H. (2006). *Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio*. México: Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe-Upn.
- Goetz, J., & LeComte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gregory, J. (2014). *Las siete leyes de la enseñanza* (Vol. Vigésimo novena edición). Colombia: Mundo hispano.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México D.F.: Siglo veintiuno.
- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabla Rasa*(13), 45-71. Recuperado el 31 de 05 de 2016, de <http://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBiocentrismoJusticiaEcológicaTRasa10.pdf>
- Gumperz, C. J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Horbath, J. E. (Abril de 2006). La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México. Revisión y balance de un fenómeno persistente. México: FLACSO.
- Hueso, K., & Emma, C. (2015). La educación temprana en la naturaleza: una inversión en calidad de vida, sostenibilidad y salud. (págs. 1-12). CENEAM.
- INALI. (2003). *Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México, D.F.: Autor.
- Jimenez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación Bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. Granada: Tesis doctoral.
- Juarez, E. (25 de 01 de 2016). *Educación Futura*. Recuperado el 27 de Enero de 2016, de <http://www.educacionfutura.org/detalla-nuno-puntos-clave-del-plan-la-escuela-al-centro/>
- Lenkerdorf, C. (2012). *Los hombres verdaderos y testimonios tojolabales*. México: Siglo veintiuno editores.
- López Hernández, J. R., & Manuel, T. M. (Enero-Abril de 2006). La cosmovisión tzotzil y tzeltal a través de la relación salud-enfermedad en el contexto de la medicina tradicional indígena. *Ra Ximbal*(1), 18-26. Recuperado el 31 de 05 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46120102.pdf>
- López, E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el sur. En E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (págs. 129-220). La Paz, Bolivia: Plural.
- Maldonado, A. (Enero-Marzo de 2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior en México y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 87. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>
- Martinez, F. (2015). La persistencia de la pobreza en los Altos de Chiapas, factores estructurales y regionales. *20º Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en*

- México. (pág. 23). Cuernavaca, Morelos: AMECIDER-CRIM-UNAM. Recuperado el 14 de Enero de 2016, de <http://ru.iiec.unam.mx/2955/1/Eje6-099-Martinez-Fletes.pdf>
- MEB-CNC. (2013). Debate sobre pedagogías propias en los pueblos indígenas originarios. En MEB-CNC, *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula*. (págs. 83-90). Cochabamba: MEB-CNC.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En M. Ordorica, & J.-F. Prud'homme, *Los grandes problemas de México* (págs. 35-60). México, D.F.: El colegio de México.
- Modiano, N. (1990). *La educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI-CNCA.
- Molina, F. (2013). La pedagogía ancestral andina. En *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula*. (págs. 67-75). Cochabamba: ME-CNC.
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: MECEP.
- Morelos, L. (2011). *La formación docente y las prácticas preescolares indígenas*. México: UPN.
- Moreno, M. P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: UPN.
- Moss, W., & Mazikana, P. (1986). *Los archivos, la historia y la tradición oral. Un estudio del RAMP*. París: Unesco.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (págs. 21-56). La Paz, Bolivia: Plural.
- Nicahuate, J. (2006). El sheripiar como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión asheninka. Cochabamba, Bolivia: Tesis, Maestría.
- Obregón, M. C. (2003). 2003. México: CDI-PNUD.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: Autor.
- Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de zinacantan*. México: CIESAS.
- PEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México, D.F.: SEP.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los altos de Chiapas*. México: Porrúa.
- Pérez, M. E. (2012). *Pertinencia cultural de los proyectos escolares anuales en dos escuelas primarias bilingües del Estado de Chiapas, México*. Santiago, Chile: Autor.
- Pérez, R. (2014). *Resignificaciones identitarias y culturales de los Tojolab'ales, Tsotsiles y Q'abjob'ales en la educación primaria indígena y general en las Margaritas, Chiapas*. San Cristobal de las Casas, Chiapas: UNICACH.
- Pérez, T. (s.f.). Una mirada desde la gerencia del Plan Decenal de Educación 2006-2016.
- Pitchard, P. (1996). *Ch'ulel: Una etnografía de las almas tzeltales*. México: FCE.
- PND. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la república.
- PND. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación.
- Pukllasunchis. (2006). *La sabiduría en las comunidades. Iniciativas desde las escuelas*. Geneve Tiers-Monde.
- Rengifo, G. (2000). *Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra*. Lima, Perú: Bellidos.

- Rengifo, G. (2000). *Niños y Crianza de la biodiversidad en la chacra*. Lima Perú: Terre des humnes-Alemania.
- Rengifo, G. (2001). *Niñez y juego en los Andes*.
- Reyes, E. C. (2012). *Estudio del chayote (Sechium Edule (Jacq)Sw)*. Córdoba, Veracruz: Monografía, Autor.
- Rodríguez, F. (2013). Estrategias para contribuir con el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Rodríguez, W. (Enero-abril de 2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde ek enfoque históricocultural. *Actualidades investigativas en educación*, 10(1), 1-28. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Rodríguez, W. (30 de Abril de 2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. (INIE, Ed.) *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-28. Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Román, M., & Murillo., F. J. (Mayo de 2014). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. 7(1), 5-7. Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/Riee_7,1.pdf
- Rosales, B. I. (2001). La interculturalidad en la formación docente. *Educación y Ciencias Humanas*, 28-42.
- Roselló, M. d.-d. (2013). Hacia la pertinencia cultural del currículo: perspectivas de una reforma necesaria.
- Ruíz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México(RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*(15), 51-66. Recuperado el 01 de 11 de 2015, de <http://www.autofop.com>
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Marid: McGrawHill.
- Sanjinés, J. (2009). *Rescaldos del pasado*. La Paz: PIEB.
- Schmelkes, S. (Marzo de 2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011 Guia para la educadora*. D.F ,México, México: SEP.
- SEP. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México, D.F.: Autor.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México, D.F.: Autor.
- SEP-DGEI. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: Autor.
- Ticona, I. (2013). Educación productiva con identidad cultural. En *Pedagógias propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones, pedagógicas de maestros y maestras de aula* (págs. 41-49). Cochabamba: ME-CNC.
- Tubino, F. (S/A). Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UMSS-PROEIB. (2010). *Saberes y aprendizajes entre los tsimane' -mosetenes de Pílon Lajas*. Bolivia: Autor.
- UNEM. (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe* . México: Alcatraz.
- UNESCO. (5-9 de Octubre de 1988). Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- UNESCO. (2005). *Políticas educativa de atención a la diversidad cultural* (Vol. I). Santiago, Chile: Autor. Recuperado el 29 de Diciembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego*. Francia: Autor.
- UNESCO-LLECE. (Septiembre de 2008). Recuperado el 16 de Diciembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Urbina, F. M., & Nuñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en la región ch'ol de Chiapas*. Chiapas, México: Montebello-UNUCAH.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica. Investigación etnográfica. Un modo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Verónica, E. (1991). *El concepto de calidad de educación*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Walsh, C. (Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Ponencia. Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de file:///C:/Users/Lin_708H/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf
- Wittgenstein, L. (2010). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Gredos.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España: Paidós.
- Zambrana, A. (2007). Papawan khuska wiñaspa. Socialización de niños en torno a la producción de papa. Estudio de caso realizado en la comunidad de San Isidro-Piusilla. Cochamaba, Bolivia: tesis, maestría.

ANEXO

JUAN EL ARAGAN

Juan el haragán se la pasaba todo el día columpiándose en los árboles no le gustaba trabajar. Su mujer se quejaba que no tenían ni que comer y él le respondía que le pidiera maíz prestado a los vecinos y cuando tuviera se los iba devolver, pero esto ya era costumbre de él. Un día el hombre fue a su terreno a querer sembrar maíz pero al llegar le dio flojera y se puso a dormir, ya más tarde despertó y se regresó a su casa.

Al día siguiente volvió al terreno para sembrar maíz, pero nuevamente le dio mucha flojera y se acostó con la vista hacia el cielo, mirando y mirando vio pasar unos zopilotes y dijo: hay amigo zopilote como me gustaría estar en tu lugar, comer sin trabajar, solo vas y comes.

El zopilote, sin querer escucho todo lo que dijo Juan el haragán, el zopilote se dio la vuelta y vino hacia Juan el haragán y este le comentó si le gustaría ser un zopilote. El zopilote dijo: nosotros comemos carne descompuesta te aseguro que tu vida de hombre está mucho mejor que ser zopilote; pero Juan el haragán no le convenció, le dijo al zopilote que cambiaran de ropa por tres días ya que él sufría mucho con la vida que él llevaba, después de tantas suplicas convenció al zopilote e intercambiaron de ropa, el zopilote se sacó su traje negro de plumas y Juan el haragán su traje de manta.

Ya cuando habían intercambiado, el zopilote le dio indicaciones a Juan el haragán, sobre la comida y le dijo: cuando veas un humo azul, tienes que ir a ese lugar, porque ahí vas a encontrarte con comida, es decir, comida descompuesta o animal muerto. Juan, por su parte le dio indicaciones al zopilote del lugar donde vivía.

El zopilote al llegar a la casa de la mujer de Juan, la saludo; pero la mujer sintió un aroma extraño y le dijo que se bañara antes de comer, el zopilote accedió, al terminar, todavía tenía ese olor, la mujer no dijo nada, al día siguiente el zopilote fue a la milpa temprano y sembró su maíz. En la tarde llevó leña a su casa y unas verduras para la comida. La esposa estaba muy feliz, por la actitud del que creía su esposo. Después se dio cuenta que no era su

esposo, pero lo prefirió a él que a Juan el haragán, por que el zopilote era un hombre trabajador y llevaba comida a la casa.

Juan el haragán convertido en zopilote, no le agrado la vida del zopilote, sobre todo por la comida, así que buscó al zopilote convertido en hombre; mientras el zopilote trabajaba en la milpa, Juan le dijo que ya se había cumplido los tres días del trato; pero el zopilote ya no quiso cambiarse de ropa, le gustó la vida del hombre. Como el zopilote no accedió, Juan el haragán pidió despedirse de su esposa.

Juan el haragán se acercó a su mujer, pero la mujer no lo conoció porque este ya era un zopilote, se le acercaba y ella lo asustaba para que se fuera pero no se iba, hasta que la mujer se enojó y le aventó agua de nixtamal en la cabeza y el pobre se le pelo todo el cuello, por eso ahora vemos que el zopilote tiene el cuello todo colorado ysin plumas. También dicen que como el hombre vienen del zopilote, transpira ese aroma tan fuerte.

Ese fue el castigo del Juan el haragán.

Referido en la página 103

Glosario

Clefero: Jóvenes adictos a la clefa.

Clefa: Pegamento utilizado en zapatería; inhalante de los cleferos.

Nota 1: El glosario es opcional. Si su tesis no tiene un glosario, borre esta página y el salto de página.

Nota 2: Utilizar el *estilo glosario + Primera línea: 0 cm*. Escriba sobre los ejemplos anteriores.

Borre estas notas luego de finalizar su glosario.