



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

**SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS TOJOLABALES EN LA COMUNIDAD DE
FRANCISCO I. MADERO, LAS MARGARITAS, CHIAPAS, MÉXICO**

Gladis Faviola Rodríguez Rodríguez

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
2017**

**La presente tesis: “SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS TOJOLABALES EN LA
COMUNIDAD DE FRANCISCO I. MADERO, LAS MARGARITAS, CHIAPAS,
MÉXICO”, fue defendida el.....**

**Mgr. Vicente Limachi Pérez
Asesor**

**Dr. Luis Fernando Prada Ramírez
Tribunal**

**Dra. María Magdalena Gómez Sántiz
Tribunal**

**Mgr. José Antonio Arrueta Rodríguez
Jefe del departamento de Post Grado**

Dedicatoria

A mis padres: Antonieta Rodriguez López y Agustín Rodriguez López

Por acompañarme en la realización de este maravilloso sueño. Agradezco su confianza y sus consejos que guían día a día mi camino.

A mis hermanos: Axel, Miki, Maydi, Efren y Olga

Por el apoyo moral, en esta etapa de mi formación. A ti Axel que eres parte importante de este gran logro.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente al centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca brindada y haber hecho posible esta gran meta.

Mis más sinceros agradecimientos al personal del programa de becas de posgrado para indígenas (PROBEPI), por las atenciones y el valioso apoyo brindado durante todo el proceso, desde la postulación hasta la culminación de la maestría.

Gracias a mis padres por brindarme su apoyo incondicional y por confiar siempre en mí. En especial a mi madre por su amor y grandes manifestaciones de afecto. A mis hermanos: Axel, Miki, Maydi, Efren y Olga por las constantes motivaciones durante el curso de la maestría y por formar parte de este maravilloso logro. Gracias a Dios por concederme la mejor de las familias y por haber permitido vivir esta gran experiencia.

Agradezco también a las dos familias por abrirme las puertas de su casa y colaborar para la presente investigación. Por brindarme su tiempo y compartir conmigo sus vivencias cotidianas.

Agradezco de manera especial al Mgr. Vicente Limachi Pérez por aceptarme para realizar esta tesis de maestría bajo su dirección; por su confianza y apoyo en el trabajo, por su valiosa orientación, su disponibilidad y paciencia durante el proceso de elaboración de esta tesis, y principalmente, por sus palabras de motivación que me ayudaron a seguir. Agradezco también al personal docente del PROEIB Andes: Fernando Prada, Pedro Plaza, Fernando Galindo, Inge Sichra, José Antonio Arrueta, Marina Arratia y Teófilo Laime que aportaron con sus experiencias y conocimientos en mi formación. Asimismo, agradezco a mis compañeros de la maestría que me acompañaron y compartieron su saber y conocimiento durante mi formación académica.

Resumen

Socialización de niños tojolabales en la comunidad de Francisco I. Madero municipio Las Margaritas, Chiapas, México

Gladis Faviola Rodríguez Rodríguez, MAEIB

Universidad Mayor de San Simón, 2017

Asesor: Vicente Limachi Pérez

El propósito de esta tesis fue analizar los aprendizajes, los conocimientos y las habilidades que los niños tojolabales adquieren en los procesos de socialización con la familia y la comunidad, realizada en la comunidad maya-tojolabal de Francisco I. Madero. En este trabajo se explica cómo los niños van insertándose en las actividades prácticas que realizan los miembros de su familia, participando con entusiasmo y asumiendo gradualmente responsabilidades que les ayudan a adquirir conocimientos útiles y significativos para la vida.

La participación de los niños tojolabales en las distintas actividades familiares y comunitarias como: el desgrane de maíz, alimentar a los pollos, ir por elotes a la milpa, acarreo de leña, pesca, corte, lavado y tostado de café, entre otras, nos demuestra un sistema educativo propio, tojolabal, basado en un trabajo colaborativo y armonioso con la familia, la comunidad y la madre naturaleza.

En el trabajo se resalta la cosmovisión que caracteriza la pedagogía tojolabal, centrada en la formación integral (física, cognitiva, afectiva, moral y espiritual) de la persona a través del <aprender caminando> que configura una visión holística entre la relación del hombre, con la sociedad y con la naturaleza. Estos son aspectos fundamentales que orientan y encausan los procesos de socialización, enseñanzas y aprendizajes de los niños y las niñas tojolabales para llegar a formarse como *tojol winik* y *tojol ixuk* (hombres verdaderos y mujeres verdaderas).

En este sentido, en la educación comunitaria de Francisco I. Madero convergen estrategias y metodologías propias de enseñanza y aprendizaje usadas históricamente por

los padres y abuelos tojolabales para transmitir la cosmovisión, los valores y los conocimientos propios de la vida tojolabal. Tales conocimientos son comprendidos, valorados y puestos en práctica por los niños mientras se desarrollan en su contexto sociocultural.

Palabras clave: socialización, aprendizajes, cultura, cosmovisión, conocimiento, pedagogías propias.

Resumen en lengua indígena

Socialización de niños tojolabales en la comunidad de Francisco I. Madero municipio Las Margaritas, Chiapas, México

Gladis Faviola Rodríguez Rodríguez, MAEIB
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Asesor: Vicente Limachi Pérez

Jas b'ejlal ja ju'in iti jas pensarajel ja sneb'talajeli', ja sna'jel k'inali', sok jasta wa sk'ulane ja yal untiki' tojolab'ali jasta wa sneb'awe ja yaj tsomane sok jas moj alijel jumasa sok ja komoni', ja ju'un iti ti b'ob'el b'a Francisco I. Madero. Ja atel iti wa scholo' jasta wa xkoltani ja yal untik b'a atel jumasa sok ja smoj alijeli', ke wa x-alegre'axi ja yaltsile ja yaj wa xkoltaniye sok wa sneb'awe jas t'ilanil ja ateli', ja sna'jel k'inali' sok jastal wala ajyitik ja tojolab'ali'.

Ja yal untiki'wa xkoltaniye atel jastal: k'utel ixim, ik'uj ajan b'a alaj, kuchel si', yajel swa'el ja mut jumasa, tuljel kajpey, sakjel kajpey sok k'iljel kajpey, lujb'anel. Ja b'a atel jumasa iti ti wa sneb'awe ja yal untik tojolab'ali', jach wa x-ajyi atel sok ja jmoj alijeltiki', sok ja komoni'sok ja nantik lu'umi'.

Ja atel iti wa xyala jastik sna'jel k'in al tixa ay b'a jk'ujultik ja yaj wa xjexiyi ja yal untiki': (jasta wa xnijki' ja jkuerpotiki', jasukil oj natiki', jastal oj ajyuk ja jkaltsiltiki') ja it ja wa xjexi'jastal oj b'ejyikotik b'a sat k'in ali' b'a lekil oj ajyikotik sok ja jmoktik alijel jumasa, chante jumasa sok ja petsanil powil te' jumasa. Ja tojol b'ej wa xjexiwi ja yal untiki' ja yaj wa xneb'atikon lajan tsomanotiki', b'a os neb'e ja jmodotik ja tojol winiki'sok tojol ixuki'.

Ja b'a komon Francisco I. Madero ay jitsan smodo'il jasta wa sje'awe ja tatal jumasa sok tatawel jumasa tojolab'alontiki' b'a oj sjexuk ja jastik sna'jel k'in al tixa ay b'a jk'ujultiki, jastal wala ajyitik sok jasukil wa xna'atik. Ja it wa sneb'awe sok wa xyi'a'je slekilal ja yal untik jumasa.

Sat k'umal b'a t'ilan: Ja sneb'jel lajan tsomanotiki', ja sneb'talajeli', ja jastik wa xk'ulaxi, ja ja jastik sna'jel k'inal tixa ay b'a jk'ujultiki', sna'jel k'inali', k'umaltik, jexel jumasa.

Indice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Resumen en lengua indígena.....	v
Indice.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Ilustraciones.....	x
Abreviaturas.....	xi
Compendio en lengua indígena.....	xii
Introducción.....	1
Capítulo I: Problema y objetivos de la investigación.....	4
1.1 Identificación del problema.....	4
1.2 Objetivos.....	9
1.2.1 Objetivo general.....	9
1.2.2 Objetivos específicos.....	9
1.3. Justificación.....	10
Capítulo II: Marco metodológico.....	12
2.1. Tipo de investigación.....	12
2.2 Población.....	13
2.3 Técnicas de investigación.....	17
2.3.1. La observación participativa.....	17
2.3.2. Observación no participativa.....	19
2.3.3. La entrevista a profundidad.....	19
2.3.4. Entrevista colectiva.....	20
2.3.5 Revisión documental.....	20
2.4 Instrumentos de recopilación de datos.....	21
2.5 Mi experiencia en el trabajo de campo.....	23
2.5.1 El encuentro con la comunidad.....	24
2.5.2 De caminata en el monte.....	26
Capítulo III: Fundamentación Teórica.....	27
3.1 Estudios relacionados al tema de investigación.....	27
3.2 La Socialización.....	32
3.3. La pedagogía tojolabal.....	37
3.3.1 El aprendizaje de los niños indígenas.....	39
3.3.1.1 El juego: base de la socialización y los aprendizajes.....	43
3.4 Marco normativo de la educación indígena en México.....	44

3.4.1 La interculturalidad	47
3.4.2 La educación intercultural bilingüe en preescolar	49
Capítulo IV: Resultados	52
4.1 Contexto general	52
4.1.1 Los tojolabales	53
4.1.2 La comunidad de Francisco I. Madero.....	53
4.1.3 Biodiversidad de la comunidad.....	54
4.1.4 Fundación de la comunidad	54
4.1.5 Servicios básicos	56
4.1.6 Ámbito educativo.....	56
4.1.7 Organización Religiosa	58
4.1.8 Situación sociolingüística de la comunidad	59
4.1.9 Situación socio-económica.....	60
4.2. La pedagogía tojolabal en Francisco I. Madero.....	61
4.2.1. Aprendiendo a caminar desde lo tojolabal	62
4.2.2 Los niños tojolabales: compañeros de camino de los mayores.....	66
4.2.2.1 Las semillas del aprendizaje tojolabal.....	69
4.2.2.2: Jugando a ser mamá: aprendizaje para la vida	76
4.2.2.3 Los animales: compañeros en la vida tojolabal.....	79
4.2.2.4 La milpa: Aprendiendo en convivencia.....	84
4.2.2.5 Aprendiendo de los consejos: desgrane de maíz	89
4.2.2.6 Aprendiendo en el juego: jugar a hacer las tortillas	93
4.2.2.7 El corte de café: espacio de complementariedad de habilidades y esfuerzos .	97
4.2.2.7.1 Trabajar jugando: lavar el café	106
4.2.2.7.2 Aprendiendo entre nosotras: Tostar el café	114
4.2.2.8 Aprendiendo a seleccionar la leña.....	118
4.2.2.8.1 Aprendiendo en la exploración: la caza en el monte	122
4.2.2.9 Aprendiendo a pescar con el corazón contento	127
4.2.2.10 La lengua tojolabal en el proceso de formación de los niños.....	132
4.2.2.11 El papel de los abuelos en la transmisión de la lengua tojolabal	132
4.2.2.11.1 La escuela impuso el castellano.....	137
Capítulo V: Conclusiones	139
Capítulo VI: Propuesta.....	144
Referencias.....	156
Anexo.....	162

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa del Estado de Chiapas y Municipios con población tojolabal	52
Figura 2: Relación escuela-comunidad	150
Figura 3: Calendario socio-natural.....	152

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Los dos hermanos: Tito y Sari	15
Ilustración 2. Los tres hermanos Peki, Susi y Obed.....	16
Ilustración 3. Sembrando la pepita del durazno	65
Ilustración 4. Camino a la milpa	67
Ilustración 5. Escogiendo frijoles y desgranando maíz.....	71
Ilustración 6. Sacando semillas de calabaza	73
Ilustración 7. Peki cargando a su muñeca	77
Ilustración 8. Tito jugando con su compañero Yaki	80
Ilustración 9. Alimentando a los animales	83
Ilustración 10. Tito viendo la elaboración del palo para el azadón.....	86
Ilustración 11. Caminando hacia la milpa.....	87
Ilustración 12. Peki desgranando maíz con los dientes.....	91
Ilustración 13. Haciendo tortillas	95
Ilustración 14. Preparando la masa de lodo para practicar la elaboración de tortillas	96
Ilustración 15. Corte de café	99
Ilustración 16. Uso del awutsuj en el corte de café.....	103
Ilustración 17. Depositando los frutos de café en la canasta.....	105
Ilustración 18. Camino al río.....	107
Ilustración 19. Exploración de camino al río	108
Ilustración 20. Descanso en el lavado de café.....	111
Ilustración 21. Lavando café.	113
Ilustración 22. Tostando granos de café.....	115
Ilustración 23. Enfriando los granos de café.....	116
Ilustración 24. Camino al monte	118
Ilustración 25. Acarreo de leña en el potrero y en el monte	120
Ilustración 26. Acarreo de leña	121
Ilustración 27. Cazando pajaritos con la resortera	124
Ilustración 28. Explorando el hormiguero de los ts'ísim.	125
Ilustración 29. Pescando en la laguna	128
Ilustración 30. Conviviendo con la abuela en el monte	135

Abreviaturas

CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Compendio en lengua indígena

“Socialización de niños tojolabales en la comunidad de Francisco I. Madero municipio Las Margaritas, Chiapas, México”

Gladis Faviola Rodriguez Rodriguez, grado al que postula MAEIB
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Asesor: Vicente Limachi Pérez

Ja ju'un iti ja wa xyala jastal wa-ajyi ja yal untik jumasa b'a komon Francisco I. Madero, b'a yoj nait, b'a yoj komon sok b'a slujmal ja nantik lu'umi' jastal: (yoj alaj, yoj k'ul, pampa ja', b'ej, yok b'a niwan ja'). Ja ju'un iti ay yi'oj wake kaje', oj choltik jastal wa xyala'.

Sb'ajtanil kaje': Sb'ejlali' ja k'ulxi ja atel iti': Ja tatal jumasa sok tatawelo jumasa najate lek wa sje'we sok wa xyalawe jastal oj b'ejyikotik ja b'a sat k'inali'. Ts'akatal ja yenle'i mitox ch'ay ja jastal wala ajyitiki. Ja yal kerem jumasa sok yal ak'ix jumasa, ja yaj wa smojtaye ja stati', ja snani' sok tatawelo ma mexepal jumasa, jastal yoj alaj, yoj k'ul ma b'a pampa ja', ti wa sneb'awe jastal wa xkilatik ja sat k'inali'sok jastal oj b'ejyikotik ja b'a nantik lu'umi'.

Ja petsanil ja yaljel iti'wanxa ch'ayel, ja yal untik jumasa mixa xk'umaniye ja tojolab'ali, kechta ja tatawelo sok mexepal jumasa, yuj ja lom jelxa jitsan ja keremtik wa xwaji'e b'a tuktukil chonab'slujmal ja mejiko, sok jasta, cho jelxa jitsan mojtik jumasa ochelexa b'a tuktukil relijyon, sok tantik tak'in jumasa jastal televisyon, radyo sok tan internet, ma jastik wa xneb'xi b'a snajtsil je'o ju'uni'. Ja yuj wanxa tukb'el ja jastal wala ajyitik ja tojolab'ali'. Ja b'a snajtsil je'o ju'uni', wa sje'awe ke mixa st'ilanil oj k'umakontik ja jk'ulmaltiki', ja je'uman ju'uni' tuk wa sje'a, mi os laj jastal wa xyala ja jtatik sok tatawelotik jumasa.

Niwan sb'ejlal: Oj pensaraxuk b'a wa sneb'awe sok ma wa sje'ayi ja yal untik b'a komon Francisco I. Madero, schonab'il Margaritas, Chiapas, Méjiko.

Ch'in sb'ejlal:

- Oj cholxuk ja atel b'a yoj na'its sok b'a komon ja wa xkoltaniye ja yal kerem sok yal ak'ix jumasa b'a oxe sok jo'e jab'il.
- Oj pensaraxuk ja schol ja kristiano ja ma wa x-ajyi sok jal untiki' ja yaj wa xk'ulxi ja ateli'.
- Yiljel jasta wa sneb'awe ja yal untiki ja yaj wa x-ajyiye sok jas moj alijel jumasa b'a komoni'.

Jas b'ejlal ja a'tel iti': Ja ju'un iti oj makunuk b'a oj pesaraxuk oj natik k'inal jas t'ilanil oj jexuk ja jmodotiki' ja yal untik jumasa, cho mey jitsan atel ke wa sje'a jastal wa sneb'awe ja yal untiki' ja yaj wa x-ajyiye sok ja smoj alijel b'a tuktukil slujmal ja jnantik lu'umi'. Cho jani oj makunuk ja je'uman ju'uni' b'a oj spesarane jastal oj jexuk b'a snajtsil ja sje'el ju'uni'.

Xchab'il kaje'. Jastal k'ulaxi: Ja kaje iti'ja wa xyala jastal job'otikon sok sk'elatikon jastal ajyiye ja yal untik jumasa ja yaj tsomane sok ja smoj alijel b'a komoni'. Ja yajni k'otik ja b'a komoni', b'ajtan le'atikon ja yal untik oj atikontiki', lexi chab' yal untik, jun yal ak'ix sok jun yal kerem. Ja chab' yal untik iti, mojtantik b'ejyel ja yaj wa xwaji'e b'a alaj, ik'uj si' b'a yoj k'ul, lujb'anel b'a pampa ja, stuljel sat kajpey b'a maka, k'utel ixim, jach tsomxi ja spensar ja tatal, nanal, tatawelo, mexepal sok yal untik jumasa. Ja atel k'ulantikoni' jani kelxi sok jobxi jastal wa sneb'awe sok jasukil wa sneb'awe ja yal untiki. Ja yaj ch'aktikon tsomjel ja spensar ja tatal sok tatawelo jumasa tixa ts'ijbatikon b'a ju'un iti.

Yoxil kaje'. Ja jastik yaljel sok k'umal b'a ts'ijb'ub'alikxa: Ja b'a yoxil kaje' yaljel iti, jani wa xk'elxi jasukil ja atel ay k'ulanxa ke wa xyala jastal wa sneb'awe ja yaj untiki. Wa xkalatikon jastal wa sneb'awe ja yal untik ja yaj tsomane sok jas moj alijeli'. Ja yal untik b'a komoni' pilan jasta wa sneb'a, mi os laj jasta wa s-ajyi ja yal untik b'a chonab'i, ja yal untik b'a komoni', yaj wa smojtan ja tatal ma tatawelo jumasa b'a alaj, ma b'a yoj k'ul, wa sneb'a jasta wa xyala ja smoj alijel jumasa sok jasta wa xyila b'a nantik lu'umi'. Cho jani wa xk'elatikon jitsan yaljel b'a tantik ley jumasa ke wa xyalawe ke st'ilanil oj jexuk ja b'a

snajtsil ja sje'el ja ju'uni jastal ja jmodotik sok ja jk'umaltikoni'. Pe ja iti, anima tixa ochel b'a ley miyuk wa xkúlaxi meran, tantik mandaranum jumasa yen wa xyalawe jastal oj jexuk b'a snajtsil ja sj'el ja ju'uni. Ja yuj ja yaj untiki takal, takal wan ch'ayjel sk'ujole ja jastal wala ajyitik ja tojolab'ali.

Schanil kaje. Ja jastik taxi': b'ajtan ja wa x-ilxi b'a kulan ja komon Francisco I. Madero, sok petsanil jasukil ja yi'oji'. Jaxa b'a chab' yaljeli jaxa wa xkalamatik jastal wa xpensare' ja tojolab'ali ke wa xyalawe ke ja petsanil ja tojol kristiano wa xb'ejiye b'a lu'um iti, jach wa xneb'atikon jastal oj ajyikotik ja b'a sat k'inal iti. Ja ya jchinonto yaj yala elyon b'a juera naitis wa xya'a rason ja jtatawelo: k'ela a b'ej, muk lom tajnan b'a snalan ja b'ej "ajyan toj, b'ejan toj", ja yaljel iti, jani mero wa xya'awe rason ja jtatal jumasa sok tatawelo jumasa, ja yuj jach wa xk'ie ja yal untiki'. Ja kristiano tojolab'ali cho wa xkalamatikon ke t'ilan oj ajyuk mojtikon ja b'a sat k'inal iti, ja yuj ja tatal sok nanal jumasa ja yaj oj wajuke atel b'a alaj ma ik'uj si', t'ilan wa xyi'aje smoj, jach wa sneb'awe ja yaj untiki'. Ja yuj ja chane kaje lo'il iti ja wa xje'atikon jastal wa xk'ie ja yal untiki', jastal wa sk'oltaye ja tati', nani', tatawelo sok mexepal jumasa. Ja yuj wa xkalamatikon ke ja yal untik tojolab'ali wa sneb'awe ja yaj wa sk'elawe ja atel jumasa, ja yaj wa xmaklaye ja lo'ili', cho jani yaj wa xtajmiye wa sje'awe jastal wala ajyitik ja tojolab'ali.

Sjo'il kaje'. Sch'ak'ulab'il: ja b'a sjo'il kaje iti, ja wax yala jasukil ja taxi sok jasukil ja nebxi'. Ja yal untiki' was neb'awe b'a na'its: smejch'ul na'its, sti'naitis, b'a maka, b'a wa xb'ob ja wa'eltikoni', b'a sti' k'ak. Jaxa b'a yoj komoni, ja yaj untiki'ti wa sneb'awe b'a alaj, b'a pampa ja, b'a yok ja', b'a yoj k'ul. Ja atel wa xkoltaniye: wa sk'utuwe ixim, wa stuluwe sat kajpey, wa xkontaniye kuchuj si', ik'uj ixim b'a alaj, lujb'anel, sok tuktukil atel b'a yoj komon. Ja ma wa sje'a ja tatal, nanal, tatawelo, mexepal, pagrino, b'aluch, nu', wats sok spetsanil ja jas wa xkilatikon ja b'a jnantik lu'umi.

Swakil kaje'. Jun a'tel wa xk'anxi oj k'ulaxuk: Ja kaje lo'il iti' ti wa xch'ak ja yaljeli', ja jastal kilatikon ja b'as najatil ja ju'un iti, jasta wa sneb'awe ja yaj untiki ja wego wa xka'atik jun smodo'il jastal oj k'ulxuk ja b'a snajtsil ja sje'el ja ju'uni b'a oj ajyuke

lajan-lajan snajtsil sje´el ju´un sok ja komoni´. Ja yuj wa xkalatikon ke oj k´ulaxuk jun atel b´a oj stajb´aje spetsanil ja komoni sok je´uman ju´un b´a oj atijuke lajan. Ja je´uman ju´uni t´ilan oj eluke ulantanel b´a naotsaltik jumasa b´a komon b´a os neb´e jasukil wa xyala ja tatawelo jumasa. Jachuk mi oj ch´ayuk ja jmodotiki´sok ja jk´umaltik tojolab´ali´.

Introducción

En la presente investigación denominada “Socialización de niños tojolabales en la comunidad de Francisco I. Madero, municipio de Las Margaritas, Chiapas, México” se analizan los espacios de socialización, los roles de los agentes educativos que interactúan con los niños (padres, abuelos, tíos, padrinos y hermanos), los aprendizajes y conocimientos que adquieren los niños tojolabales en las actividades sociales y productivas de la comunidad, así como la cosmovisión que caracteriza a la cultura tojolabal y que orientan los procesos de socialización de los niños y las niñas tojolabales.

La tesis describe las formas como los niños tojolabales participan y colaboran en las distintas actividades desde su contexto comunitario. Dicha colaboración se manifiesta en los espacios del hogar (cocina, patio de la casa, huerto) y el trabajo en el campo (milpa, monte, laguna, ríos), donde entretienen valores de reciprocidad entre niños y adultos y conforman así sus identidades, además fomentan la solidaridad, la responsabilidad, la imaginación y creación de juegos relacionados a los quehaceres de la vida cotidiana.

Este estudio describe cómo los niños tojolabales, desde pequeños, se van incluyendo en las actividades prácticas, hasta llegar a sentirse parte de los quehaceres familiares. Esto les permite desarrollar distintas habilidades y destrezas que les serán útiles para la vida en la comunidad. También se refleja la forma en la que los padres de familia de la comunidad le conceden una cierta autonomía a sus hijos, con el propósito de que ellos exploren y descubran por sí mismos el medio social y natural que los rodea. En este sentido, las actividades prácticas que se realizan diariamente en los espacios del hogar y la comunidad, juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo de los niños tojolabales, porque les permite adquirir valores y conocimientos útiles en y para la vida.

El trabajo se divide en seis capítulos: El primer capítulo expone el planteamiento del problema, donde explicamos las razones que influyeron en la decisión de realizar la investigación sobre los procesos de socialización de los niños tojolabales en su primera

infancia, las preguntas que dirigieron la recolección de los datos, los objetivos que orientaron todo el proceso de investigación, y la justificación que argumenta para qué y en qué será útil esta investigación.

En el segundo capítulo se hace referencia al marco metodológico de la investigación, en él se describen los aportes del enfoque cualitativo de la investigación. Igualmente en este capítulo se presenta a las familias que participaron en este estudio, explicamos la manera en que fueron empleadas las técnicas de investigación; la observación, la entrevista y la revisión documental. Asimismo, damos a conocer los instrumentos que permitieron recabar la información, tales como el diario de campo, la guía de observación y la guía de entrevista, los cuales fueron fundamentales para recolectar la información, con el fin de sistematizar y triangular los datos obtenidos de las familias.

El tercer capítulo, referido al marco teórico, consta de dos acápites. En primer lugar se hace una revisión del estado del arte sobre investigaciones relacionadas a la problemática abordada en esta investigación. Mientras que en el segundo acápite se presentan y definen las principales referencias conceptuales relacionadas al tema de investigación, tales como: socialización, pedagogías indígenas, pedagogía tojolabal, aprendizaje, interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe en la educación preescolar.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados y el análisis de los datos obtenidos. Este apartado se divide en dos secciones. El primero describe el contexto general y la ubicación geográfica de la comunidad de Francisco I. Madero. La segunda sección aborda la pedagogía tojolabal que aporta de manera significativa en los procesos de socialización de los niños y las niñas tojolabales. Ahí analizamos temas como la socialización mediante el acompañamiento y la participación de los niños a los lugares de trabajo como: la milpa, el monte, la laguna, el huerto y los ríos que permiten la construcción de conocimientos mediante la interacción permanente con la familia, la comunidad y el medio natural. Así también se analiza la autonomía que gozan los niños para hacer actividades, lo cual les permite explorar y aprender de su entorno sociocultural; así como también ellos crean sus

propios juegos después de haber apoyado a los mayores en las actividades prácticas, y de esta manera van siendo parte de las actividades que se realizan en el hogar y los espacios de la comunidad. Por otro lado, se analiza el rol significativo que fungen los abuelos en la transmisión de la lengua tojolabal a sus nietos en los distintos espacios de la comunidad.

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

Concluye la tesis con el sexto capítulo que comprende una propuesta desarrollada a partir de los datos obtenidos y las conclusiones. Finalmente, se adjuntan la bibliografía y los anexos.

Capítulo I: Problema y objetivos de la investigación

1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

México es un país con gran diversidad cultural y lingüística, cuenta con 62 pueblos originarios, 68 lenguas indígenas y 10 millones de indígenas aproximadamente. Se encuentra dividido en 32 estados federativos, de los cuales, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Yucatán representan el 61% de los hablantes de lengua indígena a nivel nacional¹.

El Estado de Chiapas cuenta con diversas comunidades indígenas, entre ellas está la comunidad tojolabal de Francisco I. Madero perteneciente al municipio de Las Margaritas. Los tojolabales de la comunidad Francisco I. Madero, así como otros pueblos indígenas, tienen sus propias formas de producir, construir y transmitir sus conocimientos, en relación a su cosmovisión, prácticas culturales, actividades productivas, manejo y convivencia con la naturaleza. Estas formas de hacer, ver e interpretar el mundo son transmitidas a los niños desde pequeños, mismos que contribuyen al afianzamiento y reproducción de la cultura tojolabal, de sus valores y sus sistemas productivos. En este sentido, toda la realidad circundante en la vida del niño tojolabal forma parte de su vida, de su imaginario social y cultural, que será el referente para la formación de su identidad tojolabal.

Históricamente estas formas de generar conocimientos han sido ignoradas por el sistema educativo. Las políticas educativas impuestas por el Estado mexicano estimulan y desarrollan un orden social basado en el progreso y la modernidad, niegan toda práctica cultural indígena, considerándolas arcaicas, empíricas y se las plantean como obstáculo para el desarrollo del país (Moreno, 2010). Por ello, “la educación (jardín, escuelas y universidades) en la actualidad es uno de los principales factores de desarraigo cultural” (López L. E., 2015, pág. 16).

¹ Datos de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas (CDI). Disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS04/2005_CS04__.pdf.

El sistema educativo promovido por el Estado mexicano tiende a desestructurar el potencial cultural de los pueblos indígenas. Impone un modelo occidental adverso a los modos de vida indígena, introduce valores ajenos a la cultura e ignoran la existencia de una rica diversidad de prácticas culturales originarias.

En la actualidad, el sistema educativo en México presume la aplicación de una Educación Intercultural Bilingüe y el reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos, esto se fundamenta en la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante la ley de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que garantiza la protección y desarrollo de las lenguas, culturas, costumbres y formas de organización de los pueblos indígenas y el acceso a una educación bilingüe e intercultural (INALI, 2003). Asimismo, en los planes y programas de la educación preescolar establece que la educación procurará atender a las niñas y los niños de acuerdo con sus propias condiciones lingüísticas y culturales (PEP, 2011).

No obstante, la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo mexicano continúa siendo una utopía, a pesar del reconocimiento de los derechos indígenas en la Constitución, o en los planes y programas educativos, el Estado mexicano sólo lo utiliza como discurso político (Salvador & Rizo, 2014). El currículo educativo que se aplica en las escuelas de todo el país es el mismo, tanto en contextos urbanos como indígenas, se priorizan contenidos occidentales que no forman parte del contexto cultural y lingüístico de los infantes. Por ejemplo, los libros de texto que se manejan en las escuelas preescolares del medio indígena, tienen contenidos que toman como referente el contexto urbano y proponen actividades que carecen de significado y utilidad para la vida de los niños, como memorizar nombre de objetos y colorear imágenes (vehículos, edificios, carreteras, señales de tránsito, entre otros) que los niños desconocen porque son ajenos a su contexto cultural.

En este sentido, los planes y programas de estudio manejados en las escuelas indígenas de México no contemplan la inclusión de los conocimientos socioculturales de los pueblos originarios. Por tanto, la educación preescolar desvirtúa y fragmenta los

conocimientos y valores que adquieren los niños indígenas en la familia y en la comunidad, al no considerar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en los procesos de formación escolar.

Entonces, los marcos curriculares utilizados en las escuelas indígenas facilitan el camino de la castellanización y transmisión de los valores de la cultura dominante. La escuela alienta a los pueblos indígenas a abandonar sus lenguas, imponiendo una educación en la lengua dominante (López L. E., 2015).

Esta situación se observa en la comunidad tojolabal de Francisco I. Madero, que afronta procesos de desplazamiento cultural y lingüístico por la cultura occidental. Por ejemplo, la lengua de los comuneros era únicamente el tojolabal, pero debido a la influencia de diversos factores principalmente la escuela, la migración, los medios de comunicación y la religión, en la actualidad, la mayoría de los padres se comunican con sus hijos en castellano. Estos factores promueven ideologías occidentales y capitalistas en las personas de la comunidad que provocan la desvalorización de la lengua y cultura indígena.

Respecto a la escuela, la comunidad cuenta con cuatro niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. El tiempo de trabajo en preescolar es de tres horas de lunes a viernes y los otros niveles educativos es de cinco a ocho horas de lunes a viernes, esto provoca que los niños y jóvenes pasen mayor tiempo en las escuelas y dediquen menos tiempo en participar en el trabajo familiar. Como consecuencia la escuela resta tiempo a los niños para convivir con sus padres y abuelos, principalmente cuando ingresan a la educación primaria y secundaria, porque se prolonga el tiempo de permanencia de los niños en las aulas. En el caso de la educación preescolar, básicamente se recibe a la población infantil en el rango de los tres a los cinco años de edad, es decir, los niños desde pequeños comienzan a asistir a la escuela. En preescolar, debido a que el horario consta de 09:00 am a 12:00 pm, los padres se han adaptado al horario impuesto por la escuela y generalmente esperan a que sus hijos salgan de la escuela para llevarlos como acompañantes a los lugares de trabajo como: la milpa, el monte y los ríos. En algunos casos, cuando los

comuneros tienen trabajos muy urgentes y no hay quien los apoye llevando a sus hijos a la escuela, prefieren que éstos falten a la misma, para que los niños les colaboren en las actividades cotidianas en la milpa, en el monte y otros. Si bien esto es negativo desde la visión del sistema educativo escolar; para las familias es favorable para que los comuneros continúen transmitiendo a los niños sus conocimientos sobre el manejo de su entorno natural, los ecosistemas donde viven y enseñarles a sus hijos las actividades para su sobrevivencia, para la vida en comunidad, en armonía con el entorno.

No obstante, conforme los niños y jóvenes tojolabales avanzan en la escolarización, éstos modifican sus formas de pensar y consideran como único, verdadero y válido a los conocimientos universales, y dejan al olvido los valores y saberes propios de su cultura. De la misma forma, los padres se convierten en los principales actores de la promoción de asistencia escolar de los niños, pues consideran que la escuela es el único espacio que se encarga de transmitir conocimientos y de producir asenso social. Como consecuencia se desvaloriza el conocimiento que se produce en la casa y la comunidad. Entonces, en lugar de fortalecer los conocimientos y prácticas culturales tojolabales, se está descuidando, al obstruir la convivencia y participación de los niños en los espacios de socialización propia de la comunidad, ya que la escuela impone paulatinamente una cultura y lengua ajenas a las concepciones comunitarias.

En este sentido, nos cuestionamos sobre el papel que desempeña la educación preescolar en los territorios indígenas, que reciben a los niños de tres a cinco años de edad, justo cuando están en procesos de construcción de su identidad tojolabal y adquiriendo aprendizajes vinculados a las prácticas culturales de la comunidad. Por ello, la escolarización temprana pone en riesgo la identidad cultural de los niños tojolabales, porque invisibiliza y discrimina la socialización primaria que tiene lugar en los espacios naturales, donde interactúan los niños con las personas adultas.

Entonces, la escuela, al obligar a los niños a ingresar a temprana edad en ella, está matando a los futuros gestores de los territorios, culturas, lenguas y epistemologías

indígenas, ya que es por demás evidente que la educación formal está orquestada principalmente para promover el desarraigo cultural (Arratia, 2005).

Por otro lado, la migración es otro motivo del desplazamiento cultural y lingüístico en la comunidad. La falta de empleo obliga a los jóvenes a migrar temporalmente a otros estados de la república y a hablar el castellano. Cuando los jóvenes regresan a la comunidad, muestran que han adoptado elementos culturales ajenos y su relación con la comunidad es distinta, por ejemplo, participan menos en trabajos comunitarios y, cada día, existe menos interés de los jóvenes por trabajar la tierra. En consecuencia, tienen menos tiempo de socialización con la familia, la comunidad y la naturaleza.

Por otra parte, los medios de comunicación, principalmente el teléfono celular y la televisión, de alguna manera, irrumpen el tiempo de socialización en el ambiente familiar y comunitario. Los programas de entretenimiento que contienen estos aparatos tecnológicos, introducen cambios en la vida comunitaria, por ejemplo, los jóvenes prefieren escuchar músicas o entretenerse con los videojuegos de los teléfonos celulares en lugar de acompañar a sus padres o abuelos a los lugares de trabajo. Esto repercute en los procesos de interacción social dentro de la familia y la comunidad, porque aparta a los niños y jóvenes de la convivencia cotidiana en los distintos espacios (fogón, patio de la casa, milpa, monte, etc.) donde los padres y abuelos transmiten la cosmovisión y la lengua tojolabal, por medio de conversaciones, consejos y la narración de historias.

Por otro lado, las religiones evangélicas que existen en la comunidad provocan rupturas en el sistema de vida familiar y comunitaria. Las familias evangélicas generalmente no participan en ciertas prácticas tradicionales de la comunidad, tales como la fiesta del día de muertos. Esta situación altera los espacios de aprendizaje de los niños, y por ende, transforma la cultura que es transmitida cuando existe la convivencia en espacios familiares y comunitarios como las fiestas, las asambleas y los rituales, donde hay congregación de niños, jóvenes, adultos y ancianos (Sichra, 2005).

Estos son algunos de los muchos factores que han influido en el desplazamiento de la cultura y la lengua tojolabal en la comunidad y que han propiciado que la cultura occidental se imponga, cada vez más, en la vida de las nuevas generaciones. Ante esta situación, se pretende visibilizar los aprendizajes y habilidades que adquieren los niños en la familia y en la comunidad, como una forma de evidenciar que en los espacios fuera de la escuela, los niños tojolabales adquieren conocimientos vinculados a la realidad de su contexto, porque construyen sus conocimientos a partir de actividades prácticas, libres y en compañía de la familia y la madre naturaleza. Esto nos lleva a plantearnos y responder las siguientes interrogantes:

- ¿Qué procesos, espacios y agentes intervienen en la socialización de los niños y niñas tojolabales en la comunidad de Francisco I. Madero?
- ¿Cuáles son los roles que los niños y niñas tojolabales desempeñan en las actividades en las que participan?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Analizar los procesos, espacios y agentes de socialización de los niños y niñas tojolabales en la comunidad Francisco I. Madero, municipio Las Margaritas, Chiapas, México.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las actividades del hogar y de la comunidad en las que participan los niños y niñas de 3 a 5 años.
- Identificar el papel que desempeñan los agentes que interactúan con los niños en el desarrollo de las actividades en las que participan.

- Establecer los aprendizajes que adquieren los niños en la interacción con la familia y la comunidad.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de investigación surge por dos razones principales: En primer lugar, porque pertenezco a la cultura tojolabal y, en segundo lugar, porque soy profesora de educación preescolar del medio indígena. De acuerdo a mi experiencia como profesora y, con base en las temáticas discutidas en el marco de la maestría de Educación Intercultural Bilingüe en el PROEIB-Andes, he reflexionado sobre el papel que cumplen actualmente las escuelas insertas en las comunidades indígenas, éstas no toman en cuenta los conocimientos culturales ni los espacios comunitarios de los niños en los procesos de formación escolar, centran el trabajo en las aulas, donde se aplican metodologías y contenidos totalmente diferentes a la vida y contexto de los niños. Por otro lado, se mantiene la idea de que la educación es recibida y dada a conocer solo por instituciones oficiales; ignorando por completo los conocimientos que adquieren los niños en la familia, en la comunidad, en el juego y en las actividades sociales y productivas de su contexto.

Considero que la escuela debe incluir las metodologías, técnicas, estrategias y conocimientos que están inmersos en las pedagogías y la educación propia de los pueblos indígenas, con la finalidad de desarrollar conocimientos significativos y útiles para la vida cotidiana de los niños.

De esta manera, en el presente estudio se analiza los procesos de socialización que se tejen en la familia y la comunidad indígena maya-tojolabal, como una forma de evidenciar los aprendizajes que los niños adquieren fuera de la escuela, en ambientes naturales y divertidos como el huerto, el patio de la casa, la milpa, el monte, las lagunas, las veredas, los ríos y otros. Por tanto, esta investigación muestra la existencia de un sistema educativo propio tojolabal que no ha sido tomado en cuenta por la escuela.

Esta investigación es relevante debido a que existen escasos estudios sobre la cultura tojolabal. Los pocos estudios que existen se abordan desde el plano lingüístico y antropológico, mayormente realizado por investigadores externos y extranjeros. Pero, específicamente sobre la pedagogía y la educación propia del pueblo tojolabal no se encuentran datos relacionados a la temática. Así también, el hecho de pertenecer a la cultura tojolabal y ser hablante de la lengua originaria, aportará una mirada crítica y profunda de la realidad sobre el tema estudiado.

Los resultados de esta investigación también permitirán dar a conocer al sistema educativo local, estatal y nacional que en las comunidades indígenas existe una diversidad de pedagogías y que poseen sus propios sistemas metodológicos de transmisión de conocimientos, aspecto que la escuela no considera en sus procesos formativos. Por tal motivo, los resultados de esta investigación también pretenden ser un apoyo para los profesores y, de esta manera, se motiven a transformar y planificar sus estrategias de enseñanza, tomando en cuenta el contexto cultural y lingüístico de los niños indígenas, para poder ofrecer una educación pertinente, congruente y significativa para los niños tojolabales.

Por tanto, el aporte del presente estudio de investigación permitirá desarrollar una Educación Intercultural en el contexto escolar, tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

Asimismo, el análisis que se presenta en esta investigación pretende que los padres de familia, los niños, los comuneros y autoridades educativas, reflexionen sobre el valor y la importancia de los conocimientos que adquieren los niños en las prácticas y actividades cotidianas del hogar y la comunidad. Finalmente, los resultados del trabajo de investigación servirán en futuras investigaciones para diseñar propuestas, sugerir a los programas e instituciones educativas que atiendan a los niños respetando las particularidades socioculturales que tienen las comunidades indígenas.

Capítulo II: Marco metodológico

En este capítulo se explican los procedimientos metodológicos utilizados para lograr los objetivos planteados en el presente estudio. En este sentido, se describe el tipo de investigación, los participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos y, por último describimos los procedimientos aplicados en el trabajo de campo.

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se caracteriza por ser cualitativa y se desarrolla desde la perspectiva del método etnográfico. Trabajar con el enfoque cualitativo me permitió acercarme al contexto natural de las personas que participaron en esta investigación, convivir con ellos, observar y registrar de cerca la forma en que interactúan en su contexto natural (hogar y comunidad). En este sentido, la investigación cualitativa nos acercó a la realidad de las personas; es decir, a los hechos sociales y fenómenos que acontecieron en los escenarios naturales de la comunidad, posibilitando una comunicación más directa con los actores de la investigación (Rodríguez, 1996). Haber utilizado el enfoque cualitativo requirió ser parte de las actividades de la comunidad y de las familias, asumiendo el papel de una integrante más en las familias. Ahí pudimos colaborar en el desgrane de maíz, en el corte de café o convivir con las familias en el fogón, escuchando lo que cada persona expresaba y observando sus comportamientos.

Estar inmersos en el contexto de los actores de la investigación significa comprender la realidad desde un enfoque interpretativo, para ello mantuvimos un intenso contacto de socialización e interacción con los niños y los comuneros, lo que nos permitió recoger información detallada de las acciones, comportamientos y conocimientos que poseen las personas de esta investigación sobre la cultura y la cosmovisión. De esta manera, logramos adentrarnos en los espacios habituales donde se desarrollan los hechos para describirlos,

tratar de interpretarlos y explicar el porqué de los fenómenos desde las propias visiones culturales de los comuneros (Geertz, 1996).

Por lo tanto, fue necesario aprender a escuchar, observar, indagar e involucrarnos en las actividades rutinarias donde los niños participan. Esto nos permitió adentrarnos en la naturaleza de la realidad y entender desde una perspectiva émica, las experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos que amablemente nos compartieron las personas.

Asimismo, el método etnográfico utilizado en la práctica de campo nos ayudó a comprender lo que hacen, dicen y piensan los actores sociales (niños, padres, abuelos, tíos, padrinos y sabios), además de cómo interpretan el mundo y lo que en él acontece (Murillo & Martínez, 2010). En este sentido, practicamos el trabajo etnográfico, más allá de sólo observar, registramos y analizamos los eventos y fenómenos ocurridos alrededor del tema de estudio. Para ello, fue necesario desempeñar un papel activo en las actividades cotidianas como apoyar en el acarreo de leña, desgrane de maíz, hacer las tortillas, entre otras, que nos exigió largas horas de trabajo en casa de las familias que participaron en esta investigación y en los espacios de la comunidad, para lograr una descripción densa y detallada.

Al mismo tiempo, esta investigación es considerada como un estudio de caso, porque estudia y analiza los procesos de socialización de niños tojolabales con dos familias, focalizando la población de estudio con niños pequeños de tres a cinco años de edad. Esto para analizar y comprender los procesos de socialización y con el propósito de plantear posibles alternativas de acción de acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación.

2.2 POBLACIÓN

Al momento de elegir el lugar de la investigación, pensamos en la comunidad de Francisco I. Madero municipio de Las Margaritas, Chiapas, de la cual soy habitante y es el lugar donde pasamos momentos inolvidables en la infancia. Por eso, tomamos la decisión de conocer a profundidad los aprendizajes que adquieren los niños al convivir a diario en el ambiente familiar y comunitario.

El trabajo de campo inició el 2 de enero y culminó el 24 de febrero de 2017. Para llevar a cabo la investigación consideramos trabajar con dos familias que cumpliera con los siguientes criterios de selección:

- Que tenga, por lo menos, un niño o niña de tres a cinco años de edad.
- Que tenga, por lo menos, un niño o niña cuyos padres tengan vínculo con la agricultura.

En la primera familia, trabajamos con un niño de cuatro años y en la segunda familia con una niña de cinco años de edad. Después de contar con los actores de la investigación, procedimos a realizar una planificación previa de las actividades con las dos familias. Decidimos trabajar cuatro semanas con cada familia. Las dos primeras semanas de enero trabajamos con la primera familia y las dos últimas semanas de enero trabajamos con la segunda familia. De la misma manera, en el mes de febrero las dos primeras semanas regresamos nuevamente con la primera familia, para culminar las dos últimas semanas con la segunda familia. A continuación, se describe las dos familias que brindaron su apoyo para llevar a cabo este trabajo.

A) Familia de Tito

La familia de Tito está conforma por cuatro integrantes: Don Rogelio (padre), Doña Rosy (madre) y sus dos hijos Tito y Sari. Sari es la hermana mayor, tiene 9 años y cursa el cuarto grado de educación primaria, le sigue Tito que tiene 4 años y cursa el segundo grado de educación preescolar, aunque el niño generalmente no asiste a la escuela porque prefiere acompañar a sus padres a los lugares de trabajo como la milpa, el monte o los ríos. La casa de Tito se ubica cerca de la casa de sus abuelos paternos y de sus tíos que tienen niños de distintas edades, esto favorece que Tito interactúe con niños y niñas de distintas edades.

Ilustración 1. Los dos hermanos: Tito y Sari



Foto: G.R.R. Enero 2017

Doña Rosy es ama de casa y don Rogelio agricultor. Para sostener los gastos del hogar, ambos trabajan, el padre cultiva la tierra y busca trabajos por los alrededores de la comunidad y la madre se dedica a cosechar productos agrícolas (calabaza, cilantro, chile, guayaba y naranjas) en el pequeño huerto de su casa y luego los vende en el mercado de Las Margaritas.

Durante las semanas que conviví con la familia de Tito, íbamos al campo a partir de las siete de la mañana y regresábamos a las tres de la tarde. La convivencia cotidiana con la familia nos permitió observar de cerca las formas y espacios de socialización en los que se desenvuelven los niños, también los roles que fungen los adultos en dichos procesos. Observamos detalladamente las actividades que Tito realizaba en cada espacio como: el manejo de herramientas de trabajo, las maneras que apoyaba a sus padres y abuelos en las actividades del hogar y en los espacios de la comunidad, además de cómo creaba sus juegos a partir de la interacción con su entorno.

B) Familia de Peki

La familia de Peki se conforma de cinco integrantes: los padres, dos niñas y un niño. Susi es la hermana mayor, tiene 8 años de edad y cursa el tercer grado de educación primaria, Peki es la segunda hija, tiene cinco años y cursa el tercer grado de educación preescolar y por último el pequeño Obed, de un año de edad. Cabe señalar que, Peki no asiste con frecuencia a la escuela, ya que prefiere convivir y jugar la mayor parte del tiempo con su hermano Obed. Por su parte, los padres no obligan a Peki a asistir a la escuela, respetan su decisión, interés y motivación.

Ilustración 2. Los tres hermanos Peki, Susi y Obed



Foto: G.R.R. Febrero 2017

El diálogo de confianza establecido con los padres y abuelos nos brindó información sobre la forma que educan a los niños, cómo Peki se involucraba por decisión propia en algunas actividades cotidianas, tales como el desgrane de maíz, el corte de café o alimentar a los animalitos. Asimismo, pudimos observar y escuchar los diálogos, las recomendaciones y consejos que Peki recibía de su abuela y madre en los distintos espacios del hogar como: el huerto, el patio de la casa, la cocina, las veredas, entre otros espacios.

De esta forma, las familias de Tito y Peki fueron los ejes centrales de esta investigación. Al participar en el mismo espacio de trabajo y colaborar en las actividades diarias, nos sentimos parte de las familias que compartieron las formas de socializar con sus hijos. De la misma manera, vivir junto a los niños nos permitió ser parte de su mundo de exploración y de aprendizajes.

2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En la perspectiva de la investigación cualitativa fue necesario la utilización de técnicas que permitieron registrar la información, tales como; revisión documental, observaciones y entrevistas; estas dos últimas fueron indispensables en el trabajo de campo, ya que nos permitió afrontar el tema de estudio de manera integral y detallada, sobre los comportamientos, pensamientos y acciones de las personas que participaron en esta investigación. Asimismo, las conversaciones y pláticas informales que se dieron con las personas de la comunidad nos ayudó a establecer un clima de confianza que permitió comprender y reaprender de la realidad estudiada.

2.3.1. La observación participativa

La observación participativa nos ayudó a involucrarnos en el contexto natural de las familias de esta investigación. Pudimos participar en el proceso de socialización en el mismo momento en el que se desarrollaban las actividades. Esto favoreció una interacción natural con las personas, implicó tomar un rol activo en el proceso o situación observada, por

ejemplo, al momento de apoyar en el acarreo de leña, el corte de café o involucrarnos en la pesca, entre otras.

Por tanto, la observación participativa como método interactivo de recolección de información, nos permitió una implicación en los acontecimientos o fenómenos que estudiamos (Rodríguez, 1996). En este sentido, realizamos la investigación interactuando diariamente con las familias de esta investigación, en sus labores rutinarias, como colaborar en el trabajo en la milpa, acarrear leña en el monte, hacer las tortillas, ir a pescar a las lagunas y participar en el juego de los niños. Esto generó un ambiente de confianza y amistad con los padres, niños, abuelos y demás comuneros, porque al caminar en las veredas, cerros y en los espesos bosques, todo el tiempo conversábamos con los distintos actores, me compartían historias y sentimientos, lo cual fue significativo porque me permitió complementar la información.

Así también, en varias ocasiones, después de llegar de los lugares de trabajo, los niños sin reflejo de agotamiento, me invitaban a formar parte de sus juegos como; jugar a las mamás, a las canicas, jugar a perseguirse o treparse en los árboles. Sin duda, participar en sus juegos y diversiones me hizo sentir parte del mundo infantil y entender la realidad de los niños desde sus propias acciones. Trataba de intervenir lo menos posible en sus juegos para evitar distorsionar la actividad natural de los niños. Al principio, cuando los padres me veían jugar con sus hijos, se impresionaban, pero después les pareció habitual y gracioso, y en las noches, cuando nos sentábamos a beber café, entre los temas de conversación destacaba los juegos que se llevaron a cabo durante el día.

En este sentido, la observación participativa exigió desarrollar habilidades holísticas e integradoras, porque implicó observar, escuchar, colaborar en la actividad, y al mismo tiempo convivir con todos los integrantes de la familia, donde cada miembro compartía sus experiencias respecto de sus vidas.

2.3.2. Observación no participativa

Después de que las familias de esta investigación se acostumbraron a mi presencia y me consideraron como una integrante más en la familia, empecé a observar las actividades, los juegos y conversaciones de los niños, padres y abuelos, así también comencé a utilizar con toda libertad y tranquilidad el cuaderno de campo, la grabadora y la cámara fotográfica. La familia desarrollaba sus actividades de forma natural, sin que se sintieran incómodos, esto nos permitió que los datos se pudieran recoger de modo natural.

En este sentido, la aplicación de esta técnica consistió en contemplar exclusivamente lo que está aconteciendo, con el fin de no modificar el comportamiento habitual de las personas y alterar los ambientes naturales de socialización.

2.3.3. La entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es otra de las técnicas que nos ayudó a relacionarnos de manera amistosa con los comuneros, los padres y los niños. Asimismo, permitió obtener información minuciosa sobre los procesos de socialización que se desarrollaban en el contexto del hogar y de los lugares de trabajo. Al realizar las entrevistas a profundidad, fue necesario desarrollar el arte de escuchar y observar a las personas entrevistadas, y sobre todo propiciar un ambiente de empatía y familiaridad, con el fin de establecer una relación equilibrada entre el entrevistador y el entrevistado.

En este sentido, nuestras entrevistas a profundidad siguieron un modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor & Bogdan, 1987). Por ello, las entrevistas realizadas a los comuneros no consistieron en un intercambio estricto de preguntas y respuestas, sino una relación cordial y simétrica. De esta manera, los comuneros se sintieron libres de expresar sus conocimientos, sentimientos, emociones, opiniones y experiencias de la vida diaria.

Asimismo, para realizar las entrevistas me favoreció el saber hablar la lengua tojolabal, ya que los comuneros (adultos) se sentían en un clima de confianza y se expresaban libremente, lo que me ayudó a obtener información, tal como las expresan en sus propias palabras. No obstante, con los niños sucedió lo contrario, debido a que ellos generalmente ya no hablan el tojolabal, preferían comunicarse en castellano.

2.3.4. Entrevista colectiva

Cada mañana al dirigirnos a la casa de las familias teníamos la fortuna de encontrar a la mayoría de los integrantes reunidos junto al fogón, bebiendo café acompañado de tortillas calientes. Este espacio nos permitió obtener datos valiosos, porque mientras nos acogía el calor del fuego, surgían conversaciones, bromas y escenas familiares significativas, entre los padres, abuelos y niños, que me permitieron enriquecer y complementar los datos, así como corroborar algunas dudas que iban surgiendo.

Al realizar la entrevista colectiva, aprendí que la creatividad debe estar a flote continuamente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y ambiguas que pudieran obstruir el ambiente de socialización entre los integrantes de las familias, por ello, al momento de convivir con las familias trataba de no hacer preguntas directas e intervenir lo menos posible para que se gestara conversaciones espontáneas e intercambiarán opiniones entre ellos.

2.3.5 Revisión documental

La revisión documental consistió en identificar, elegir, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que puedan ser útiles para los propósitos del estudio (Sampieri, 2007). Esta técnica me permitió acceder a la información para complementar la descripción del contexto comunitario, el cual fue necesario recurrir a la clínica rural de la comunidad y a las escuelas para conocer el año de fundación, quiénes gestionaron dichas instituciones y cantidad de alumnos y docentes. Por otra parte, la revisión de fuentes

bibliográficas nos apoyó en la construcción del marco teórico de la tesis, con ello pudimos analizar y sistematizar los datos para fundamentar el trabajo de investigación.

2.4 INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Los instrumentos de investigación nos sirven para recoger y almacenar los datos de la investigación. Son medios necesarios de los que puede valerse el investigador para captar y registrar las conversaciones, actividades y comportamientos que describen la rutina de los actores sociales. En este sentido, los instrumentos pueden ser un material impreso como son las guías de observación o el diario de campo. En este apartado se describen los instrumentos que utilizamos para la investigación.

Diario de campo: Durante el trabajo de investigación, el diario de campo fue útil en todo momento para el registro cotidiano de los acontecimientos que ocurrieron en las actividades realizadas en el hogar, la milpa y otros espacios de socialización de los niños. En el diario de campo registramos la observación de las distintas actividades que realizaban las familias, detallando las acciones, actitudes y sentimientos que reflejaban las personas, por ejemplo, al cortar los frutos de café, tanto adultos como niños reflejaban alegría en sus rostros, mientras surgían conversaciones que hacían de la actividad una situación amena y divertida. Sin embargo, tuve algunas dificultades para su uso, ya que no podía tomar notas mientras colaboraba en las actividades como; el corte de café o cargar la leña y cuando los niños me veían escribir se acercaban a preguntar qué era lo que escribía, se sentaban conmigo y se ponían a dibujar en mi cuaderno. Por ello, fue necesario desarrollar estrategias como; anotar palabras claves o ideas para luego revisarlas y transcribirlas por las noches. En este sentido, el diario de campo fue de gran utilidad para sistematizar la información y analizar los resultados.

Guía de observación: Este instrumento permitió focalizar mejor la atención en los aspectos que nos interesó observar; para eso, todos los días, antes de acudir a los espacios

de observación, fue necesario revisar la guía de observaciones para tener presente los puntos centrales de la observación.

Guía de entrevista: Al igual que la guía de observación, este instrumento también fue de gran ayuda y de uso diario durante las entrevistas, para puntualizar y orientar las temáticas a indagar en las entrevistas realizadas a padres, abuelos, niños, comuneros y evitar la desviación de los temas. En este sentido, la guía de entrevista no estuvo forzada a seguir una estructura de principio a fin, más bien se tomó en cuenta para focalizar el tema del proyecto de investigación y propiciar una descripción densa del suceso en cuestión.

Equipo de registro: La grabadora, la cámara fotográfica y la cámara filmadora fueron recursos que apoyaron la recolección de datos en la práctica de campo. Para el uso de estos dispositivos, se pidió permiso a las personas para grabar lo que iban a decir y hacer. Al principio, noté que algunas personas, principalmente adultas, estaban nerviosas cuando vieron el dispositivo, pero después de unos minutos, las conversaciones fluyeron de manera natural, incluso había momentos que las propias personas me recordaban que debía grabar. En el caso de las entrevistas a niños, desde el principio, les fascinaba el hecho de ser grabados y me pedían que reprodujera los audios para que pudieran escuchar sus voces.

La grabadora lo usamos principalmente en las entrevistas y conversaciones que se realizaban con las familias en los distintos espacios de socialización, lo cual dificultó la transcripción, ya que en ocasiones los audios se grabaron en el monte y en la milpa, donde se escuchaban distintos sonidos. El uso de la grabadora en las entrevistas nos ayudó a atender mejor a las personas entrevistadas y tener mayor contacto visual con ellos, porque mientras la grabadora captaba la conversación, yo miraba y escuchaba atenta a las personas.

En cuanto a la cámara fotográfica y la cámara filmadora, son herramientas prácticas y rápidas, que nos permitieron captar los espacios, las imágenes de las personas, los movimientos y sonidos, para luego realizar una descripción y análisis minucioso de los mismos. Estos dispositivos fueron de mucha utilidad porque mientras colaboraba con las familias en las actividades (desgrane de maíz, acarreo de leña) era difícil registrar los

movimientos, diálogos y expresiones faciales de las personas. Pero mediante las imágenes y sonidos se logró observar, estudiar, describir, complementar y reconstruir los acontecimientos rutinarios que sucedían en la vida cotidiana de las familias.

2.5 MI EXPERIENCIA EN EL TRABAJO DE CAMPO

La primera semana de trabajo de campo inicié con la presentación del proyecto ante las autoridades de la comunidad. A pesar de ser originaria de la comunidad, consideré pertinente explicar el motivo de la investigación, para que pudieran brindarme su apoyo y no se sorprendieran al verme caminar en la comunidad con cuaderno, grabadora, cámara y otros instrumentos, ya que en esos momentos la comunidad afrontaba ciertas tensiones políticas y podría haberse generado malas interpretaciones, pues podrían haber pensado que las visitas a las familias era por fines políticos.

Al hablar con el comisariado ejidal, él nos manifestó su consentimiento para llevar a cabo la investigación, pero me sugirió que también expusiera mis motivos al agente municipal, para evitar problemas y malos entendidos. Al siguiente día acudí a la agencia municipal, mi padre insistió en acompañarme, ya que era compadre del comisariado ejidal y amigo del agente municipal. Para la reunión, llevamos refrescos y galletas, ya que en la comunidad esto es una muestra de respeto. Al llegar, estaban reunidos el comisariado ejidal, el agente municipal y el grupo de sabios de la comunidad, en su mayoría ancianos. Les expliqué en qué consistiría la investigación, me escucharon atentos y me manifestaron sus opiniones en relación al tema, esto me ayudó a establecer relaciones de amistad, que en lo posterior me sirvió para concertar algunas entrevistas con ellos. Habiendo obtenido la aprobación de las autoridades, comencé a planificar, seleccionar y contactar a las familias con niños de 3 a 5 años de edad, que me permitieran trabajar con ellos.

2.5.1 El encuentro con la comunidad

En principio fue difícil contactar a las familias, ya que al acudir con una familia y explicarles en qué consistiría la investigación, la madre de familia, en principio, me dijo que sólo podía estar una o dos horas con ellos, no porque no quisiera colaborar, sino porque su esposo era alcohólico y le preocupaba que pudiera ocurrir ciertas situaciones que la incomodaran. Dado que la investigación etnográfica no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos o escribir una novela de ficción, sino insertarse en la vida de las familias y convivir con ellos por un tiempo prolongado (Stake, 2005), consideré pertinente buscar otras familias que me permitieran convivir con ellos la mayor parte del tiempo y, además, lo consideraba un reto personal poder formar parte de las familias que me vieran como un integrante más.

Por lo tanto, ese mismo día, siendo las dos de la tarde, nos dirigimos a visitar a otras familias, pero la mayoría se encontraba trabajando en la milpa y en los huertos por ser temporada de corte de café. Así que tuve que regresar a casa un tanto preocupada y triste porque aún seguía sin encontrar a las familias. Esa misma noche, al tomar café en la cocina, mi familia notó mi preocupación, entonces mi madre amablemente se ofreció a acompañarme a recorrer la comunidad para que juntas encontráramos a las familias.

Al siguiente día, estaba impaciente por iniciar el recorrido, me levanté muy temprano a preparar mi cuaderno de campo, la grabadora, la cámara y bolígrafos. Al dirigirme a la cocina para desayunar, toda mi familia estaba reunida junto al fogón, esto me favoreció ya que todos opinaron y me sugirieron familias que gustosamente aceptarían. Después de ayudar a mi madre a terminar los deberes de la casa, a las 08:00 am nos encaminamos a recorrer la comunidad. La compañía de mi madre fue determinante, gracias a que ella habla fluidamente el tojolabal y tiene varias comadres en la comunidad, durante el recorrido conversábamos con las personas que nos encontrábamos en las calles y manifestaban su curiosidad del motivo de la investigación, mi madre explicaba entusiasmada el proyecto de

investigación, las personas quedaban asombradas al escuchar y amablemente se ofrecieron a colaborar en entrevistas. El recorrido por la comunidad nos permitió establecer amistades con abuelos, adultos, jóvenes y niños, que en lo posterior abrió la posibilidad de realizar entrevistas con ellos, que enriquecieron los datos de la investigación.

Asimismo, las conversaciones que se gestaron me ayudaron a identificar las necesidades y demandas de la comunidad, porque los comuneros comentaron que es importante trabajar en la revalorización de las prácticas culturales, ya que constantemente están siendo desplazadas por la cultura de los *kaxlanes* [mestizos]. Después de conversar con varias personas de mi comunidad, me di cuenta de que, a pesar de ser habitante de ahí, ignoraba la cosmovisión que se tiene desde nuestra cultura tojolabal, pues daba por hecho que la mayoría ya no valoraba nuestras raíces indígenas.

La actitud de los comuneros me sorprendió porque mostraban interés en el tema y me motivó al escucharlos debatir entre ellos sobre los modos en que interactuaban con sus hijos y hablaban de la cultura en la comunidad. La mayoría de los pobladores estaba contenta, porque era la primera vez que se realizaba una investigación que tomara en cuenta los espacios naturales de socialización de los niños, ya que algunos comuneros no visibilizaban los aprendizajes, habilidades y conocimientos que adquirían sus hijos en el hogar y la comunidad, ante ello consideraban a la escuela como el único espacio que se encargaba de brindar conocimientos.

Luego, continuamos el recorrido y al caminar en las orillas de la comunidad, nos encontramos con Tito, Sari y doña Rosy, a pesar de que tenían leñas cargadas en la espalda, nos saludaron amablemente y se detuvieron a platicar con nosotras. Les platicué sobre la intención que tenía en la comunidad, la señora Rosy me escuchó atenta y sin vacilar me dijo que le gustaría tenerme en su casa para que pudiera realizar el trabajo de investigación con ellos y al mismo tiempo convivir. Al terminar de charlar, la señora Rosy nos invitó a comer calabazas calientes en su casa. Este primer acercamiento fue la primera experiencia de convivencia con la familia, lo cual no fue fácil al principio, porque me sentía nerviosa, pero

conforme pasaron algunos minutos fluyeron las conversaciones, bromas y risas junto al fogón que me hizo sentir parte de la familia.

2.5.2 De caminata en el monte

El día 4 de enero de 2017 inicié la práctica de campo con la familia de Tito. Estaba emocionada y me levanté temprano para preparar mis instrumentos de investigación (grabadora, cámara, cuaderno de campo, bolígrafos), luego me dirigí a la casa de Tito, al llegar, doña Rosy estaba haciendo tortillas, al verme me dijo que Tito no se encontraba, había ido con su tío a buscar hierbas comestibles a la milpa. Esto me impresionó, porque creí haberme levantado temprano, eran las 06:00 am, pero había olvidado que la vida en la comunidad inicia con el primer canto de los gallos. Luego doña Rosy me invitó a beber café y colaboré en hacer las tortillas, cuando Tito llegó, me saludó con mucha alegría.

Luego doña Rosy me dijo que iríamos a acarrear leña por el monte. Esto fue una experiencia divertida para mí, porque al momento de caminar por el monte platicábamos y convivíamos con la naturaleza. Participar con la familia en las actividades como el corte de leña, cargar la leña e ir a la milpa fueron momentos cruciales para la recopilación y registro de la información, ya que surgieron actividades espontáneas de los niños (cazar pajaritos, buscar insectos, etc.) que enriquecieron el tema de estudio. Además, acudir con las familias en los distintos espacios de la comunidad, como recorrer veredas y cerros, me provocaron sentimientos de nostalgia y tristeza, porque recordé cuando caminaba sola por la selva Lacandona para dirigirme a mi centro de trabajo, recorriendo largos caminos, muchas veces, bajo la lluvia, el sol y los caminos accidentados, pero siempre en compañía de la colorida naturaleza. Acompañar a la familia también me hizo sentir alegre porque nuevamente volví a visitar los paisajes de mi comunidad que hacía varios años que no recorría.

Capítulo III: Fundamentación Teórica

En este capítulo se presenta una revisión previa de algunas investigaciones sobre el tema de estudio y posteriormente, se presentan los conceptos teóricos que orientaron el desarrollo del trabajo como: socialización, familia, pedagogía propia, aprendizaje, interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

3.1 ESTUDIOS RELACIONADOS AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

En el marco del desarrollo de nuestra investigación revisamos estudios que abordan la temática de socialización de niños en contextos indígenas. Entre las más sobresalientes, podemos mencionar algunas realizadas con niños tsotsiles, tseltales y choles de Chiapas, México. También se consideró un estudio sobre procesos de socialización con niños andinos en Bolivia. En este apartado realizaré una breve descripción de los trabajos afines a este tema, los hallazgos y más.

Un estudio hecho en la comunidad *kulak'tik*, municipio de Tenejapa, Chiapas, México, por Girón (2013), se titula “patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia”. Esta investigación se centró en describir y analizar las actividades y los escenarios en los que participan los niños tseltales desde temprana edad. La autora concluye que el hogar es el primer espacio de socialización donde los niños tseltales expresan sus primeras palabras, adquieren valores y desarrollan habilidades físicas y cognitivas. El segundo espacio es el entorno, la autora establece que: el huerto, el patio y las veredas son áreas fundamentales de aprendizaje y desarrollo de habilidades prácticas, que permite que los niños se integren y colaboren en las primeras actividades familiares como: cuidado de los animales domésticos, corte de café o el desgrane de maíz. En estos espacios los niños tseltales comienzan a desarrollar una serie de habilidades de hacer, saber y sentir. En estos dos espacios los niños aprenden de manera autónoma, a través de la observación activa y participativa. Entonces, este trabajo se centra

principalmente en las habilidades prácticas que adquieren los niños en la interacción con su familia y la comunidad.

A diferencia de la investigación que Petrona Girón realizó con niños tseltales, Rosa López realizó la tesis sobre: “El *ch’ulel*: pedagogía tsotsil frente a la pedagogía de la educación preescolar en una comunidad maya tsotsil de Chiapas, México” (López R. , 2016), dicho estudio se focalizó en dos escenarios de investigación; el contexto del hogar y la escuela preescolar.

La autora aborda la socialización del niño tsotsil desde la cosmovisión que caracteriza a la comunidad. Los tsotsiles 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 (López R. , 2016). A esta forma de concebirse persona, los tsotsiles lo denominan *ch’ulel*. La autora explica que el *ch’ulel* es el aspecto medular en la educación comunitaria, que orienta la formación de los niños tsotsiles. 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 (López R. , 2016).

En este sentido, la autora aborda la pedagogía del *ch’ulel* mediante dos actividades: la elaboración de la tortilla y la cocción del chayote. En dichas actividades los niños adquieren conocimientos significativos para la vida en comunidad. Asimismo, movilizan otras capacidades como la observación, la imitación, la escucha y agilidad motriz.

En cuanto al ámbito escolar, la autora identifica que los niños tienen poco interés en los contenidos que se desarrollan en la escuela, dado que los contenidos que trata la educadora carecen de significado y utilidad en la vida comunitaria, porque son aprendizajes descontextualizados y centrados en los intereses de la maestra y del sistema educativo nacional. Por tanto, la autora concluye que la educación preescolar no es pertinente, porque interrumpe el proceso de socialización de los niños tsotsiles que pone en riesgo su identidad

lingüística y cultural. Si bien la autora describe algunos escenarios y actividades de la comunidad donde son socializados los niños tsotsiles, quedó pendiente profundizar el aspecto pedagógico, propio de la comunidad, aspecto que recuperamos en nuestro trabajo de investigación.

Otra investigación más realizada por Patiño y Alba (2009), con niños indígenas Ch'oles, en la comunidad de El Bascán, ubicado en el estado de Chiapas, México, denominado: "Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una Comunidad ch'ol". Este estudio, tuvo la finalidad de investigar sobre los procesos de socialización infantil en dos espacios: el primero, es el hogar y, el segundo, la escuela primaria, específicamente con niños de quinto y sexto de primaria. Con base a la observación etnográfica de estos dos espacios de socialización, las autoras concluyen que existe una desvinculación entre lo que se aprende en el hogar y lo que se discute en la escuela. El espacio escolar desvaloriza y desaprovecha los conocimientos que se producen en la casa y la comunidad (Patiño & Alba , 2009). 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.

En sus resultados, Patiño y Alba encuentran que los niños 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. La importancia del aprendizaje en el hogar es la utilidad y el sentido en la vida de los niños.

La investigación etnográfica que las autoras realizaron en el aula, demuestran que una de las condiciones principales que hace que los niños indígenas participen más en la escuela, es el ingreso a la educación preescolar, pues la mayoría de ellos asisten desde los cuatro años, adaptándose forzosamente a las estructuras de la escuela. La obligatoriedad del preescolar trae consigo diversas desventajas que repercuten la socialización en el ámbito del

hogar y el campo, pues le dedican 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 (Patiño & Alba , 2009). Por tanto, la escuela es un espacio que paulatinamente está despojando al hogar, de su labor fundamental que tiene en el proceso de socialización.

En esta investigación las autoras señalan la importancia de integrar modelos educativos interculturales dentro del aula, de manera que se valore e incluya las prácticas y conocimientos culturales de la comunidad. Sin embargo, dejan pendiente la pedagogía propia y los estilos de aprendizajes de la comunidad ch'ol, aspecto que nos convoca en este trabajo de investigación.

Por otro lado, la investigación etnográfica que realizó Amílcar Zambrana (2007) titulado: "Papawan khuska wiñaspa, socialización de niños en torno a la producción de papa", en una comunidad quechua de San Isidro-Piusilla, focaliza la investigación en dos escenarios: la comunidad y sobre el proceso de socialización de los niños en la escuela primaria en el área de ciencias de la vida. En cuanto al espacio comunitario establece que la participación de los niños en la producción agrícola de la papa, ellos aprenden a interactuar con el medio que los rodea, desarrollan capacidades cognitivas y competencias físicas para actuar como individuos sociales, miembros activos de la cultura comunitaria (Zambrana, 2007).

En estos espacios los niños aprenden "el mundo de la vida", es decir, los aprendizajes tienen una función práctica en la comunidad (Zambrana, 2007). Mientras que la escuela irrumpe los espacios de socialización de los niños, ya que al mantenerlos en espacios cerrados, adquiriendo temas descontextualizados, provoca que los niños dejen de participar en los espacios y actividades de socialización propios de la comunidad. El autor enfatiza la socialización de los niños específicamente en la producción de la papa, faltó analizar otras actividades y espacios familiares y comunitarios donde se reproducen conocimientos y se adquieren aprendizajes significativos. En nuestro trabajo de investigación analizamos

distintos espacios y actividades donde los niños son socializados por la familia, la comunidad y la naturaleza.

Finalmente, Marilu Cusi Quispe, realiza una investigación titulada: “Los patrones de crianza de niños y niñas en la comunidad campesina andina de Roccoto-Cusco-Perú”. La autora enfatiza que: el hogar, el patio de la casa, la cocina y la chacra (tierras de cultivo), son espacios donde se producen enseñanzas, aprendizajes, saberes y conocimientos, que son propiamente lugares naturales y cotidianos. Estos espacios son completamente culturales y sociales, donde se tejen conocimientos y saberes culturales propios del contexto comunitario. La autora argumenta que las prácticas de crianza en la comunidad están ligadas a los saberes compartidos cotidianamente por los padres, abuelos, hermanos y otros miembros que conforman la comunidad (Cusi, 2009).

De esta manera, la autora concluye que los patrones de crianza que caracterizan y particularizan la vida cotidiana de las familias son las herramientas, los instrumentos y las estrategias propias con las cuales se difunde la particularidad del contexto familiar y la difusión de la cultura, “los saberes también se crían como se cría a los niños y niñas” (Cusi, 2009, pág. 36). Entonces, la autora se centra en describir las prácticas de crianza de los niños en la familia, sin embargo, le faltó profundizar sobre la cosmovisión que caracteriza la pedagogía propia de la comunidad y que orientan los patrones de crianza de los niños, aspecto que resaltamos en nuestro estudio.

Las investigaciones antes descritas se enfocan al análisis y descripción del proceso de socialización infantil en contextos indígenas y en el contexto escolar, considerado este último, como un espacio en el que los niños se enfrentan a un sistema pedagógico diferente al de su comunidad, que violenta los derechos lingüísticos y culturales. En este sentido, los aportes que proporcionará esta investigación en relación a un sistema educativo propio, se enfoca en analizar y describir los conocimientos, destrezas, habilidades y aprendizajes que construyen los niños a partir de la cosmovisión y la pedagogía que nos caracteriza como pueblo tojolabal.

3.2 LA SOCIALIZACIÓN

Desde el momento en que los niños nacen en el seno de un grupo social, se inician en un proceso continuo y permanente de socialización. En este proceso los niños van adquiriendo con voluntad un conjunto de creencias, experiencias, ideologías, cosmovisiones y aprendizajes que tienen valor y significado para el grupo social al que pertenecen. De esta manera, los niños pasan a formar parte de una sociedad que establece los modos de ser, pensar y actuar, que permitan relacionarse con los demás, para asegurar el bienestar y satisfacer las necesidades de afecto, cuidado y apoyo. En este sentido, la socialización hace posible la convivencia con los demás, como lo menciona López:

La socialización es por consiguiente un proceso interactivo, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla... la socialización supone la adquisición de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le trasmite y le exige. (López F. , 1994, págs. 100, 101)

Entonces, la socialización es una acción fundamental en la vida de todo ser humano, porque nos hace formar parte de una sociedad que nos brinda los elementos necesarios para lograr un desarrollo cognitivo, ético, emocional y físico. Por lo tanto, la socialización es un constructo social que se forma de las relaciones que el ser humano teje cotidianamente en su entorno, y por medio de ella, se aprende los modos de vida y las conductas consideradas adecuadas dentro del grupo social donde se cría el niño. En este sentido, entendemos que todo lo que rodea nuestro entorno es un agente socializador que influye en la construcción de la identidad y la personalidad.

La familia cumple un rol esencial, al relacionar al niño desde el comienzo de su vida con la sociedad y dotándolo de una identidad personal. La familia es la que da inicio al proceso de socialización, considerada como un ente primario donde se generan las primeras interacciones y abre el camino para que el niño se integre paulatinamente en la sociedad. Por tanto, “las decisiones de hábitos y conductas que el niño refleja, influyen los patrones culturales establecidos en cada familia” (Mena, Muñoz, & Ruiz , 2000, pág. 69).

Según Berger y Luckman, distinguen dos tipos de socialización: la socialización primaria y la socialización secundaria: “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 164). De acuerdo a los autores, la socialización primaria generalmente se desarrolla en el ámbito familiar, en ella, el niño internaliza la realidad del mundo que lo rodea, y gradualmente asimila el bagaje cultural que le transmite la familia para conformar su personalidad.

Las familias en algunas sociedades se estructura de manera diferente e integra otros miembros. En el mundo occidental, el modelo de familia generalmente se conforma en torno a los vínculos conyugales. La familia nuclear lo integra el padre, la madre y los hijos, que poseen un grado de parentesco al compartir consanguinidad. Por ende, en la familia occidental los niños aprenden la naturaleza del mundo a partir de lo que ofrecen los socializadores primarios (padre y madre). Sin embargo, en las culturas indígenas existen distintas formas de concebir a la familia, en el caso de la cultura tojolabal, la familia configura una visión holística que involucra diversos agentes. En tanto que la socialización primaria de los niños tojolabales se inicia y se desarrolla en una familia extensa y bajo el principio de “la comunidad cósmica que no excluye a los no familiares sino lo contrario los incluye, la familia son todos aquellos que están en muchos sentido cerca de nosotros” (Lenkersdorf, 2010, pág. 428).

Cuando nace un niño tojolabal, su entorno se vuelve concurrido, la madre comienza a recibir visitas de los miembros de la comunidad, para llevarle atole de maíz y otros obsequios, cada visitante necesariamente tiene que cargar al recién nacido para evitarle posibles enfermedades. Así también, los padrinos cumplen un rol importante en la vida de los niños, porque son ellos los encargados de brindar consejos para guiar y orientar el pensamiento y las acciones del ahijado a lo largo de su vida. Cuando él ahijado o la ahijada se casan, los padrinos son los que encabezan la ceremonia, reciben las ofrendas y junto con los abuelos dan consejos a los jóvenes.

De esta manera, los niños desde pequeños, mediante el acompañamiento de sus cuidadores van ampliando su entorno territorial, como nos muestran los resultados de la investigación, desde el nacimiento los bebés están amarrados a la espalda del cuidador (padres, hermanos, abuelos y padrinos) casi la mayor parte del tiempo. El contacto corporal entre el infante maya tojolabal y su cuidador provee contextos diversos de interacción con los distintos miembros de su familia y la comunidad (Pasquel L. , 2005). Porque desde pequeños son llevados a espacios como; la milpa, el monte, juntas comunales y otros espacios de la comunidad, de esta forma son expuestos a las prácticas y los escenarios comunitarios con los que su cuidador se vincula. Por lo tanto, la participación social de los niños tojolabales tiene directa relación con los espacios naturales donde enriquecen su bagaje cultural intergeneracional y van interiorizando los elementos socioculturales de su contexto en cuyo seno deben vivir.

En este sentido, en el contexto tojolabal no sólo los padres son agentes principales de socialización, desde que los niños tojolabales nacen, reciben los cuidados de los hermanos, los abuelos, los padrinos y la comunidad, que influyen en la conformación de la identidad. Tal como plantea Paoli (2003),

En los pueblos indígenas, la comunidad regula, integra, limita, prescribe, acompasa, celebra, acompaña. (...) Cada sujeto se sintoniza y a su vez influye. La comunidad potencia las posibilidades de la familia, protege a la familia y se nutre de ella. Es como la familia de familias, alimentada y enriquecida por cada una de ellas. ...la comunidad no depende de ninguna familia y depende de todas en conjunto. (Paoli, 2003, pág. 175)

Entonces, formar parte de la familia tojolabal no es un asunto biológico, de la raza, de la sangre, sino que significa una relación afectiva y espiritual. De este modo, los tojolabales nos conformamos como familia, todos somos “hermanos”, es decir, *Jmojtik*. Los hermanos los encontramos en la comunidad y la naturaleza de plantas, animales, aguas y nubes. Todas ellas son hermanas y hermanos y conformamos una comunidad de iguales (Grillo, 1994). En este sentido, la socialización de los niños tojolabales se desarrolla en una familia extensa y se complementa en la interacción afectiva con el medio natural, que

transmiten conocimientos a través de la vivencia, la experiencia, la convivencia y las relaciones a nivel afectivo, moral y cultural.

El capital cultural que asimilan e internalizan los niños durante el proceso de socialización primaria permite que puedan insertarse con mayor facilidad en la sociedad, a lo que Berger y Luckmann lo llaman la socialización secundaria que lo definen como:

Cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad... la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones... es la adquisición del conocimiento específico de “roles” estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. (Berger & Luckmann, 2003, pág. 8)

De acuerdo a los autores, la socialización secundaria es todo proceso que surge de las relaciones que el niño establece fuera del contexto familiar. Estos ambientes se refieren, por ejemplo, a instituciones escolares, laborales, entre otras, donde la persona asume roles según las formas de división del trabajo. Sin embargo, lo planteado por los autores proviene de la lógica occidental, ya que en la cosmovisión indígena no existe una línea divisoria entre socialización primaria y secundaria, por ejemplo:

En la sociedad andina, los roles familiar y social son internalizados por el niño andino de forma conjunta e integrada. El infante forma parte de una estructura social y asume roles sociales aun antes de haber internalizado los roles de sus significantes más cercanos, principalmente sus familiares. Por otro lado, en la sociedad andina no restringen su espacio familiar al interior de su *Wasi* (casa) 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)

Al igual que la sociedad andina, los niños tojolabales desde pequeños comienzan a asumir roles en los espacios del hogar y la comunidad. La división de los roles se visualiza, en el hogar, la milpa, el monte y en otros espacios de la comunidad; por ejemplo, en el hogar, los niños ayudan en llevar leña al fogón, se unen al desgrane de maíz o alimentan a los pollos. Asimismo, en los espacios de la comunidad; por ejemplo, al pizar el maíz, mientras los adultos transportan los costales de maíz, los niños recogen los granos que se caen al

suelo. De esta forma, el niño y sus agentes socializadores están adaptados a sus mutuos papeles y formas de participación (Rogoff, 1993). Los niños tojolabales constantemente se preparan para participar e interactuar en su comunidad, esto les garantiza el acercamiento a los miembros más experimentados de su sociedad (padres, abuelos, padrinos, tíos etc.), la colaboración con ellos, y el hecho de llegar a formar parte de su entorno físico y cultural (Rogoff, 1993).

De esta manera, en el proceso de socialización los niños adquieren conocimientos propios de su cultura, y conforme participan en las actividades familiares y comunales, desarrollan múltiples habilidades y aprendizajes. Tal como plantea Vygotsky (1984), “el conocimiento es una construcción producto de la actividad de la persona en su interacción con el medio físico y social” (Vygotsky L. , 1984, pág. 36). En dichas interacciones, los niños tojolabales aprenden a mantener una relación armoniosa con los espíritus, la madre tierra, el cielo, el monte, los animales y las plantas. De este modo, en la socialización de los niños tojolabales no sólo desarrollan destrezas físicas, cognitivas y sociales, sino también espirituales. Entonces, los conocimientos que adquieren los niños indígenas es resultado de la actividad que aprenden en interacción con la familia, la comunidad y la naturaleza (Barriga F. , 2006).

En los espacios de socialización, los niños adquieren valores y aprendizajes que los ayudan a formarse como *lekil winik* (hombres de bien). En dicho proceso la lengua es el principal instrumento de socialización que permite la interacción con el entorno sociocultural, tal como alude Pasquel “los niños desde que nacen se sumergen en la rutina conversacional de la familia y la comunidad que involucra el conocimiento del espacio y las actividades sociales” (Pasquel L. , 2001, pág. 117). No obstante, como nos muestran los resultados de este estudio, en el contexto tojolabal la interacción de los niños con sus padres y hermanos se da mayormente en castellano, en tojolabal únicamente con los abuelos que aun la hablan con los niños. Entonces, cuando los niños apoyan a sus abuelos en el desgrane de maíz, corte, lavado o tostado del café, tienen la oportunidad de adquirir la lengua tojolabal

a través de los consejos, conversaciones e historias que los abuelos transmiten. De este modo, la lengua es un elemento mediador para la socialización, utilizado por los niños y los agentes socializadores como un instrumento eficaz para cumplir sus intenciones comunicativas y como instrumento por excelencia para mantener las interacciones sociales (Vila, 1991).

Por tanto, los niños son participantes activos en su propia socialización (Rogoff, 1993). En el contexto tojolabal, los mayores enseñan al igual que los niños, por ejemplo, cuando las niñas se encargan del cuidado de sus hermanos menores, por medio de la constante comunicación enseñan a los más pequeños las actividades, los espacios, las herramientas y demás conocimientos que forman parte del entorno sociocultural.

En este sentido, la socialización infantil es un proceso dinámico en el que los niños se socializan en su cultura, como sujetos activos y agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad a la que se circunscriben, a partir de las interacciones cotidianas que se establecen con los demás miembros de su cultura (Patiño & Alba, 2009).

3.3. LA PEDAGOGÍA TOJOLABAL

El pueblo tojolabal de la comunidad Francisco I. Madero tiene sus propias formas de transmitir conocimientos, que parten desde el modo de vida comunitario y acorde a la cosmovisión que los caracteriza. Los tojolabales aprenden a ser *tojol winik* y *tojol ixuk*, [hombres verdaderos y mujeres verdaderas] literalmente <caminando>, que configura una cosmovisión holística de llevar una vida armoniosa con personas, animales y naturaleza. Es un proceso constante de aprendizaje que abarca toda la vida del hombre tojolabal. Por ello, es común escuchar en los consejos de los abuelos y padres las expresiones; “*b’ejyani toj, ajyani toj*” [su equivalente más próximo en castellano a; caminen razonablemente, vivan razonablemente].

Básicamente el *tojol b'ej* [camino verdadero] constituye una ruta pedagógica que siguen los tojolabales para llegar a ser *tojol winik* y *tojol ixuk*, esto significa portarse conforme a las reglas que demanda la comunidad tojolabal, en este sentido:

Lo tojolabales son <verdaderos>. Para serlo se les reta para que lo sean mañana como lo son hoy. Se habla del *tojol'ab'alaxi*, del llegar hacer tojolabal. Dicho de otro modo, el tojolabal no nace sino que se hace... Para conformar la comunidad tojolabal, todos tenemos que participar. Por la misma razón del <nosotros>, la educación es la *nosotrificación* de los educandos, es decir, aprendemos en colectividad, que nos hace partícipes de los caminos de la vida. (Lenkersdorf, 2010, pág. 570)

Caminar por el *tojol b'ej* [camino verdadero] nos da una entrada al conjunto “nosótricos”, es decir, los tojolabales aprenden a ser hombres verdaderos, caminando en comunidad. Es una cosmovisión cuya raíz es el “nosotros” y no el “yo” (Lenkersdorf, 2008). Por lo tanto, los niños y las niñas tojolabales, desde pequeños, aprenden a caminar, siempre acompañados de la comunidad (padres, abuelos, hermanos, comunidad y naturaleza) que los guía y orienta para pensar, hacer y sentir como *tojol winik* y *tojol ixuk*.

En este sentido, los niños tojolabales aprenden las prácticas culturales “caminando” basado en una pedagogía familiar y comunitaria, donde padres, abuelos, niños y naturaleza aprenden en conjunto. Los niños tojolabales aprenden lo colectivo, participando en las actividades del hogar y la comunidad. Desde pequeños se ofrecen en acompañar a los adultos a la milpa, al monte, la laguna, y otros espacios que brindan aprendizajes significativos. Entonces, los hombres verdaderos y mujeres verdaderas se forman en la práctica y convivencia cotidiana en los lugares de trabajo, donde los niños “aprenden mirando, oyendo, estando atentos al suceder del mundo, y no por medio de mensajes imperativos o enseñanzas verbales” (Prada, 2013, pág. 78).

La pedagogía tojolabal estimula el aprendizaje por medio de los sentidos, la vivencia y la convivencia comunitaria, que inciden en la formación de los niños tojolabales. El sistema educativo tojolabal “no transmite solo conocimientos, sino, forma personas, introduce sistema de valores y forma comportamientos sociales” (Prada, 2013, pág. 87). Los que aprendan a vivir las costumbres del pueblo tojolabal, reflejan responsabilidad, respeto,

armonía y bondad en el corazón, en consecuencia van por el camino de los hombres verdaderos, “que exige que aprendamos a respetar, a convivir con el mismo cosmos y abrir nuestra perspectiva para darnos cuenta que la vida es más amplia que nuestros ojos nos hacen creer y aceptar” (Lenkersdorf, 2010, pág. 359). De esta manera, en el mundo indígena “saben los humanos pero también las plantas, los ríos y las nubes, y por tanto, ninguno de estos puede aprender si no lo vivencia” (Rengifo, 2003, pág. 66).

En este sentido, la educación tojolabal va más allá de adquirir destrezas y habilidades, “aprender a caminar” es una pedagogía educativa y formativa, que permite el aprendizaje de normas y la construcción de valores culturales y éticos. Entonces, los niños tojolabales aprenden caminando con los pensamientos, los sentires, las palabras y acciones guiados por el ver, pensar y actuar.

Dicho de otro modo, la pedagogía tojolabal produce comunidades, en la cual los educandos y educadores participan y conforman una comunidad, donde el aprendizaje se realiza en colectivo y no competitivamente (Lenkersdorf, 2010). Entonces, la pedagogía tojolabal, es la parte medular que orienta el desarrollo de las niñas y los niños tojolabales de forma integral, basada en la formación espiritual, cognitiva, motriz y social. Es un proceso pedagógico donde los niños no aprenden mecánicamente, sino más bien, aprenden el “mundo de vida” en el que pertenecen. En esta perspectiva, para la comunidad tojolabal el fin del aprendizaje no es acumular conocimientos desconectados de la realidad vivida, sino más bien concretar la reproducción cultural (Zambrana, 2007).

3.3.1 El aprendizaje de los niños indígenas

El aprendizaje es un proceso continuo de adquisición, transformación y construcción de conocimientos, valores, habilidades y prácticas, que nace de la experiencia que tiene lugar en la vida cotidiana. El aprendizaje para nosotros los tojolabales es una práctica social, enmarcada en la interacción socio-cultural y socio-natural entre personas y naturaleza. Los tojolabales aprendemos de manera natural, en los espacios culturales de la comunidad como;

la casa, la milpa, el monte, las calles, las veredas y los ríos, en compañía de la familia y la naturaleza. El aprendizaje para nosotros los tojolabales lo conocemos como; *sneb'jel*, que se entiende cómo;

“Ja' it wa xka'atikan ts'unan b'a kaltsiltik sok b'a jk'ujultik spetsanil ja jastik wa xkilatiki', wa xmaklatik sok wa xk'ulantik ja ke'ntik b'a jsak'aniltiki”. [Aquellos que dejamos grabado en el corazón y la mente de todo lo que vemos, escuchamos y hacemos nosotros en la vida]”. (Hernández, 2016, pág. 48)

El aprendizaje en la comunidad tojolabal no es fragmentado y descontextualizado. Todos aprendemos a ser hombres verdaderos y mujeres verdaderas de forma holística. No se aprende partes de la realidad, se aprende el conjunto de la vida tojolabal, por ejemplo, cuando los niños acuden a la milpa con los abuelos o padres, no solo aprenden a trabajar la tierra para obtener alimentos, también aprenden a valorar nuestra *nantik ixim* [madre maíz], agradecen a la madre tierra y aprenden la importancia de trabajar en comunidad. Es decir, el aprendizaje implica un desarrollo social, afectivo, cognitivo y ético.

De esta manera, muchos de los aprendizajes que adquieren los niños indígenas implica una actitud de independencia, nadie les dice que hacer, los niños aprenden de manera natural, por medio de la iniciativa propia y la motivación personal. En este sentido, la pedagogía indígena no se basa en la enseñanza, sino en el acto de aprender, como sucede con la cultura chiquitana en Bolivia; “cuando se les pregunta a los adultos sobre cómo se les enseña a sus hijos la respuesta es similar a otros pueblos indígenas ‘no les enseñamos, ellos aprenden solos, mirando, escuchando y a veces preguntando’” (Prada, 2013, pág. 59).

Esta libertad pedagógica concedida al niño, coincide con el sustento teórico que Vygotsky plantea: “el conocimiento no puede ser meramente reproductivo sino que el sujeto modifica la realidad al conocerla y mediante los estímulos que recibe” (Vygotsky citado por Rodríguez E., 2006, Pág. 86). Para esto, los padres y abuelos tojolabales seleccionan actividades y materiales que consideran apropiados para los niños y construyen escenarios pedagógicos (milpa, monte, laguna, ríos, veredas) para dejar que los niños aprendan en la práctica, la vivencia y la observación. “Esta selección se realiza, frecuentemente, sin la

intención de proporcionar una experiencia de aprendizaje específica, aunque a veces puedan diseñarse explícitamente para lograr la socialización o educación del niño” (Rogoff, 1993, pág. 123).

En este sentido, en la comunidad tojolabal cada niño se responsabiliza de construir y asegurar su aprendizaje, por ejemplo, al sembrar el maíz, los padres no indican a sus hijos que profundidad debe enterrarse los granos de maíz en la tierra, “son los niños que tienen que ser curiosos, preguntones y observadores” (Prada, 2009, pág. 125). Por tanto, la observación es otra de las características del aprendizaje tojolabal, que va más allá de la simple mirada, para nosotros los tojolabales configura una habilidad integral, porque implica el uso de los sentidos para percibir movimientos, actitudes, olores, sentimientos y captar el significado de los actos.

El aprendizaje en la comunidad tojolabal “se sustenta fundamentalmente, en la estrategia de la visualización, antes que la interacción verbal; por lo tanto se habla de una pedagogía visual, táctil antes que oral, donde poco se usa la idea de enseñar” (Castillo, 2005, pág. 69). La efectividad del aprendizaje visual radica en el interés de los niños, en una búsqueda motivada que les infunde curiosidad y entusiasmo.

Mientras los niños observan las actividades en los espacios de convivencia, se guían de las acciones de los adultos, por ejemplo, al pescar en la laguna, el niño sigue los pasos de su padre, observando la forma de lanzar la red, el tiempo que debe durar la red en el agua; para luego reproducir lo aprendido, a lo que Rogoff, denomina *participación guiada*, “que se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto partícipes en una actividad culturalmente significativo” (Rogoff, s/f, pág. 3). Este no consiste en un dictado instructivo, más bien los padres mediante el quehacer cotidiano, las conversaciones y los consejos, guían implícitamente a los niños para que reproduzcan, recreen y construyan sus propios conocimientos. Tal como menciona Bruner “el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, andamiaje del adulto” (Bruner, 1995, pág. 15). Por ejemplo, las niñas cuando apoyan en tostar los granos

de café, preguntan a la madre o abuela hasta qué punto debe cocinarse los granos para ser retirados del fuego. De esta manera, los niños se apropian de los conocimientos y prácticas culturales mediante la interacción con los miembros más experimentados. Entonces, a medida que:

Los niños participan en las actividades culturales de sus mayores, van ajustando su responsabilidad por sí mismos y de acuerdo con su capacidad. Los cuidadores les sirven de guía en la adquisición de destrezas específicas dentro del contexto en el que se utilizan habitualmente. Estos cuidadores estructuran la situación en función de la participación del niño. (Rogoff, 1993, pág. 152)

En este sentido, la participación guiada se desarrolla en un ambiente de aprendizaje colectivo, comunitario y recíproco, donde los niños aprenden en convivencia con la familia, la comunidad y la naturaleza. La participación guiada de Rogoff (1993) coincide con “la zona de desarrollo próximo” (ZDP) planteado por Vygotsky (1998) entendido como “la brecha existente entre lo que uno puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la asistencia de otro que sabe más que uno” (Brunner citado por Vigotsky, 1998, pág. 22). Esto se presenta cuando los niños se enfrentan a actividades o problemas que no pueden hacer por sí solos y necesitan el apoyo de los miembros más experimentados de su sociedad. De este modo, los niños mediante el apoyo, la guía y la orientación de sus agentes socializadores, lograrán internalizar y construir nuevos conocimientos. Por tanto, la (ZDP) señala, lo que los niños pueden realizar de forma autónoma y de las actividades que necesitan la ayuda de sus padres, abuelos o hermanos mayores (Rogoff, 1993).

En este sentido, los diversos escenarios culturales construidos por la sociedad tojolabal, son lugares genuinos para el aprendizaje, donde los niños apropian conocimientos mediante el apoyo de sus agentes socializadores y también desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje a través de la observación, la práctica y el juego.

Entonces, en las comunidades indígenas el aprendizaje es vivencial, los niños aprenden por medio del hacer y no teóricamente. Los aprendizajes no están separados de la realidad, son parte de la vida comunitaria, que contribuyen al fortalecimiento del tejido

cultural, la afirmación de la identidad y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores propios de nuestros abuelos. De esta manera, profundizaremos a continuación sobre los aprendizajes que adquieren los niños a través del juego.

3.3.1.1 El juego: base de la socialización y los aprendizajes

El juego constituye una actividad sustancial en la vida de los niños tojolabales, porque mediante el juego, los niños representan la cosmovisión y la simbología de su cultura, además de ser una expresión de aprendizaje y un instrumento privilegiado que favorece la socialización entre pares y la interacción con el entorno natural. En un estudio realizado en el altiplano peruano, Rengifo identifica que:

Jugar para el niño andino, es coparticipar de la vida familiar y comunal, en sintonizarse con las circunstancias de la vida natural, humana y sagrada; es sentirse uno más de la actividad regeneradora... Los niños ayudan en las chacras [milpa] entre jugando y trabajando, sin que exista entre ambas hiato o límite temporal. (Rengifo, 2001, pág. 2)

El juego en las sociedades indígenas, no es solo acto de diversión y placer, es una forma de insertarse en las actividades productivas del contexto, donde se genera un aprendizaje integral, porque los niños combinan el juego con la práctica y la colaboración a sus mayores. “El juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad” (UNESCO, 1980, pág. 5). En la milpa tojolabal, mientras los adultos pizcan el maíz, los niños cooperan a manera de juego, imitan el comportamiento de los adultos, juegan con las herramientas de trabajo o corren por los sembradíos simulando ser animales. De esta forma, los niños manipulan su realidad y reconstruyen los aprendizajes que han logrado en su vivencia con la familia y la comunidad.

En este sentido, en la comunidad tojolabal “el juego es la vida”, los niños a través de sus juegos manifiestan la forma de ser, sentir y pensar de la comunidad. El juego de los niños tojolabales parte del entorno, de las costumbres y la cosmovisión propia de la cultura. En su juego, los niños representan el mundo de los adultos y el mundo natural, a la vez que relacionan el mundo real con su mundo imaginario. Tal como plantea Vygotsky, “el niño

[...] entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño” (Vygotsky, 1979, pág. 142). Por ejemplo, las niñas tojolabales pasan largos ratos amarrando a su espalda un rebozo para cargar a sus muñecas que simulan un bebé. Lo mismo pasa con los niños, que juegan a, sembrar maíz, pescar en la laguna o cazar en el monte. “En este sentido, muchos de los juegos de los niños tienen carácter imitativo, tanto de las actividades de la madre como de las del padre” (Amodio, 2005, pág. 34). Al respecto Rogoff menciona:

Jugar a representar situaciones imaginarias, como si de un teatro se tratase, son escenarios en los que el niño puede profundizar en los <guiones> de la vida cotidiana, las destrezas de los adultos y el papel que estos representan, sus valores y sus creencias y aprender a comprender el punto de vista de otras personas. (Rogoff, 1993, pág. 237)

En este sentido, “el juego puede considerarse como una réplica lúdica de las actividades de los adultos” (Amodio, 2005, pág. 31), donde los niños tojolabales ponen en manifiesto las costumbres de los hombres verdaderos. Por tanto, es una actividad educativa que auspicia la interacción social, el desempeño de roles, el aprendizaje de normas, valores culturales y el desarrollo de destrezas físicas y cognitivas en los niños. Además, el juego incentiva la adquisición y desarrollo del lenguaje oral (Farkas, 2007). Por ejemplo, mientras las niñas juegan en hacer tortillas con lodo en el huerto, hablan constantemente sobre el proceso y la forma de elaborar las tortillas, que les permite intercambiar conocimientos, técnicas y aprendizajes necesarios y útiles para la vida en la comunidad. De esta manera, el juego es otro camino que siguen los niños tojolabales para formarse como hombres verdaderos, reproducir la cultura y la cosmovisión propia de la comunidad.

3.4 MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Para hablar de la Educación Intercultural Bilingüe en México, debemos ubicar un marco legal donde el Estado mexicano reconoce que es una nación pluricultural y diversa, integrada por los pueblos originarios. Para este caso retomamos el Convenio 169 de la OIT

en torno a los pueblos indígenas y tribales declarado en Ginebra en 1989 y ratificado por el Estado Mexicano en septiembre de 1990. El apartado VI de dicho convenio establece lo siguiente:

Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27: Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales²

De acuerdo a estos dos artículos, se observa la orientación en materia educativa para los pueblos indígenas. Esta legislación internacional ha sido base para que varios gobiernos de distintos países considerados naciones de una composición pluricultural, lo hayan ratificado para promover los derechos de igualdad y justicia social en distintos ámbitos de su población (Courtis, 2009).

No obstante, en México, lo establecido en el convenio 169 de la OIT, fueron ignoradas por parte de las autoridades federales, estatales y municipales. Las desigualdades sociales y económicas seguían existiendo en las comunidades indígenas, que explica los movimientos indígenas surgidos en la década de los 90s, principalmente el levantamiento del ejército zapatista de liberación nacional en el estado de Chiapas en 1994 (Méndez, S/f). A partir de las demandas y de los movimientos indígenas, se han modificado algunos artículos en la constitución política de los Estado unidos mexicanos, por ejemplo, en el año de 1995 se establece en el artículo 2º de la Constitución Política mexicana, el reconocimiento de un país pluricultural y la posibilidad de que los pueblos indígenas “puedan preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”³. Más aún, en el artículo 4º de la constitución señala que:

² Disponible en: (http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf)

³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado⁴.

Este marco legal reconoce el derecho de los pueblos originarios para desarrollar sus conocimientos en todos los espacios sociales y a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. Asimismo, manifiesta que el Estado mexicano deberá aplicar las políticas pertinentes para la atención de la diversidad cultural existente en el territorio mexicano.

Por otra parte, la ley general de educación sienta las bases legales para impartir una educación intercultural bilingüe, el artículo 7º, establece que la educación que imparta el Estado:

Promoverá mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua⁵.

En esta misma línea de las reformas educativas en torno a la EIB, tenemos que: “La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizaran que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptaran las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y a los derechos lingüísticos⁶.

Estas reformas educativas garantizan el acceso a la educación Bilingüe e Intercultural a las poblaciones indígenas, en la cual se respete la identidad de los pueblos originarios. De esta manera, vemos que las legislaciones adoptadas por el Gobierno mexicano en materia de Derechos indígenas han permitido logros en distintos ámbitos de las sociedades minoritarias en el país, al menos desde las políticas y legislaciones. Vale

⁴ Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>.

⁵ Ley general de educación. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.

⁶ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>.

señalar que, dichas reformas han quedado en discursos normativos expuestos en documentos sin llevarse a la práctica. En la actualidad, la educación en México carece de una propuesta curricular específica con enfoque intercultural que considere verdaderamente la cultura y lengua de los pueblos indígenas (Hernández J. , S/f). Aún más, instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) han publicado en los lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe de los niños indígenas que:

En los servicios de Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados por la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre los saberes locales, regionales, nacionales y mundiales. (DGEI, 1999, pág. 11)

No obstante, en “los programas de estudio y libros de texto de los niveles de educación preescolar y primaria para el medio indígena tienen un diseño curricular homogéneo que carece de consideraciones didácticas específicas para su aplicación en contextos indígenas” (Hernández J. , S/f, pág. 6). Por tanto, el sistema educativo en México está lejos de alcanzar finalidades del enfoque de la educación intercultural, el cual se sigue quedando a nivel teórico y sobre todo discursivo.

3.4.1 La interculturalidad

La interculturalidad es una construcción social continua de relaciones, actitudes y prácticas, enfocadas al respeto, la igualdad, la convivencia, la participación y el reconocimiento de las distintas culturas. La interculturalidad surge a partir de las luchas de los movimientos sociales- ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social (Walsh, 2009). Con el propósito de superar la histórica dominación y subordinación que hemos sufrido las sociedades no occidentales por parte de las sociedades hegemónicas. Según López, la aplicación y el ejercicio de la interculturalidad están en construcción:

Si bien, existe un discurso latinoamericano relativamente elaborado y sólido, falta aún mucho para que la interculturalidad se convierta en práctica y para que a través de ella

comencemos a transformar radicalmente las relaciones sociales entre miembros de etnias, sociedades y culturas distintas y, a la vez, las relaciones en el aula y en la escuela. Por ello, no es fácil ni para el científico social ni para el planificador educativo o el maestro, poner el concepto en práctica. (López, 2004, pág. 268)

En este sentido, la interculturalidad se plantea como un proyecto que ha quedado en el discurso teórico y político por parte del Estado. La interculturalidad ha sido reducida a prácticas multiculturalistas, “una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo” (Walsh, 2009, pág. 3). De acuerdo al planteamiento de la autora, la multiculturalidad es una política socioeconómica capitalista que sustenta y defiende los principios y las estructuras establecidas por la sociedad dominante. Si bien “admite la “tolerancia” entre culturas y la “coexistencia” de la diversidad etnocultural” (Moya, 2009, pág. 31). Pero oculta las desigualdades sociales, económicas y políticas existentes. Entonces, “la multiculturalidad es un hecho presente en nuestra sociedad, mientras que la interculturalidad es un proyecto al que se aspira” (Segura, 2004, pág. 62).

La interculturalidad va más allá de la aceptación, la tolerancia y la convivencia entre culturas, Walsh “[...] 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). Por tanto, la interculturalidad refiere a la construcción de una sociedad que tenga igualdad de oportunidades en el plano político, social, económico y cultural, donde no exista el privilegio de clases sociales y la segregación cultural. De acuerdo a los planteamientos de la autora, es necesario construir relaciones interculturales que cuestionen y transformen las relaciones asimétricas existentes en las sociedades, para conformar una sociedad democrática.

Desde esta perspectiva, vemos que la interculturalidad sigue siendo un proyecto utópico, “(...) no podemos hablar de discurso intercultural en tanto la conciencia expresada demuestra más diferencias que semejanzas; por esto se trata de un contexto diverso culturalmente, pero no intercultural... La comunicación intercultural es, en numerosos contextos de nuestro continente, tan solo un sueño, uno hermoso e irrealizable” (Alvarado, 2002, pág. 124).

Por otro lado, la interculturalidad se concibe como una política relacionada a la educación de pueblos indígenas y sociedades afectadas por el sistema neoliberal, por el contrario, la interculturalidad va más allá de lo cultural y pedagógico, implica relaciones de cambio para todos y debe partir desde lo personal para luego involucrar a toda la sociedad en conjunto. Por tanto, la interculturalidad “no se limita a culturas subordinadas y al campo de la educación sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general, como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo” (Heise & Tubino, 1994, pág. 5).

3.4.2 La educación intercultural bilingüe en preescolar

En México, en respuesta a las demandas de maestros bilingües y organizaciones indígenas que exigían una educación acorde a las necesidades culturales y lingüísticas de los pueblos, se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en consecuencia la educación indígena adopta el modelo educativo bicultural. Este modelo educativo “consideraba que el educando debía aprender tanto contenidos propios de la cultura tradicional como los de la cultura hegemónica” (López, 2009, pág. 133). Dicha propuesta se consideraba la solución a los problemas educativos que afrontaban los niños y niñas indígenas que requerían educación acorde a su cultura y lengua materna. No obstante, el modelo se aplicaba únicamente a la sociedad indígena y no afectaba la vida de la población hegemónica.

Posteriormente en el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuyo objetivo es “impulsar una educación intercultural para todos los mexicanos y una Educación Intercultural Bilingüe para la población de diverso origen cultural y lingüístico” (CGEIB, 2013). Asimismo, en el año 2003 se publicó la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en el artículo 11, establece que la población indígena tenga acceso a la educación bilingüe e intercultural y que el sistema educativo asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua y cultura. Por lo anterior, vemos que existen legislaciones en materia educativa que sustentan la posibilidad de brindar una educación con pertinencia cultural y lingüística. Sin embargo, es evidente que la Educación Intercultural Bilingüe no ha tenido efecto en las prácticas educativas aplicadas en las aulas, sigue enfrascada en el discurso teórico. Por otro lado, “en el discurso de los educadores, la interculturalidad es concebida como un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folklor. No se relaciona con asuntos socioeconómicos, de derecho o de ciudadanía” (Tubino, 2004, pág. 6). Al respecto, López y Sichra argumentan que la educación intercultural bilingüe debe ser:

Un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Respecto a su enfoque metodológico, la educación intercultural bilingüe enfatiza la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos. (Sichra & López, 2003, pág. 23)

Vista la educación intercultural bilingüe desde esta perspectiva, es evidente que el sistema educativo mexicano está lejos de implementar un currículo intercultural que tome en cuenta las epistemologías indígenas y articule saberes, lenguas y prácticas culturales. Si bien, los planes y programas de la educación preescolar, al igual que de otros niveles educativos, reconocen la diversidad que existe en nuestro país, por ejemplo, el marco curricular de la educación preescolar enfatiza la inclusión de los conocimientos locales de los pueblos originarios. Sin embargo, las actividades de la educadora en el aula se restringen a los seis campos formativos que plantea el programa de estudios 2011: 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. Dichos contenidos se sujetan a un formato predeterminado y se organizan bajo la lógica occidental y no de la cultura quienes van dirigidos.

Cabe destacar que el programa de preescolar 2011 es flexible, lo que significa que la educadora puede diseñar e implementar actividades pertinentes al contexto cultural de los niños. No obstante, la formación de los profesores y por la estructura del sistema curricular vigente, provoca que las planificaciones didácticas y las actividades se han dirigidas por los libros de texto elaborados por personas que están al servicio del estado. Dichos materiales ineludiblemente brindan una visión de la realidad del mundo totalmente diferente a los pueblos indígenas.

En consecuencia los contenidos de los planes y programas curriculares en preescolar “representa un quebrantamiento del mundo del niño, que no conoce ni semáforos, ni carreteras, ni el mar, ni entiende los modales en la mesa que el libro presenta” (Heise & Tubino, 1994, pág. 42). Entonces, para desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en preescolar necesariamente tiene que ser un “proceso vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas y en la participación e interacción” (Heise, 2001, pág. 138).

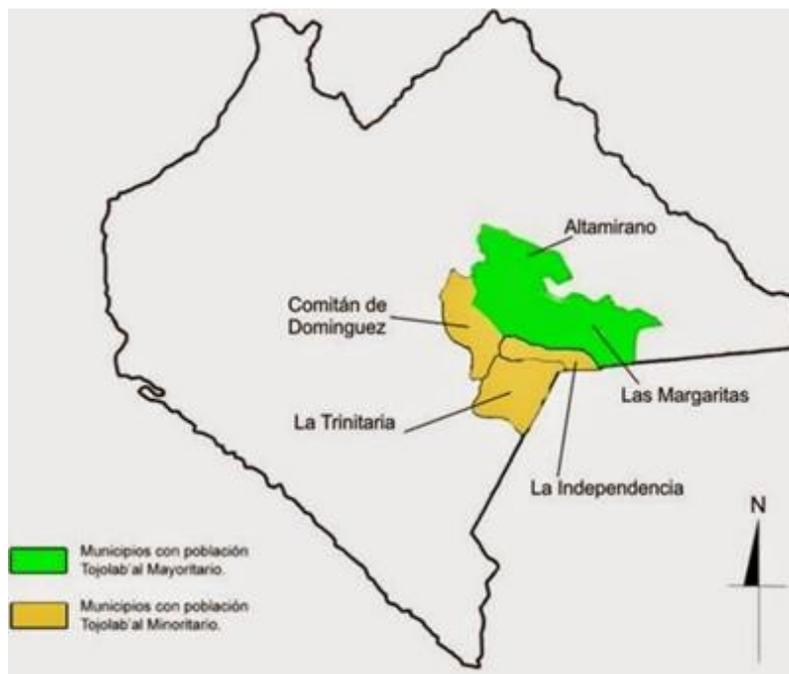
Capítulo IV: Resultados

4.1 CONTEXTO GENERAL

El Estado de Chiapas se ubica al sureste del territorio mexicano, dividido en 122 municipios y cuenta con 12 pueblos y lenguas indígenas reconocidas oficialmente en México: Tojolabal, Tzeltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Mam, Cachiqual, Jacalteco, Mocho, Kanjobal, Chuj y Lacandon. Estos pueblos se ubican principalmente en las regiones: Los Altos de Chiapas, Selva, Norte, Centro y Fronterizo.

Los indígenas tojolabales se ubican en la frontera sur del Estado de Chiapas, México, ocupan los municipios de Las Margaritas, Altamirano, Ocosingo, Comitán de Domínguez, La Trinitaria, La Independencia y Maravilla Tenejapa. Los tojolabales se encuentran distribuidos en regiones: De los valles, las zonas frías de Altamirano y finalmente la región de las cañadas de la selva Lacandona (Cuadriello, 2006).

Figura 1: Mapa del Estado de Chiapas y Municipios con población tojolabal



Fuente: 08/06/2017 <http://culturatojolabal.blogspot.com/2015/04/cultura-tojolabal.html>

4.1.1 Los tojolabales

Los tojolabales formamos parte de la antigua cultura maya y en la actualidad seguimos conservando gran parte de las costumbres y tradiciones, las que dan sustento a nuestra cultura. El nombre tojolabal se compone de dos vocablos *tojol* que significa verdadero o correcto y *ab'al* se refiere a la palabra, es decir, la palabra verdadera, por lo tanto los tojolabales nos auto identificamos como <los hombres de la palabra verdadera> (Lenkersdorf, 2008).

La mayoría de las comunidades mayas-tojolabales se localizan en la región de Los Valles que abarca desde el centro hacia el extremo sureste del municipio de Las Margaritas, donde encontramos las siguientes comunidades: Francisco I. Madero, 20 de Noviembre, Plan de Ayala, Saltillo, Vergelito, Jalisco, Rafael Ramírez, Mexiquito, La libertad, Bajucub, Ejido Chiapas, Justo Sierra, Graciano Sánchez, San Antonio, Allende, Veracruz, Rosario B'ajwits, entre otros.

De acuerdo con datos del censo 2010 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la cantidad de hablantes tojolabales es de aproximadamente 53. 607 personas de la población de 5 y más años de edad.

4.1.2 La comunidad de Francisco I. Madero

La comunidad de Francisco I. Madero se ubica aproximadamente a 8 kilómetros de la cabecera municipal. El viaje de la ciudad de Las Margaritas a la comunidad dura 30 minutos en camioneta, pasando por la comunidad, El Campamento y La Ranchería el Progreso, por la vía de transportes maya-tojolabal.

Según datos del INEGI del año 2010, la comunidad cuenta con 1626 habitantes, 842 hombres y 784 mujeres y, de acuerdo con el censo general de población realizado en el año 2015 por la unidad médica rural, actualmente la comunidad cuenta con 1951 habitantes, 992 hombres y 959 mujeres.

4.1.3 Biodiversidad de la comunidad

La comunidad Francisco I. Madero tiene tres importantes lagunas: Las Malvinas, *Ch'atat* y Rincón negro, que aprovisionan a los pobladores de pescados para su consumo o comercio. Asimismo, en las orillas de la comunidad se ubican dos importantes ríos: *Chambilo* [don Brígido] y *Sa'an* [buenos días], donde las mujeres acuden a lavar ropa y granos de café. Existen otros ríos situados a largas distancias de la comunidad como el río *Yatnupech* [lugar donde nadan los patos], Las Canoas y, por último, el río la Tapadera, todos son fuente de riego para los cultivos de la población.

En cuanto a la flora que nos brinda la madre tierra en esta comunidad, encontramos gran variedad de árboles: pinos, encinos, memela, romerillo, ciprés, robles y ocotales, utilizados para leña, elaboración de muebles, herramientas de trabajo y para la construcción de casas. Dentro del monte se ubican dos importantes cuevas: el *ch'in chawuk* [rayo pequeño] y el *niwan chawuk* [rayo grande], consideradas como el hogar del dueño del monte⁷. Asimismo, existe gran variedad de animales silvestres como: *ib'oy* [armadillo], *k'ujlaj kuch* [jabalí], *ts'unul* [colibrí], *ajuchan* [víbora de cascabel], *k'ujlaj chej* [venados], gavilanes, golondrinas, coralillos, ardillas, conejos, ratones de campo, entre otros. Algunos de estos animales son parte de la alimentación de las familias, ya que los pobladores acostumbran cazar en el monte.

4.1.4 Fundación de la comunidad

Los pobladores de la comunidad Francisco I. Madero vivían, en sus inicios, en la finca Las Cruces, que pertenecía a terratenientes y hacendados. En el periodo conocido como la época del baldío, el trato hacia los pobladores era injusto y autoritario, como relata el señor Víctor Rodríguez, anciano de la comunidad.

⁷ El dueño del monte para nosotros los tojolabales es el guardián y protector de la madre naturaleza. Es un ser que protege y cuida de los animales, las plantas, los ríos, los árboles y todo lo que se encuentran en el monte.

(...) ti ajyitik b'a pinka Las krus, wala atitikon najatil k'ak'uj, ta miyuk wa xtajki tan ajwalali', ma mis k'u'an ab'al meran wa x-ajiyi. Wantox na'a' ke sajto wala k'etikon, wala wajtikon atel, jaxa ixuki'cho jani, sajto lek wa xk'eye b'a os teke ats'am, anima ay alats', parejo ja ateli'. Kada k'ak'uj ja chinga, mey tiempo oj jijlan.

Antes vivíamos en la finca, Las Cruces, trabajamos todo el día, si no lo haces se enojaban los patrones y las personas que no obedecían les pegaban por los patrones. Recuerdo que nos levantamos desde temprano para ir a trabajar y las mujeres se levantaban en la madrugada a moler sal, aunque tengan bebés, todos trabajábamos. Diario era el sufrimiento, no había tiempo de descansar. (Ent.2DV.Enero 2017)

Fue durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río (1936-1940) cuando varias familias se organizaron para solicitar una porción de tierra a los hacendados, para la construcción de sus casas y tierras de cultivo. De acuerdo a la información proporcionada por el señor Víctor Rodríguez (2017) tras un largo proceso de gestión y lucha en la década de 1940, comienzan a construir las primeras casas en la comunidad con 109 solicitantes. De esta forma, los pobladores logran el reconocimiento legal de sus tierras, pero únicamente se les dotó de una pequeña porción para la construcción de sus casas y no tenían terrenos para cultivar.

La falta de tierras, las injusticias, la marginación y la pobreza que afrontaban muchas comunidades indígenas de Chiapas, obligó al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a levantarse en armas, el año 1994. Si bien el EZLN está conformado por indígenas mayas, entre ellos: tseltales, tsotziles, choles y tojolabales, los habitantes de la comunidad Francisco I. Madero no participaron del mismo, pero recuerdan con gran agradecimiento el levantamiento zapatista, porque debido a ello se logró la ampliación de las tierras, contando actualmente con 2020 hectáreas.

Las demandas del EZLN contemplaron tres dimensiones centrales, la lucha agraria, el reconocimiento legal de los derechos y las culturas indígenas y, por último, la construcción de estructuras de gobierno autónomo. Dichas demandas fueron planteadas al gobierno federal y a la sociedad en general mediante los Acuerdos de San Andrés, las cuales fueron ignoradas por el gobierno y en actualidad siguen sin cumplirse (Haar, 2005).

El EZLN es un movimiento indígena y democrático que no busca la toma del poder, lo más importante para ellos es la defensa del territorio ancestral, el respeto a las comunidades indígenas en las formas de vida, la cultura, así como la lucha contra la discriminación y la desigualdad de la que históricamente hemos sido objeto (Baronnet, 2005).

La libertad es como la mañana. Hay quienes esperan dormidos a que llegue, pero hay quienes desvelan y caminan la noche para alcanzarla. Para nosotros los hombres y mujeres verdaderos, los que venimos de la noche y la montaña, queremos ¡Libertad! ¡Justicia! ¡Territorio! ¡Democracia! (Subcomandante insurgente Marcos (EZLN)).

4.1.5 Servicios básicos

La comunidad está comunicada con el municipio de Las Margaritas a través de una carretera pavimentada, mientras que las calles de la comunidad son de terracería y actualmente cuenta con sistema de drenaje. La comunidad también dispone de una unidad médica rural, dirigida por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), que cuenta con un médico y dos enfermeras. Debido a la falta de medicamentos en la unidad médica rural y la cercanía del municipio que cuenta con un hospital y un centro de salud, los habitantes prefieren viajar al municipio para recibir atención médica.

En cuanto a servicios básicos, la comunidad cuenta con agua potable, luz eléctrica, alumbrado público, señal de teléfono celular, señal de radio emisoras y señal de televisión.

4.1.6 Ámbito educativo

La comunidad de Francisco I. Madero cuenta con cuatro niveles educativos: preescolar, primaria telesecundaria y bachillerato, estos dos últimos cuentan con señal de internet, donde solo los estudiantes inscritos tienen acceso. Estos niveles educativos tienen esporádica participación en la comunidad, únicamente cuando se celebran festividades como: el día de las madres y en las clausuras de fin de ciclo escolar.

En cuanto al nivel preescolar se fundó en el año 1991 con el nombre de Pascual Ortiz Rubio, atiende a niños de 3 a 5 años de edad y se conforma de tres grados: primero, segundo y tercero. En el ciclo escolar 2016-2017 trabajan cinco profesoras y atienden a 55 niños y 48 niñas, distribuidos en 5 grupos, un grupo de primero, dos de segundo y dos de tercero. Cuenta con 5 aulas, una dirección, cocina, comedor, baños y cancha deportiva.

La escuela primaria, Pascual Orozco, se fundó en el año 1985, atiende a niños de 6 a 12 años, se conforma de 6 grados: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, cada grado cuenta con dos grupos y su respectivo maestro. Los inscritos en el ciclo escolar 2016-2017 son 268 niños, 159 niños y 109 niñas. Cuenta con 12 aulas, una cocina para preparar desayuno escolar, una dirección y cancha de basquetbol.

La escuela telesecundaria número 145 se fundó el año 1996, cuenta con un director técnico y 6 docentes que atienden los grados de primero, segundo y tercero, cada grado se distribuye en dos grupos. En el ciclo escolar 2016-2017 se encuentran inscritos 140 alumnos, 76 mujeres y 64 hombres. En cuanto a la infraestructura cuenta con 6 aulas, una dirección, una biblioteca, una sala de cómputo, una cancha de basquetbol y un salón para realizar reuniones. Cada aula cuenta con un televisor donde se transmiten temas correspondientes a las 9 asignaturas que señala el programa educativo.

El colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) comenzó a funcionar el año 2009 con 3 docentes que atendían a 126 alumnos. Hoy, laboran 7 docentes y se encuentran inscritos 220 alumnos, 90 mujeres y 138 hombres. La mayoría de los estudiantes son habitantes de la comunidad y una minoría proviene de comunidades cercanas. La duración de este nivel educativo es de 3 años que consta de 6 semestres. La escuela se ubica en el centro de la comunidad y cuenta con 6 aulas, una dirección y una sala de cómputo. La mayoría de los estudiantes que egresan ya no continúan con estudios universitarios, se dedican al trabajo en el campo o bien deciden buscar trabajo en otros Estados de la república mexicana.

4.1.7 Organización Religiosa

En la comunidad de Francisco I. Madero se profesan tres religiones: católica, pentecostés y presbiteriano. Los habitantes evangélicos generalmente no participan en las fiestas realizadas en la comunidad, por lo que los católicos que son la mayoría de los pobladores se encargan de organizar las celebraciones como la fiesta principal de la virgen de Guadalupe, celebrada el 12 y 13 diciembre, donde hombres, mujeres y niños participan en peregrinaciones, llevando consigo banderas, velas y flores, y a lo largo de la fiesta un grupo de ancianos toca tambores y flautas frente a la iglesia.

En la comunidad se celebra también el *k'in santo* (fiesta de los muertos) que inicia con la preparación del altar, mesa adornada con flores, velas, chayotes⁸, calabazas, dulces, atole⁹, caña, trago¹⁰ y frutas para los difuntos. Posteriormente los días 31 octubre y 01 noviembre acuden al panteón para ir a dejar velas y flores de las tumbas donde yacen los familiares y amigos difuntos. Esto representa un espacio de convivencia entre los habitantes y de éstos con los difuntos, ya que la mayoría suele llevar alimentos y trago para compartir. El 2 de noviembre finaliza la fiesta con un baile en el centro de la comunidad, amenizado por grupos de música moderna. Hoy, ya no se lleva acabo el *sak'al k'u'ts* [regalar comida y literalmente manta o trapo blanco] esta actividad lo realizaban principalmente las niñas, quienes recorrían las calles de la comunidad con sus morralitos de pan, chocolate y ollas de comida, para ir a regalar y compartir con los abuelos, tíos y padrinos. Esto iniciaba desde temprano y concluía por la tarde, significaba un espacio de convivencia entre las niñas y los adultos, donde aprendían sobre la importancia de compartir.

⁸El chayote fruto comestible, de color verde claro, forma alargada y textura rugosa con algunos pelos punzantes, crece en enredaderas y busca sostén entre los árboles http://www.infoagro.com/diccionario_agricola.

⁹ El atole es una bebida ancestral hecho de maíz, agua y azúcar que las mujeres preparan en fiestas.

¹⁰ El trago es una bebida alcohólica, indispensable para los tojolabales usado en fiestas comunales y celebraciones familiares.

Es importante destacar que la mayoría de los pobladores, tanto católicos como evangélicos, siguen conservando la espiritualidad ancestral heredada por los abuelos. Por ejemplo, los pobladores consideran que la *jnantik lu'um* [madre tierra] es un ser con vida que debe ser respetada porque nos provee de vida y alimento. Asimismo, los tojolabales veneramos a nuestra *Jnantik Ixim* [madre maíz] considerada un alimento sagrado y bendito que la *Jnantik Lu'um* nos regala, por ello los mayas tojolabales también nos identificamos como los hombres del maíz.

Asimismo, los tojolabales consideramos que el *k'ajwaltik k'ak'uj* [padre sol] y la *Nan ixaw* [madre luna] son seres sagrados que orientan el ciclo vital de la humanidad y, por ello, también se le guarda respeto. Estos se relacionan con las actividades que hace el hombre, por ejemplo: las fases de la *Nan ixaw* [madre luna] representa para nosotros los tojolabales un indicador de los tiempos adecuados de siembra y el *k'ajwaltik k'ak'uj* [padre sol] nos brinda su calor para enardecer a la madre tierra y las mazorcas de maíz. Del mismo modo, consideramos que el monte, los ríos y las cuevas son espacios sagrados que tienen dueño y transgredir dichos espacios podría ocasionar ciertas enfermedades.

4.1.8 Situación sociolingüística de la comunidad

El maya *tojolab'al* es la lengua originaria de la comunidad de Francisco I. Madero, sin embargo, en los últimos años se ha visto un mayor uso del castellano. Actualmente, la mayoría de los pobladores (mujeres adultas, hombres adultos, jóvenes y ancianos) son bilingües, hablan y entienden ambas lenguas. En cuanto a los niños, la mayoría son “bilingües pasivos” (Baker, 1997), es decir, entienden el tojolabal, pero no lo hablan, esto porque la mayoría de los padres de familia comenzó a hablarles a sus hijos en castellano como primera lengua, por las razones que nos comenta un padre de familia.

(...) je lek oj k'umanan español, b'a os na' ja tan gobierno sok tantik ajwalal ke wa xkuchkujtik ja k'umali'. Ta puro tojolab'al wala k'umanitik anto mi oj natik k'umal yaj oj jakuk tantik kaxlani', ta puro tojolab'al wa xku'umatik ja yal untiki' wantik sk'uljel chingar.

Es bueno hablar español, para que sepa ese gobierno y patronos que sabemos hablarlo. Si solo tojolabal hablamos entonces no entenderemos cuando venga un *kaxlan* (mestizo), si solo es tojolabal les estamos chingando los niños. (Entr.1DP.Enero 2017)

De esta manera, vemos que los pobladores han optado por el aprendizaje del castellano como estrategia de defensa frente a la histórica opresión que se ha sufrido como pueblos indígenas. Por ello, consideran importante que los niños hablen el castellano para que puedan defenderse de los abusos de la sociedad que los discrimina y excluye. Como consecuencia, únicamente los hombres y mujeres adultas son quienes continúan hablando el tojolabal, mientras que los niños y jóvenes existe una fuerte tendencia a comunicarse en castellano.

Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de los abuelos siguen transmitiendo la lengua originaria porque al conversar con sus nietos, con integrantes de la familia y personas de la comunidad, lo hacen en la lengua tojolabal, esto se presenta en la convivencia cotidiana dentro y fuera del hogar. De esta manera, la presencia de los abuelos y otros hablantes del tojolabal como vecinos, tíos y padrinos, propician que la lengua siga vigente en los distintos espacios como; los hogares, los caminos, los arroyos, la milpa, el molino y la iglesia, porque no existe ninguna barrera que limite la comunicación con los niños, ya que entienden claramente el tojolabal.

Entonces, el bilingüismo pasivo de los niños que entienden la lengua tojolabal representa una posibilidad de recuperación para que aprendan a hablarla, ya que mientras el tojolabal esté presente en las interacciones de los pobladores, los niños seguirán creciendo en un ambiente donde la lengua originaria es hablada y escuchada (López L. E., 2015).

4.1.9 Situación socio-económica

Los habitantes de la comunidad Francisco I. Madero se dedican principalmente al cultivo de maíz, frijol y calabaza para el autoconsumo. Cuando se presentan inclemencias del tiempo que dañan los cultivos, los pobladores venden su fuerza de trabajo migrando a otros Estados del país (México DF y Cancún) para conseguir dinero y comprar los alimentos

para la familia. Algunas familias también recurren al trueque con familiares o amigos donde intercambian diferentes productos como frijol, café, calabaza, verduras, frutas y animales domésticos por maíz.

De esta forma, el principal alimento de subsistencia para los indígenas es el maíz. Desde pequeños los niños crecen consumiendo alimentos derivados del maíz como tortillas, pozol¹¹, tamales, atoles, elotes, *chenk'ulwaj*¹² y *ts'ejep*¹³ todos cocinados por la mujer en el fogón, mientras el hombre se dedica al trabajo en la milpa.

En cuanto a la ganadería, existe una minoría de familias que tiene ganados bovinos (vacas y toros), pero cuentan con otros animales domésticos como: borregos, patos, burros, gallinas y pavos, que generalmente están bajo el cuidado de los niños y las niñas. En caso de surgir necesidades económicas, los propietarios venden sus animales en el mercado de la cabecera municipal.

Asimismo, en los meses de diciembre, enero, febrero, marzo y abril los pobladores se dedican al corte de café, donde se distribuyen los roles entre niños y adultos para cortar, lavar, secar, tostar y moler los granos. Por otro lado, hay habitantes que se dedican a la carpintería, albañilería, siembra y venta de hortalizas y una minoría cuenta con negocios de tiendas de abarrotes y papelerías.

4.2. LA PEDAGOGÍA TOJOLABAL EN FRANCISCO I. MADERO

En este apartado describiremos las características más importantes de la pedagogía tojolabal en la comunidad Francisco I. Madero, tomando como referencia dos familias. En principio explicamos lo que simboliza la pedagogía del <aprender caminando>, que es el elemento medular que orienta los procesos de socialización, enseñanzas y aprendizajes en la vida tojolabal. Este se relaciona con la cosmovisión del <nosotros> basado en la

¹¹ Bebida ancestral hecho de maíz cocido y molido, batido en agua con la mano, además de una bebida alimenticia que complementa la dieta de los tojolabales.

¹² Comida hecho a base de masa de maíz y frijol cocido.

¹³ Tortilla de maíz mezclado con azúcar y canela y cocinado en el comal.

convivencia cósmica con los distintos seres del mundo (personas, animales y plantas) que asegura la vida armónica de los pobladores. Con referencia a lo mencionado, analizamos algunas actividades productivas y sociales que realizan las familias tojolabales conjuntamente con los niños, en los espacios naturales y cotidianos como el hogar, el patio de la casa, la cocina, la milpa, el monte y otros.

4.2.1. Aprendiendo a caminar desde lo tojolabal

De acuerdo a la cosmovisión tojolabal, desde que los niños nacen recorren caminos que los ayudan a formarse como *tojol winik* y *tojol ixuk* [hombre verdadero y mujer verdadera]. Los padres y abuelos transmiten a los niños la importancia de saber caminar, que no se relaciona con el caminar físico conocido comúnmente en la cultura occidental, sino más bien configura una visión holística entre la relación del hombre, con la sociedad y con la naturaleza. Tal como nos comenta un padre de familia.

(...) caminar bien, sólo lo hace la buena gente, hay mucha gente que solo va caminando con vicios, hasta a veces roba, como el vicio del trago [alcohol], hay gente que ya ni hace su milpa puro trago su gusto, ya ni saben si tienen hijos, esos no saben caminar, van caminando mal, por eso yo les digo mis hijos que donde vayan, que lo saluden los *tatawelos* (abuelos) y todos nuestros hermanos de la comunidad. Porque caminar bien, es todo, es cuando somos buena gente, buen corazón. (Ent.1DE.Febrero 2017)

En este sentido, saber caminar abarca el tiempo de vida del hombre tojolabal, es un constructo cotidiano, una pedagogía tojolabal que nace con el niño, hasta hacerse persona íntegra. Si bien, este camino inicia desde el nacimiento, no existe una etapa donde concluya, incluso hay adultos que no logran aprender a caminar por la vida, quienes no son bien vistos en la comunidad porque no reflejan la vida de un *tojol winik* [hombre verdadero].

Asimismo, los padres tojolabales transmiten a los niños la importancia de respetar a los *tatawelos*, que significa “nuestros abuelos”, es decir, a todos los ancianos de la comunidad los consideramos nuestros abuelos y a los otros miembros de la comunidad como nuestros hermanos. La razón es que, para nosotros los tojolabales, todas las personas somos familiares, no es un asunto de consanguinidad, sino la pertenencia al pueblo tojolabal, que

representa una gran familia. A diferencia de los occidentales, los tojolabales nos tratamos y saludamos como hermanos, aunque no formemos parte de la misma familia, aunque no nos conozcamos, el trato es como si fuéramos todos familiares. De este modo, la pedagogía de aprender a caminar, enseña a los niños a que todos los seres vivos somos hermanos y, por lo tanto, existe confianza, respeto y solidaridad entre parientes.

Por ende, el saber caminar representa un camino que ofrece a todos excluir la soberbia y el egoísmo, no hace falta recurrir a pleitos, maltratos y disputas, propone un camino de convivencia que nos enseña el camino para llegar a ser hombres verdaderos, para iniciar el proceso de hermanarnos. En este sentido, los que aprenden a caminar, van por el camino de los hombres verdaderos.

De acuerdo a lo que nos comenta el padre de familia, cuando una persona tiene vicios, no trabaja la tierra para alimentar a su familia, roba y refleje un corazón egoísta, es considerado una persona que no sabe caminar. Por lo tanto, saber caminar implica tener buen corazón y buen pensamiento, ser bondadoso y respetuoso con las personas y la naturaleza. De esta forma, los niños tojolabales desde pequeños aprenden a actuar conforme a las normas y valores que los padres y abuelos aconsejan para que anden por el *tojol b'ej* [el camino verdadero].

En este sentido, los niños tojolabales aprenden las costumbres caminando, haciendo, observando y atendiendo los consejos de los adultos (Rengifo, 2001). Los padres tojolabales orientan a los niños para que aprendan a caminar por la vida, también les brindan autonomía para que aprendan por sí solos, tal como nos comenta doña Rosy.

(...) solo les digo (a mis hijos) que no agarren cosas de vidrio, además yo tengo trabajo, por eso ellos se cuidan, ellos miran que cosa no sirve, entonces no lo agarran, así van aprendiendo solitos, así poco a poco van aprendiendo a caminar, (...) porque van mirando cual es bueno y malo y ya escuchan consejos, ya miran como se hace las cosas, ya saben cómo hacer. (Ent.1DR.Enero 2017)

Asimismo, en el proceso de aprender a caminar, los niños asumen responsabilidades de las acciones que realizan en el hogar y en el medio que los rodea. Esto significa que los

niños deben aprender a cuidarse y enfrentar ciertos desafíos sin el apoyo de los adultos, por ejemplo, doña Rosy no le prohíbe a su hijo que juegue con los instrumentos de trabajo, la madre piensa que: “si agarra el machete, por lo menos ya sabe que duele si se corta la mano, para la otra, ya va a tener cuidado, ya va saber caminar” (Ent.2DR.Enero 2017).

Entonces, la autonomía que los padres confieren a los niños, les permiten lograr aprendizajes porque aprenden a caminar aprendiendo de sus errores y desafíos que afrontan en sus experiencias diarias. En el transcurso de “aprender a caminar”, los niños van identificando espacios peligrosos y objetos según su utilidad y característica, por ejemplo, reconocen que algunos utensilios de trabajo deben ser usados con precaución.

En este sentido, en la pedagogía del “aprender a caminar” los niños mediante el juego y la participación en actividades, muestran sus habilidades de moverse solos en los distintos espacios del hogar y la comunidad. Esto para los adultos son indicadores que reflejan que el niño está aprendiendo a caminar, tal como apreciamos en el siguiente extracto.

(Mientras don Rogelio y doña Rosy beben pozol en el patio de la casa, Tito recoge algunas pepitas de durazno y lo guarda en el bolsillo, después desgaja una rama pequeña del árbol de durazno y se acuclilla al suelo para sembrar las pepitas. Con las dos manos sujeta el palito y perfora la tierra, después de cavar un pequeño agujero, saca del bolsillo la pepita del durazno y lo introduce al agujero, luego recoge la tierra con las dos manos para tapar el agujero, por ultimo incrusta un palito en la tierra junto al espacio donde sembró la pepita de durazno, luego doña Rosy le dice)

Doña Rosy: ¿Por qué estas dejando palo ahí? vamos a caer cuando pasemos.

Tito: para que lo miren que aquí está sembrado mi durazno.

Don Rogelio: déjalo que lo haga, así va aprender a caminar.

Doña Rosy: (se ríe) siébralo pues, hay vamos a comer tu durazno cuando este maduro. (Obs. Febrero 2017)

Ilustración 3. Sembrando la pepita del durazno



Foto: G.R.R. Febrero 2017

Cuando el niño reproduce las actividades de los adultos significa que va aprendiendo a caminar, es decir, saber caminar también implica saber hacer. Por medio de la observación en las actividades de su padre, Tito ha aprendido el proceso que se sigue para plantar árboles frutales y reproduce dicha actividad. En este sentido, los caminos que recorren los niños tojolabales se orientan a la construcción de conocimientos significativos útiles para la vida en la comunidad.

Entonces, aprender a caminar desde la cosmovisión tojolabal es holístico, es del corazón, es reflejo de valores morales, integra capacidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales, que se reflejan en las actividades cotidianas que realizan los niños y las niñas tojolabales. En este sentido, saber caminar refleja la personalidad, el carácter y las virtudes de la persona tojolabal. Para el hombre tojolabal, la vida se camina y a través de ella se aprende a ser *tojol winik* y *tojol ixuk* (Lenkersdorf, 2008).

De esta manera, vemos que los conocimientos y valores que apropian los niños tojolabales en su formación como *tojol winik* y *tojol ixuk*, los adquieren en compañía de sus padres y abuelos, que orientan, aconsejan y motivan las acciones de los niños.

4.2.2 Los niños tojolabales: compañeros de camino de los mayores

Los niños tojolabales desde temprana edad ya son llevados a los lugares de trabajo para ser compañeros de camino. Los padres y abuelos en sus visitas al monte y a la milpa suelen llevar a los niños como acompañantes, para tener a alguien con quien platicar en la caminata, para sentir compañía, seguridad y protección. En este sentido, el niño tojolabal es considerado un guardián y compañero de camino, tal como nos comenta un padre de familia:

(...) mi mamá desde que yo era chiquito me llevaba en el monte para su compañía, aunque somos chiquitos ya servimos para compañía, por eso mis hijos les mando que vayan con su mamá o su abuelita para que les acompañen en el monte, en la milpa o cuando van en el agua a lavar, donde quiera que vayan debe de ir con compañías, así andamos nosotros, casi no andamos solos. (Entr.1DR.Enero 2017)

De esta forma, entendemos que la edad del niño no es una limitante para que acompañen a los adultos a los lugares de trabajo. Esto difiere de la cultura occidental, donde los niños generalmente se les consideran indefensos y que deben quedarse en la casa. En este caso, a los niños tojolabales desde pequeños se les confía la responsabilidad de ser compañeros de camino, tal como nos comenta doña Alicia.

Ja jmoditikon ja kentikoni 'yaj wanxa xyab 'i'e ja yal untiki 'oxa koltanuke, wanxa xkatikonyi atel, yen wa sna'awe, cho jani ja kentikoni' yaj wa xkilatikon wanxa xb'eji lek ma wa xch'ikasb'aje koltanel, wanxa ixiye b'aj mojtik, yaj wala eltikon wa xmajatikon jutsin ja kala kijtikoni b'a oj wajkotikon b'a k'ul, jach wa x-ajyi tsamal ja kaltsiltikoni'.

(...) nuestras costumbres es que cuando los niños sienten que ya pueden ayudar, les asignamos trabajos, ellos (los niños) lo saben y también nosotros, cuando vemos que ya pueden caminar y por su voluntad ayudan en los trabajos, ya les llevamos para nuestros compañeros, cuando salimos les prestamos un ratito uno de nuestros nietecitos para ir en el monte, así está contento nuestro corazón. (Ent.1DA.Enero 2017)

Lo anterior demuestra que los niños, aparte de ser compañeros de camino y ayudar en las actividades, brindan alegría al corazón de los padres y abuelos, porque durante los

recorridos tienen a alguien con quien platicar, reír y compartir. La razón es que para nosotros los tojolabales estar en compañía nos hace alegres, estar solos nos hace tristes.

Por otra parte, los adultos respetan el desarrollo de cada niño, no los obligan a realizar actividades que todavía no puedan hacer, sino más bien toman en cuenta la iniciativa del niño. Cuando los niños, por voluntad propia, deciden acompañar a sus padres o abuelos a los lugares de trabajo, indica que ya tienen la destreza y fuerza suficiente para recorrer los caminos y cooperar en el trabajo familiar. En la siguiente ilustración se aprecia la participación de Tito como compañero de camino.

Ilustración 4. Camino a la milpa



Foto: G.R.R. Enero 2017

Los niños tojolabales disfrutan de asumir el compromiso de ser compañeros de camino y se enorgullecen de la confianza que depositan los adultos en ellos. Por ello, proponen actividades para demostrar sus habilidades, como se muestra en el siguiente extracto de observación:

El sol comienza a ocultarse, Tito se encuentra jugando con tapas de botellas en el patio de su casa, cuando ve llegar a su hermana Sari, le dice:

Tito: Sari, vamos en la casa monte¹⁴.

Sari: ya es muy tarde.

Tito: dile mami que vamos a ir a regar agua los chayotes, vamos, ¿bueno?

Sari: ya es muy tarde, no va querer mami.

Tito: no vamos a dilatar.

(Doña Rosy sale de la cocina, entonces Sari le dice)

Sari: mam voy a ir a regar agua los chayotes en la casa monte.

Doña Rosy: ya es muy tarde, todavía vamos a ir en la junta.

Sari: no voy a dilatar, voy a ir rápido, bien rápido.

Doña Rosy: bueno, pero lleva a Tito para tu compañía y regresen rápido, no dilaten mucho, lleva un balde y presta agua con doña Mila.

Sari: voy a buscar rápido el balde (luego le dice a Tito) vamos Tito, apúrate.

Tito: (sonríe y salta de alegría) ¡¡si!!, pero vamos ya. (Obs. Enero 2017)

Aunque Tito es el hermano menor de Sari, doña Rosy ya lo considera apto para ser compañero de camino, lo cual refleja que la edad del niño no es un impedimento para que acompañe a un ser querido en el camino. Asimismo, Sari demuestra confianza en Tito, al tomar en cuenta su iniciativa de ir a poner agua a las plantas de chayotes, la niña se siente segura de ir en compañía de su hermano menor.

En este sentido, para los niños tojolabales, ser compañero de camino brinda experiencias de aprendizajes, porque les permite conocer y moverse libremente en los caminos y veredas, al mismo tiempo que conviven con los miembros de la familia y experimentan emociones al asumir la responsabilidad de cuidar de los padres, abuelos o hermanos.

¹⁴ La casa monte, es el huerto de la familia de Tito, en el que se encuentra una casa de madera y sembradíos de chayote y maíz. Se ubica en las afueras de la comunidad sobre una colina y rodeado de alta vegetación.

Entonces, la compañía del niño sustituye el silencio y la soledad en los caminos que recorren diariamente los padres y abuelos tojolabales. Por tanto, la cultura tojolabal se caracteriza por el nosotros y no por el yo, que difiere de la cultura occidental, marcada por la individualidad, en los mayas tojolabales, en cambio, prima el nosotros (Grillo, 1994).

El nosotros en el contexto maya tojolabal es reflejado como *kentik*, que nos identifica como seres colectivos. En efecto, la cosmovisión del <nosotros> está presente en la vida diaria tojolabal, es decir, la vida se construye en comunidad y en armonía con las personas, con la naturaleza y el cosmos (PNUD, 2005). Para nosotros los tojolabales el camino es la vida y para recorrerlo necesitamos compañeros, porque coexistimos siempre en comunidad.

4.2.2.1 Las semillas del aprendizaje tojolabal

En el contexto tojolabal cuando nace un nuevo miembro en la familia, los hermanos mayores, principalmente las niñas, comienzan su vida como acompañantes de sus hermanos menores. Al asumir el papel de acompañantes, tienen que aprender que el hermano menor es otro compañero con quien tienen que aprender en convivencia. Por lo tanto, las niñas tojolabales desde temprana edad reciben la responsabilidad pedagógica de acompañar a sus hermanos menores en los juegos y exploraciones que éste realiza por los alrededores de la casa.

En este sentido, las niñas tojolabales no consideran el acompañamiento a sus hermanos menores como un trabajo, al contrario, ellas disfrutan de brindar su compañía a sus hermanitos, pues ambos forman lazos de amistad, al ser compañeros de juego y cómplices en travesuras. Si bien los padres, depositan su confianza a sus hijas mayores para que cuiden a sus hermanitos, esto no significa que los padres se deslinden de sus responsabilidades, sino más bien, el bebé comienza una vida de acompañamiento con la mamá, el papá, los abuelos y los hermanos mayores.

En este caso, Peki (niña de 5 años, integrante de la segunda familia) cuida a su hermanito Obed, de un año de edad. Cuando Obed nació, Peki tenía cuatro años, desde

entonces, con la observación y los consejos de la madre, ella ha aprendido a ser buena compañera de su hermano menor. Tal como nos cuenta la abuela de Peki, doña Felipa.

Chawanile, wa smojtasb'aje, lajan wax tajniye b'a sti' nait's', ma b'a maka, cho jani ja yal alatsi'jel kajyel sok ja swatsi, mix ok'i yaj wa xkan soki, jani ja kentikoni cho lekni wa xkilatikon wa smojtasb'aje jastal yal untike'i', b'a mi oj alyuke stuch'ile, jachuk chawanile wane snebjel b'ejyel.

Los dos se hacen compañía (Peki y su hermano menor), juegan juntos aquí en el patio de la casa o en el huerto, también el bebé está muy acostumbrado con su hermana, no llora cuando se queda con ella, y también nosotras estamos contentas que se acompañen entre niños, para que no estén solitos y los dos vayan aprendiendo a caminar. (Ent.1DF.Febrero 2017)

Si bien, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), considera que, cuidar a los hermanos menores es una responsabilidad que violenta el desarrollo y crecimiento de los niños, ya que dejan de lado su infancia y tiempo de juego (UNICEF, 2005). En el contexto tojolabal, más que responsabilidad, los padres lo consideran una oportunidad de aprendizaje para sus hijos, ya que posibilita la adquisición de conocimientos y brinda espacios de interacción sin mediación de los adultos. En este sentido, la pedagogía tojolabal facilita la construcción de espacios de socialización, de modo que se geste un aprendizaje horizontal entre pares.

Por tanto, acompañar al hermano menor es uno de los espacios favoritos, donde las niñas tojolabales interactúan con su grupo de pares, se establecen relaciones a través de los juegos y conversaciones sobre diversos temas infantiles, en el que las hermanas mayores enseñan y aprenden de los menores. Entonces, acompañar al hermano menor no implica limitar los tiempos de juego, al contrario, mediante el acompañamiento, las niñas tojolabales tienen tiempo y espacio suficiente para jugar, aprender, convivir y divertirse.

Asimismo, mientras las niñas acompañan a sus hermanos menores, se dan modos para involucrarse, por voluntad propia, en las actividades del hogar. En este caso, Peki se las ingenia para apoyar a su madre en actividades como; desgranar el maíz o escoger los frijoles, al realizar dichas actividades su hermano menor se encuentra casi siempre jugando a su lado, tal como se aprecia en las siguientes fotografías.

Ilustración 5. Escogiendo frijoles y desgranando maíz



Foto: G.R.R Febrero 2017

Peki combina dinámicamente las actividades del hogar con el cuidado de su hermano menor. En dichas interacciones, no faltan los regaños y las llamadas de atención hacia su hermanito, porque generalmente suele derramar los granos de frijol y maíz, hace berrinches al aferrarse a tocar ciertos objetos, se aleja demasiado y hace travesuras que obligan a Peki a suspender sus actividades para ir a buscarlo o socorrerlo.

Por otro lado, podemos apreciar en las fotografías, que los niños tojolabales, desde los primeros meses de vida, entran en contacto con los alimentos propios de la comunidad, donde están expuestos a adquirir conocimientos, sobre los alimentos que se cosechan y se consumen en la comunidad. Aprenden a distinguir variedad de semillas al manipular los granos de frijol y maíz, al mismo tiempo observan distintos colores de las semillas (maíz blanco, amarillo, rojo y frijoles negros, rojos y blancos). A diferencia de la cultura occidental, donde algunos niños entretienen a sus hermanos menores frente al televisor, en videojuegos y encerrados en casa, los niños tojolabales interactúan con sus hermanitos en

un espacio libre, rodeado de la madre naturaleza y realizando actividades propias de la comunidad como el desgrane de maíz. Esto significa que el cuidado del hermano menor, es una actividad placentera y divertida para las niñas tojolabales, donde afinan destrezas motrices al moverse libremente por los alrededores de la casa y se familiarizan con las actividades propias de su contexto.

En la convivencia cotidiana, Peki aprovecha para socializar sus conocimientos sobre la preparación de la calabaza con su hermano menor, tal como apreciamos en el siguiente fragmento.

(Peki y su hermano Obed se sientan en el patio de su casa, para extraer semillas de calabaza)

Peki: (le habla a Obed) ¿quieres sacar pepita de calabaza?

(Peki sostiene la mitad de la calabaza con la mano izquierda y comienza a meter los dedos de la mano derecha para sacar las pepitas y los deposita en la canasta. Su hermanito también mete la mano a la calabaza para sacar las pepitas)

Peki: no tragues pepita, va quedar pegado en tu lengua, la pepita se guarda en la canasta

(Peki termina de sacar las pepitas de calabaza, pero su hermanito vuelve a meter la mano al agujero de la calabaza)

Peki: (voz de regaño) ¡ya no metas tu mano!, ya no tiene pepita, ¿no miras?, ya acabo. (obs. Febrero 2017)

El hecho de que sean niños los que se encarguen de acompañar al hermano menor, genera una relación horizontal entre pares, donde ambos aprenden uno del otro (Rogoff, 1993). En este caso, Peki no solo se dedica a entretener a su hermanito, sino también guía las acciones de su hermano menor, le enseña la función de ciertos utensilios como la canasta, que sirve para guardar las semillas. En el curso de las interacciones va mostrando y nombrando objetos, ambos distinguen la forma externa e interna de la calabaza, descubren las semillas que se encuentran al interior y distinguen los colores de la cáscara y la pulpa de la calabaza, tal como observamos en la siguiente fotografía.

Ilustración 6. Sacando semillas de calabaza



Foto: G.R.R. Enero 2017

Entonces, las niñas tojolabales desde pequeñas aprenden a combinar dinámicamente las actividades de la casa, el cuidado del hermano menor y el juego. Dichas actividades les permiten desarrollar el sentido de la responsabilidad y obtienen habilidades en el manejo de su tiempo. Esto les permite familiarizarse desde temprana edad con las actividades que les serán útiles en la vida adulta.

De esta manera, Peki es una experta acompañando a su hermanito, ella se las ingenia en todo momento para entretenerlo, esto le permite pensar y crear tácticas de convencimiento para lograr que su hermano menor esté contento, como darle una fruta, para que no haga berrinches o quiera irse con la madre, tal como vemos en el siguiente extracto.

(Peki acompaña a su hermano Obed, pero de pronto comienza a llorar, entonces Peki lo sienta sobre un costal y corre al árbol de lima que se encuentra en el patio. Cuando Peki regresa de cortar la fruta, Obed sonrío al ver la fruta e impaciente intenta quitarle la fruta a Peki, pero la niña primero comienza a pelar la cáscara de la lima antes de dársela. Luego Obed saborea la fruta, mientras que Peki le da masajes en la cabeza. Peki se da cuenta que el jugo de la lima escurre por la boca de Obed y le dice)

Peki: ¡¡No mojes tu camisita!!, al rato vas a sentir frio, mejor dame la lima, no sabes comer (intenta quitarle la fruta, pero el bebé llora, entonces Peki decide no quitarle)

Peki: te vas a mojar mucho, mejor come una guayaba, o ¿Quieres tortilla con sal? (Obs. Enero 2017)

En este sentido, vemos que Peki, desde pequeña, aconseja y da indicaciones al bebé sobre como ingerir los alimentos, sugiere los alimentos que ella considera correctos para evitar que Obed se ensucie. Cuando Peki acompaña a su hermano menor, desarrolla conocimientos importantes como; identificar qué tipos de alimentos puede consumir él bebé y qué alimentos son de su preferencia. De este modo, vemos que en ausencia de la madre, no se descuida la alimentación, ni el cuidado del bebé, ya que la hija mayor asume estas tareas, lo cual permite a la misma desenvolverse con mayor responsabilidad en el hogar (Rengifo, 2000).

Asimismo, Peki distingue que Obed todavía no posee la destreza suficiente para hacer por sí sola las cosas, así que ella asume la responsabilidad de pelar la lima, esto muestra que Peki es consciente de los peligros, las complicaciones y las limitaciones que enfrentará Obed cuando le entregue la fruta con cáscara, porque podría tragarse la misma, lastimarse los dedos o simplemente no podría comérsela.

Por otra parte, la relación horizontal que existe entre los dos niños, propicia que se genere un sistema de comunicación amigable, donde ambos niños se entienden, por una parte, Peki utiliza el lenguaje oral, mientras que Obed utiliza un lenguaje gestual (llantos, gritos y risas) para manifestar sus necesidades, expresar sus deseos y emociones (Farkas, 2007). Para Peki, no es obstáculo el hecho de que Obed todavía no hable, ella no subestima la capacidad de entendimiento y comprensión de su hermano menor, por el contrario, a lo largo del día, Peki constantemente utiliza el lenguaje oral para darle indicaciones, regañarlo,

expresarle cariño o arrullarlo. En este sentido, Peki cumple una función no solo de cuidadora o compañera de juego, sino que estimula la adquisición del lenguaje de su hermano menor, con base a las interacciones que se realizan en la vida diaria (Pasquel L. , 2005).

Entonces, la adquisición del lenguaje infantil se desarrolla en el contexto interactivo (Vila, 1991). En este caso, Peki estimula el lenguaje de Obed, al estar constantemente conversando con él, le brinda insumos lingüísticos que le facilitarán el desarrollo del lenguaje y la comunicación, sin embargo, debido a que gran parte de los padres ya no hablan con sus hijos en lengua tojolabal, la interacción entre niños se da en castellano.

Por otra parte, Peki, al estar la mayor parte del tiempo acompañando al hermano menor, aprende paulatinamente a interpretar los estados de ánimo que manifiesta el bebé para comunicarse, sabe que las risas del bebé indican alegría o emotividad, mientras que el llanto indica hambre, incomodidad (pañal mojado), necesidad de afecto, sueño, dolor o inquietud por querer algo, según sea las circunstancias, tal como se aprecia en la siguiente observación:

(Peki juega a colgarse en la rama de un árbol de jocote, mientras Obed gatea bajo el árbol. De pronto, Obed comienza a llorar, Peki baja de la rama y carga entre sus brazos a Obed, luego se dirige a su casa y le dice a su mamá)

Peki: llora mucho el Obed, creo que ya tiene hambre.

Doña Mari: tráelo, lo voy a cargar

Peki: ya va dormir el Obed, ya se mira su ojo, ya lo cierra mucho sus ojitos

Doña Mari: ya tiene sueño y no le di de tomar su pozol.

Peki: (le habla a su hermanito) ¿ya vas a dormir?, ¿ya tienes sueño?, no llores, cuando te levantes te vamos a dar tu pozolito (se ríe).

Doña Mari: ya no le hables, ya va a dormir, vete a jugar.

Peki: (con voz de burla) heee no se duerme mira sus ojos, lo abre cada rato, es mañoso no quiere dormir, es para que lo abrace. (Obs. Enero 2017)

Peki interpreta la intención comunicativa de su hermano menor, tomando en cuenta los gritos, llantos, miradas, expresión facial, gestos y movimientos corporales (Farkas,

2007). De esta manera, cuando Obed comience a hablar, Peki ya habrá desarrollado la habilidad suficiente para percibir, inferir intenciones y entender el lenguaje que expresan los bebés.

En este sentido, los niños tojolabales nacen y crecen al abrigo tanto de la madre como de las hermanas mayores que cumplen un rol fundamental en la formación integral de la persona tojolabal. Entonces, las niñas tojolabales son un agente educativo importante que acompañan al hermano menor hasta que llega a valerse por sí mismo. Dicho acompañamiento, permite que los niños aprendan interactivamente por medio de la convivencia y el juego, ya que cuidar al hermano menor es una forma de divertirse entre niños, sin que exista la intervención de los adultos.

4.2.2.2 Jugando a ser mamá: aprendizaje para la vida

Los niños tojolabales reproducen la vida cotidiana de la familia y de la comunidad en los juegos. Los niños son expertos en crear e imaginar situaciones de la vida real mediante el juego, donde asumen el papel de adultos y ponen en práctica las experiencias de aprendizaje que han adquirido en la vida diaria, como se refleja en el siguiente fragmento de observación.

(Peki y Susi juegan a ser mamás en el huerto de su casa. Peki carga a su muñeca en la espalda, para ello, primero se acucilla y con la mano izquierda sujeta su muñeca y lo coloca en la espalda, luego con las dos manos sujeta una manta y lo rodea por la cintura hasta subirlo a su espalda para cubrir a su muñeca y por último ata la manta. Después se sienta sobre la rama caída de un árbol y comienza a hablarle a su muñeca)

Peki: sh, sh, sh, sh, dormite ya, sh, sh, sh

Susi: ayúdame a hacer la comida (le dice a Peki)

Peki: primero va a dormir mi hijo (se pone de pie y da pasos de adelante hacia atrás, para arrullar a su muñeca, mientras le da masajes en la cabeza. (Obs. Enero 2017)

Si bien Peki todavía no tiene la fuerza suficiente para cargar a su hermano menor en la espalda, mediante el juego a manera de ensayo, ella pone en práctica esta actividad. Esto lo ha aprendido observando e interactuando con su madre. A diferencia de la cultura

occidental, donde los niños tienen menos contacto corporal con la madre, porque desde pequeños duermen en cunas o los pasean en carreolas, en la cultura tojolabal se acostumbra cargar al bebé amarrado en la espalda, donde existe un continuo contacto corporal entre la cuidadora y el bebé, que provee contextos para el aprendizaje y la comunicación (Pasquel L. , 2005).

Cargar el bebé no es una labor sencilla ya que requiere de habilidades y destrezas en todo el cuerpo, principalmente en manos y pies, también implica equilibrio porque al colocar el bebé sobre la espalda, se debe tener cuidado que no se caiga y atar lo más rápido posible la manta para envolverlo.

Cuando Peki carga a su muñeca se mantiene alerta para que no resbale de su espalda o se caiga. Esto implica conocimientos precisos, porque se debe conocer la posición y la altura que debe quedar el bebe en la espalda, de tal forma que sus pies no cuelguen cerca del suelo. De la misma manera, Peki se da modos para atar de manera correcta la manta para que el bebé esté cómodo y seguro, tal como observamos en las siguientes ilustraciones donde Peki carga su muñeca.

Ilustración 7. Peki cargando a su muñeca



Foto: G.R.R. Enero 2017

De esta manera, vemos que el juego de la muñeca no es un espacio de ocio para las niñas tojolabales, sino más bien una oportunidad de aprendizajes, donde las niñas

reproducen las experiencias y prácticas culturales de su contexto. En el juego, las niñas tojolabales imitan lo que escuchan y observan de las actividades de los adultos, tal como se presenta a continuación.

(Peki arrulla entre sus brazos a su muñeca para hacerla dormir. Entonces, Susi le dice:)

Susi: Antes que duerma el bebecito primero dale de comer para que duerma dilatado, así lo hace mami.

Peki: mejor que camine para que no se duerma (Peki baja su muñeca al suelo y sujeta sus dos manos para hacerla caminar, mientras le habla)

Peki: pacito, pacito, sh, sh, sh, sh, sh, pacito, pacito.

Susi: ¿no camina todavía el bebecito?

Peki: pero ya se para solito.

Susi: (Se ríe) jejeje, ya meros va a caminar. (Obs. Enero 2017)

Dado que Peki pasa gran parte del tiempo en compañía de su hermano menor, esto le ha permitido presenciar los progresos que ha tenido durante un año, ha sido testigo de los movimientos iniciales (pataditas, apretones de mano e intentos de sentarse), de los balbuceos y cuando comenzó a gatear. Dichos conocimientos los manifiesta por medio del juego, por ejemplo, cuando estimula a su muñeca a caminar.

Cuando las niñas tojolabales juegan a ser mamás, nos muestran que muchos de los progresos alcanzados por el hermano menor es resultado del apoyo y los cuidados que reciben de la familia, en especial de las madres y hermanas mayores que son las principales acompañantes que estimulan el desarrollo del bebé. En este sentido, las niñas tojolabales no son agentes pasivos que se restringen únicamente al cuidado del hermano menor, sino que también aprenden observando e interactuando.

Entonces, los niños tojolabales juegan a manera de entretenimiento para realizar en el futuro sus ocupaciones como adulto, dicho juego no surge completamente de la creatividad y la imaginación del niño, sino que juegan imitando las actividades que llevan a cabo los padres, otros miembros de la familia y la comunidad (Sanchez & Valdivia, 1994).

En este sentido, el juego tiene funciones formativas y educativas, a través del cual los niños reflejan sus conocimientos y habilidades que les permite formarse como *tojol winik* y *tojol ixuk* [hombres verdaderos y mujeres verdaderas].

4.2.2.3 Los animales: compañeros en la vida tojolabal

Los niños tojolabales desde pequeños establecen vínculos afectivos con los animales. Los niños ven crecer a los animalitos de la casa, se encargan de asignarles nombre y se responsabilizan de su cuidado y alimentación, considerándolos compañeros con quien jugar, platicar y trabajar. La relación que mantiene el niño tojolabal con los animales es de armonía, amistad, hermandad y compañerismo.

Los comuneros, antes de ir a trabajar, lo primero que hacen es llamar a su perro para acudir juntos al lugar de trabajo. Tito ha aprendido esta práctica de los adultos y realiza lo mismo. Cuando nos disponíamos a partir a la milpa, Tito le dice a su madre:

Tito: mam y ¿el Yaki (su perro) dónde está?

Doña Rosy: llámalo, ya meros nos vamos.

Tito: lo voy a buscar en la huerta.

Doña Rosy: ¡apúrate!, ya nos vamos, ya es tarde.

Tito: me voy a quedar con el yaki ha acompañarlo, porque va a quedar muy solito.

(Tito se dirige al huerto y va en busca de su perro Yaki, llamándolo de la siguiente manera).

Tito: cuchit, cuchit, Yaki, Yaki!!, cuchit, cuchit.

(Yaki se asoma detrás de la cocina, Tito se alegra y corre a abrazarlo. (Obs. Enero 2017)

Ilustración 8. Tito jugando con su compañero Yaki



Foto: G.R.R. Enero 2017

Tito considera a su perro como un miembro de la familia, reconoce la importancia de llevarlo a los lugares de trabajo y demuestra preocupación por el bienestar de este ser vivo. Por otra parte, la familia le transmite al niño valores de amor y cuidado hacia los animales, por tanto, Tito considera a su perro no como una mascota, sino compañero de vida.

Tito manifiesta sus sentimientos y expresa su afecto a su perro con abrazos y sonrisas. Lo hace mediante un lenguaje de sonidos, por ejemplo, *cuchit, cuchit*, lenguaje que en la cultura tojolabal se usa especialmente para llamar a los perros. Para esto, los niños se dan cuenta que existen formas distintas de comunicación entre personas y animales.

Para el niño tojolabal, el hecho de que los animales no hablen no es barrera para comunicarse, relacionarse y jugar con ellos, tal como se observa en el siguiente fragmento de observación.

(Mientras caminábamos por la vereda, Tito jugaba con su perro Yaki y se mantenía atento cuando el perro se metía en la espesura del bosque)

Tito: apúrate Yaki, ese Yaki no camina, (...) se perdió el Yaki, ya no se mira nada

Doña Tona: Apúrate Tito, te vas retrasar, camina, ya va a venir, ya sabe el camino.

Tito: ¿ya no lo vamos a esperar?

Don Tona: no, camina, él nos va a buscar.

Tito: (habla en voz alta) ¡¡apúrate Yaki, cuchit, cuchit, apúrate!! (Obs. Enero 2017)

En el contexto tojolabal no sólo las personas y las plantas esperan que los tratemos como compañeros, sino también los animales. Para Tito, su perro Yaki no representa sólo un animal que no sabe nada de nada, ni objeto mudo y manipulable, todo lo contrario, los animales son compañeros de vida que alegran el corazón del hombre tojolabal, y por ser compañeros hay que dialogar con ellos. De esta manera, se consolida la comunidad tojolabal a la cual todos pertenecemos, personas, animales, milpa y plantas (Lenkersdorf, 2012).

Por otra parte, al jugar con Yaki, Tito desarrolla la motricidad gruesa, porque la velocidad del perro, obliga a Tito a correr y saltar tras de él. El entorno propicia que tanto Tito como su perro Yaki, sean libres de jugar y explorar el camino hacia los lugares de trabajo, pero también permite que el niño desarrolle el sentido de la responsabilidad al cuidar de un ser vivo, porque los lugares de trabajo son espacios muy amplios, entonces el niño trata de estar al pendiente para que su perro no se pierda. De esta forma, vemos que la vida de los niños tojolabales se llena de aventuras y aprendizajes, donde interviene la familia, la madre naturaleza y los animales.

En el contexto tojolabal se cree que los animales piensan, tienen alma y sienten como las personas, por ello los padres aconsejan a sus hijos velar por el bienestar de los animalitos, tal como nos cuenta don Pedro, “los niños saben que primero deben darle de comer los animalitos, para que no llore sus alma cuando nos acompañen en la milpa y estén contentos de haber comido como nosotros” (Entr.2DP.Febrero 2017). De esta forma, los adultos transmiten a los niños la importancia de vivir en comunidad con los seres vivos y la madre naturaleza.

Como se muestra en el siguiente fragmento de observación, en los hogares tojolabales, los niños desde las primeras horas de la mañana alimentan a los animales domésticos como: gallinas, patos y pavos. Antes de que los niños entren a la cocina a

desayunar café con tortillas, primero acuden con sus canastas en el troje¹⁵ a sacar maíz para alimentar a los animalitos.

(Cuando Tito se despierta y mira que las gallinas, los patos y pavos se encuentran reunidos junto a la puerta de la cocina, enseguida se dirige al troje a sacar maíz para alimentar a sus animales. Luego Tito se sienta en el patio de la casa para desgranar el maíz. Cuando ve pasar a Yesi, le dice)

Tito: Yesi lo desgranemos juntos su comida las gallinas.

Yesi: ¿está muy duro?

Tito: nada de duro, pruébalo (le da una mazorca de maíz a Yesi).

(Mientras Yesi desgrana la mazorca de maíz con las manos, Tito comenzó a golpear la mazorca de maíz en un muro de cemento, esto provoco que los granos cayeran al piso, entonces las gallinas, los patos y los pavos se acercan a comer los granos de maíz esparcidos por el suelo. Yesi deja de desgranar y observa la forma de desgranar de Tito, luego desgrana de la misma manera que Tito). (Obs. Enero 2017)

Tito (4 años), sin que reciba órdenes de los adultos, conscientemente sabe que debe alimentar a los pollos e invita a Yesi (6 años) para que le ayude. Al alimentar a los pollos, Yesi observa la estrategia de desgrane de maíz de Tito e intenta seguir su ejemplo. Cuando Tito golpea la mazorca de maíz en el muro de cemento, le enseña a Yesi la forma más fácil de desgranar el maíz, para evitar esforzarse con las manos. Esto refleja que los aprendizajes en la comunidad, no son lineales, porque los niños mayores toman a otros niños pequeños como modelo en la ejecución de actividades. De esta manera, la convivencia entre los niños permite intercambio de estrategias de desgrane de maíz y un aprendizaje dinámico entre iguales, donde los dos niños retroalimentan sus conocimientos. Entonces, cuando los niños se reúnen de forma natural, en ambientes no escolares, pueden apoyarse mutuamente en sus procesos de conocimiento (Rogoff, 1993).

Cuando los niños alimentan y conviven con los animalitos de la casa, están expuestos a adquirir conocimientos de los rasgos que caracterizan a los animales, como; colores y tamaños de las gallinas y patos, a su vez les permite diferenciar la fisonomía de las aves.

¹⁵ El troje es una pequeña casa que se usa para guardar las mazorcas de maíz y otros alimentos agrícolas como frijol y calabazas.

Los niños también distinguen tipos de alimentos, saben que a los pollos, patos y pavos se les da maíz, mientras que los ganados, borregos se alimentan de pasto y a los perros se les da tortillas frías. Para evidenciar observe las siguientes fotografías.

Ilustración 9. Alimentando a los animales



Dando tortillas al perro



Dando maíz a las gallinas



Dando pasto al torito

Foto: G.R.R Febrero 2017

Con esto, los niños aprenden a calcular la cantidad de comida que deben darle a cada animal y determinan la hora de alimentación de sus animalitos. Las responsabilidades que asumen los niños tojolabales, les permiten administrar su tiempo durante el día, pues saben que cuando llega la hora de alimentar a sus animalitos, tienen que interrumpir su juego o actividad que realizan.

En este sentido, los niños tojolabales desde pequeños aprenden a cuidar, alimentar y a tratar con cariño a los animalitos. Esto permite adquirir experiencias de aprendizaje que continuamente enriquecen la formación de los niños tojolabales, al considerar el mundo natural como parte de la vida misma.

Entonces, los niños tojolabales crecen en armonía y unidad con la madre naturaleza, donde la conciencia de vivir, constituye en que todos formamos una comunidad de iguales, con la madre tierra, los animales y las plantas, dicha relación con la naturaleza contrasta con la ideología occidental que considera al hombre como dueño y propietario de la naturaleza.

4.2.2.4 La milpa: Aprendiendo en convivencia

Para nosotros los tojolabales, la vida florece en la milpa, espacio donde se cría nuestra *nantik ixim* [madre maíz] y el hombre tojolabal. La vida de los hombres tojolabales transcurre en la milpa, por la madrugada es común ver a los comuneros dirigirse a la milpa con sus morrales, machetes y botellas de pozol, para pasar todo el día trabajando en compañía de la *nantik lu'um* [madre tierra].

Asimismo, los niños desde pequeños son llevados a la milpa para que aprendan a cultivar el maíz y el frijol. Por consiguiente, la vida de los niños (varones) tojolabales se teje entre los surcos de las plantas de maíz. Ellos disfrutan acompañando a sus padres o abuelos, tal como nos platica doña Rosy.

(...) Así me dice (mi hijo), pide su botitas y su machete porque quiere ir con mi papá en la milpa, de por si lo llevamos, ya camina bien, aunque caminamos lejos ya llega, vamos a traer calabaza o a juntar montón (de maíz). Pero (los niños) solo un ratito ayudan, luego ya están jugando o través en la milpa, por más que se les dice que agarren su costal para que junten el montón (de maíz), ayudan un ratito y otra vez se ponen a jugar, así son de por sí, juegan y trabajan un ratito. (Ent.4DR.Febrero 2017)

Los niños participan con entusiasmo en las actividades productivas de la comunidad, por ejemplo, mientras los adultos pizcan¹⁶, los pequeños recogen el montón de maíz y luego lo depositan en los costales. Esto refleja la actitud del niño tojolabal que desde pequeño, por voluntad propia, se involucra en el trabajo familiar y conforme participa en la recolección del maíz, desarrolla sentimientos de afecto y respeto por el alimento obtenido. A diferencia de las ciudades, donde mientras los padres realizan actividades, los niños juegan en la computadora, con videojuegos o se entretienen frente al televisor. En las comunidades indígenas los niños apoyan a sus padres en todo lo que estos están haciendo.

A su vez, los adultos no consideran la milpa como un espacio exclusivamente de trabajo, sino un espacio donde los niños son libres de jugar y explorar los alrededores. Es

¹⁶ Es cuando se desprenden las mazorcas de maíz de la planta. Se realiza generalmente cuando los granos ya están maduros.

decir, los niños tojolabales juegan mientras cumplen tareas familiares, en cambio en el contexto urbano, los niños juegan sin cumplir responsabilidades. En este sentido, para los padres tojolabales, el juego es apreciado como una actividad inherente a los niños, a través de la cual aprenden poco a poco el trabajo de la familia (Amodio, 2005). Contrario a la escuela, que impone un horario rígido y desarrolla sus contenidos en un espacio limitado por cuatro paredes, no deja tiempo al niño para divertirse o crear situaciones de juego en las actividades que realiza. Es decir, separa el juego de los lugares de aprendizaje, por ello los niños se aburren, mientras que en las comunidades y familias tojolabales los niños aprenden jugando.

Por otra parte, el niño es consciente de que antes de ir a la milpa requiere de instrumentos de trabajo y, conforme observa las actividades de los adultos, distingue la función que desempeña cada instrumento. Por ejemplo, el niño pide su machete y sus botitas porque observa a su abuelo y padre quienes antes de ir a la milpa cargan sus machetes en el hombro y cambian sus calzados por las botas de hule, esto debido al lodo, a los frondosos arbustos o porque pueden pisar animales peligrosos en la milpa. De esta forma, los niños tojolabales aprenden a observar, a atender y a participar en actividades y, no por medio de instrucciones verbales directas (Pasquel L. , 2005).

Asimismo, en el curso de la elaboración de las herramientas, el niño observa el trabajo de su abuelo.

Ilustración 10. Tito viendo la elaboración del palo para el azadón

Tito

Nancy



Foto: G.R.R. Enero 2017

Cuando los padres tojolabales observan que los niños, por iniciativa propia, se involucran en las actividades, les compran herramientas como sombrero, machete y azadón, o bien, el padre o abuelo le enseña al niño a fabricar los utensilios como el *awute*¹⁷, el palo de azadón y el *jach'ub*¹⁸ para usarlos en la milpa.

Por otra parte, cuando los niños acuden a la milpa, experimentan los desafíos de la naturaleza como; caminar bajo los rayos del sol, el frío, el viento y la lluvia. Así también, los niños recorren caminos largos, pedregosos, subidas, bajadas y llenos de arbustos. Esto les permite agudizar su capacidad visual y auditiva para no pisar animales peligrosos o tropezar con piedras, troncos o raíces de árboles, tal como observamos en las siguientes ilustraciones.

¹⁷ Palo largo con punta, utilizado como instrumento de trabajo en la milpa para sembrar maíz y frijol.

¹⁸ El *jach'ub* es un instrumento de madera, largo y puntiagudo, que sirve para quitar la envoltura de la mazorca de maíz.

Ilustración 11. Caminando hacia la milpa

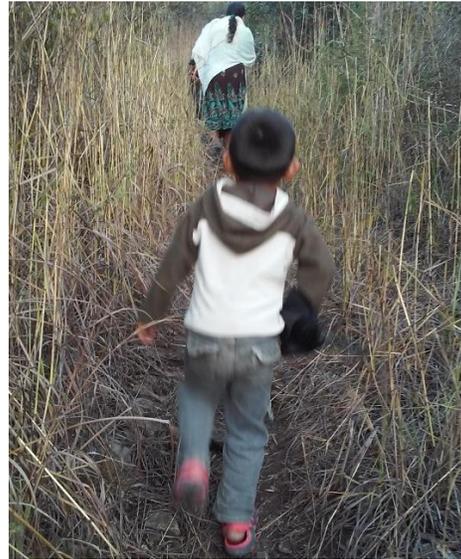


Foto: G.R.R. Enero 2017

Tito disfruta de las caminatas hacia la milpa porque convive plenamente con la naturaleza. También él se familiariza con los caminos que conducen a los lugares de trabajo, para luego trasladarse sólo. El niño como parte integral de la familia, desde su niñez, colabora en los trabajos de la milpa, participa de acuerdo a su desarrollo físico, mental y emocional, en las diferentes actividades cotidianas de los adultos (Amodio, 2005). Tal como apreciamos en el siguiente fragmento donde Tito ayuda a su abuelito a recoger los elotes en la milpa.

(Tito camina entre las plantas de maíz, al ver el costal de su abuelito en el suelo intenta cargarlo, pero se da cuenta que el costal pesa demasiado y lo deja nuevamente al suelo, para continuar su recorrido por los sembradíos de maíz. Al ver una planta pequeña de maíz enseguida se acerca, jala los elotes y luego corre a guardarlos en el costal, su abuelito se da cuenta y le dice)

Don Pedro: *¿b'a a tulu ja ajani'?, jel to ya'aw, jilotiyo to', oja k'el ta axa sat, jasta iti* [¿dónde lo cortaste los elotes?, todavía están muy tiernitos (los elotes) son jilotes¹⁹, primero debes revisar los que tienen granos, así como este (saca un elote del costal y le muestra a Tito).

¹⁹ El jilote es la mazorca de maíz tierno, con granos muy pequeños o que aún no tiene granos.

Tito: no hay como ese, solo jilotes

Don Pedro: *muka tul ja jilotiyo, jel to a'ulasb'aj ja imixi, mito ay sat* [no cortes los jilotes, lastima las mazorcas, todavía no tienen granos]

Tito: ¿Cómo este?, mira tata (pela las hojas del elote y le muestra a su abuelito)

Don Pedro: *lek, tani oj noltik, jach mero jasta iti, oja k'el lek, mini jel ya'awuk sok mi yijuk jasta iti ja mero punto ts'an oxom* [si, tráelo vamos a guardarlo, así como ese, ni muy tiernito ni muy macizo, ese está en su punto exacto para *ts'an oxom*²⁰]

Tito: (saca un elote del costal) este también ya es para *ts'an oxom*. (Obs. Febrero 2017)

Vemos que la convivencia entre abuelo y nieto es fundamental porque esta situación permite que los niños escuchen y adquirieran la lengua tojolabal. La decisión de don Pedro de hacer uso del tojolabal al comunicarse con Tito, favorece para que la lengua tojolabal siga viva en los espacios productivos de la comunidad como la milpa. En la interacción comunicacional entre don Pedro y Tito existe inteligibilidad mutua, aunque don Pedro se comunique en tojolabal, Tito entiende claramente las indicaciones y los consejos que su abuelo le transmite. De esta manera, vemos que la milpa, es un espacio privilegiado y estratégico, aprovechado por los abuelos para transmitir la lengua tojolabal e involucrar al niño en el trabajo familiar.

Por otro lado, con los consejos del abuelo, Tito comprende que antes de cortar los elotes de la planta, primero debe revisar si la mazorca ya tiene granos para no desperdiciar el alimento, para ello, el niño se acerca a la planta de maíz y con las dos manos deshoja una parte de la mazorca para ver el tamaño de los granos. Con las indicaciones que recibe de su abuelo, Tito entiende que el tamaño de los granos es un indicador que señala la etapa en la que se encuentra la mazorca, esto le permite adquirir conocimientos sobre las características que debe reunir la mazorca para cortarla de la planta. A su vez, la exploración que los niños realizan en la milpa para cortar los elotes, les permite reconocer y distinguir las plantas de frijol, maíz, calabaza o las malezas que crecen en el terreno de cultivo.

²⁰ Elotes tiernos hervidos en un recipiente.

Los niños a través de sus experiencias en la milpa comprenden la evolución de la mazorca de maíz, donde primero es jilote, luego elote tierno (mazorca jugosa y dulce) y maíz macizo o duro donde las mazorcas y la planta se han secado por completo, listo para ser cosechado y con ello preparar las tortillas, el pozol y otros alimentos. De esta manera, los niños identifican que los alimentos consumidos por la familia se obtiene de la *nantik lu'um* [madre tierra] a base de trabajo y esfuerzo.

Entonces, nuestra milpa tojolabal es un espacio de convivencia y aprendizaje para los niños, donde paulatinamente adquieren experiencias en el trabajo con la *nantik lu'um* [madre tierra] y cuando lleguen a la edad adulta trabajen como *tojil winik* [hombres verdaderos] que tengan amor y respeto a la misma y a los alimentos que de ella se obtienen.

En este sentido, la milpa no solo es un espacio de producción de alimentos, sino también constituye un escenario pedagógico de formación permanente para los niños tojolabales, donde aprenden viendo, escuchando y mediante la práctica, acompañados de sus padres o abuelos.

4.2.2.5 Aprendiendo de los consejos: desgrane de maíz

El desgrane de maíz es una actividad familiar que se realiza en un espacio libre, rodeados de la madre naturaleza, donde los niños tojolabales aprenden de las conversaciones y los consejos que las madres y las abuelas brindan respecto al cuidado y valor de este importante alimento, como se describe en la siguiente observación:

(Peki se encuentra sentada en el patio de la casa, desgranando maíz con su madre, de pronto una gallina se mete dentro de la canasta y riega algunos granos de maíz, Peki intenta perseguir a la gallina, pero la niña tropieza con los olotes²¹ de maíz y cae al suelo)

Doña Mari: (se ríe) jajaja la gallina corre más rápido que tú, mira ya te ganó.

Peki: (se ríe) jajaja es por culpa de los olotes, por eso caí, y ¿dónde voy a dejar los olotes?

²¹ El olote es el tronco que queda después de desgranar la mazorca de maíz.

Doña Mari: recoge primero los granos que tiro la gallina, no dejes ningún grano tirado, no sirve tirar el maicito, y los olotes guárdalo en la canasta, va servir para mi fuego mañana cuando tortee (se acuclilla para recoger los granos de maíz y los olotes).

Peki: lo voy a ir a dejar abajo del fogón los olotes.

Mari: primero ayúdame a desgranar.

Peki: bueno (saca una mazorca de maíz de la canasta y comienza a desgranar)

Doña Mari: ya te dije que esos ya no se desgranar, ya están podridos, ya es para las gallinas.

Peki: es que está más suave.

Doña Mari: busca otro en la canasta. (Obs. Febrero 2017)

Lo anterior refleja que Peki aprende a valorar y aprovechar las partes que componen la mazorca (granos, olote y hojas). Las niñas saben que los granos de maíz se usan para los alimentos, mientras que los olotes se colocan al fuego para usarlas como leña, principalmente al momento de hervir el maíz o hacer las tortillas, ya que provoca mayor flama que calienta el comal. Asimismo, Peki aprende a separar las mazorcas de acuerdo a su tamaño y textura. También, aprende que cuando las mazorcas son pequeñas y con granos dañados se debe destinar para el alimento de los animales. De esta forma, los niños aprenden a clasificar los alimentos de la familia y de los animales domésticos.

Evidentemente, el desgrane de maíz brinda tiempo a las madres y abuelas de sentarse a convivir con los niños, porque después de estar todo el día realizando los quehaceres del hogar, en el desgrane tienen la oportunidad de combinar el trabajo con la convivencia, ya que mientras desgranar, dialogan sobre el cuidado y uso de este importante alimento y disfrutan del paisaje que ofrece el patio de la casa, donde los pollitos, patos y guajolotes se acercan a recoger el maíz que cae de la canasta.

Por otra parte, con el desgrane de maíz, Peki desarrolla la motricidad fina, porque implica movimientos con las manos y los dedos, con las dos manos sostiene la mazorca, luego usa los dedos pulgares y los desliza sobre los surcos que conforman la mazorca. Los dedos pulgares se encargan de empujar los granos, de tal forma que caigan a la canasta. Peki se las ingenia en todo momento para vencer cualquier obstáculo que encuentra, por ejemplo,

cuando halla mazorcas difíciles de desgranar, usa los dientes para remover los granos y luego los escope a la canasta, tal como observamos en la siguiente fotografía.

Ilustración 12. Peki desgranando maíz con los dientes



Foto: G.R.R. Febrero 2017

Peki se da cuenta que puede apoyarse en otras partes de su cuerpo para facilitar la actividad, esto le permite crear estrategias de desgrane y aprender mediante las dificultades que surgen en las actividades diarias. De esta manera, vemos que el niño es un agente constructor de estrategias que se considera a menudo como un pequeño científico que explora el mundo y descubre principios de su actividad (Rogoff, 1993).

Como se muestra en el siguiente fragmento de observación, en el desgrane de maíz, las niñas tojolabales entienden la importancia de desgranar mazorcas de un mismo color, sabe que no debe mezclar granos amarillos, blancos o rojos, ya que cada color de grano de maíz tienen una función distinta. Las niñas aprenden que la mazorca de maíz blanco se destina para la preparación de determinados alimentos (atol y pozol), tal como se observa

en el siguiente diálogo entre doña Felipa y Peki, mientras desgranar maíz en el patio de la casa.

Peki: (dentro de la canasta encuentra una mazorca de maíz rojo y le pregunta a su abuelita) ¿dónde lo voy a dejar esta mazorca ita?

Doña Felipa: ¡tráelo! lo vamos a guardar (guarda la mazorca roja en la bolsa de su suéter)

Gladis: ¿Por qué le diste a tu abuelita la mazorca de maíz rojo?

Peki: el rojo no se desgrana, así dice mi ita.

Doña Felipa: el maicito rojo sirve para remedio, por eso no lo desgranamos, también cuando encontramos maíz blanco lo apartamos para hacer atol o pozolito, sale más sabroso.

Peki: solo lo desgrano estos (señala las mazorcas de maíz amarillas).

(Mientras desgrana, Peki escucha atenta lo que su abuela nos platica).

Doña Felipa: las niñas desde chiquitas ya lo saben, el rojito sirve para la gente que no tiene ganas de comer, con el maicito rojo te curas rapido. (Obs. Febrero 2017)

Por medio del desgrande de maíz, los niños aprenden que las mazorcas de maíz no son sólo alimentos, sino también medicinas. Por ejemplo, al hallar una mazorca roja, la niña sabe que debe separarlo del resto de las otras mazorcas, para utilizarlo como medicina, en caso de que un miembro de la familia no tenga apetito para comer. De esta manera, los niños son agentes activos, dinámicos y, a partir de los consejos que reciben de los mayores, empiezan a construir sus conocimientos, frecuentemente por medio de la práctica (Prada, 2013). Estos saberes les sirven en el desarrollo de las actividades en la vida diaria.

Entonces, el desgrane de maíz a parte de ser una actividad familiar donde convergen niños y adultos, es un espacio de aprendizaje donde los niños adquieren diversos conocimientos, aprenden a valorar los alimentos, distinguen la función que desempeña cada mazorca de maíz y, al mismo tiempo, desarrollan habilidades y destrezas de las partes de su cuerpo. De esta manera, el desgrane de maíz se convierte en un espacio estratégico donde madres y abuelas aprovechan para transmitir a los niños conocimientos importantes sobre el manejo de los alimentos.

4.2.2.6 Aprendiendo en el juego: jugar a hacer las tortillas

Las tortillas para nosotros los tojolabales lo conocemos como *tojol waj*, al interpretarlo literalmente se entiende como “la tortilla verdadera”. El *tojol waj* no es aquella que se hace en la tortillería o con maicena, sino con maíz criollo cocinado al calor del comal, que perfuma con su olor los espacios de la cocina. El *tojol waj* significa que está en su punto exacto de cocción, es una tortilla caliente, sabrosa, apetitosa y olorosa. Hacer el *tojol waj* es un arte propio de las mujeres e implica que la orilla de la tortilla quede redonda y de poco grosor, para que pueda cocinarse uniformemente en el comal. El *tojol waj* es el alimento básico en la mesa tojolabal, por ello, todos los días, las mujeres tojolabales celebran la rutina de hacer las tortillas junto al calor del fogón y en compañía de la familia que se sienta alrededor del fogón para saborear las ricas tortillas recién salidas del comal.

En este sentido, desde pequeñas las niñas tojolabales, conviven con las madres o abuelas en la cocina y frente al fogón para que aprendan a elaborar el *tojol waj*. Cuando las madres hacen las tortillas, aprovechan para estimular a las niñas a involucrarse en la actividad. Mientras las niñas observan, las madres les brindan una pequeña porción de masa de maíz para que elaboren las tortillas, o bien, las estimulan a acercarse al fuego y sacar las tortillas en el comal. Tal como vemos en el siguiente extracto.

(Mientras la madre hace las tortillas, Peki se encuentra sentada junto al fogón bebiendo café. Peki observa el comal y le dice a su mamá)

Peki: ¡dame una tortilla!

Doña Mari: sácalo del comal, esa tortilla cerca de la caldera ya se coció.

(Peki se dirige frente al fogón, extiende la mano derecha y acerca la mano al comal, pero enseguida retira sus manos por las flamas de fuego que salen alrededor del comal. Doña Mari continúa torteando, mientras Peki da vueltas a la orilla del fogón para buscar el lado del comal donde hay menos flamas. Acerca nuevamente sus manos al comal, con los dedos índice y pulgar levanta una orilla de la tortilla y lo retira del comal. Antes de comerlo primero comienza a soplar con la boca, luego bebe un sorbo de café y después come su tortilla calentita). (Obs. Febrero 2017)

A pesar de que Peki presenta dificultades en sacar las tortillas del comal, la madre tranquilamente continúa torteando, no refleja preocupación, ni trata de intervenir o apoyarla. De este modo, la madre prepara a su hija para que vaya adquiriendo destrezas, como meter la mano al comal y paulatinamente pierda el miedo al fuego y adquiera confianza de sí misma.

En este sentido, en el contexto tojolabal es normal que las niñas, desde pequeñas, se acerquen al fogón, para sacar las tortillas y utilicen cerillos para prender el fuego. Los padres no prohíben recurrir a estos materiales cuando lo necesitan (Pasquel L. , 2005). Para nosotros los tojolabales, ver a las niñas jugar o manipular herramientas como el comal, la prensa, ollas de barro o canastas, es una acción habitual, porque las niñas comienzan a familiarizarse con los utensilios que les servirán a lo largo de su vida, para desempeñarse como *tojol ixuk* [mujer verdadera].

Por otra parte, vemos que Peki despliega estrategias para sacar las tortillas del comal, porque busca el lado del fogón donde hay menos flamas, esto le permite tomar precauciones y por su cuenta distingue que algunos trabajos del hogar implican ciertos esfuerzos. Asimismo, Peki es consciente que los alimentos cocinados en el fogón requieren de tiempo para que se enfríen, por ello, antes de comerse la tortilla primero sopla con la boca. La presencia de las niñas al elaborar las tortillas, permite que identifiquen el tiempo que tardan las tortillas en el comal, el tamaño y grosor adecuado de las tortillas y la forma que deben colocarse en la canasta, una vez que estén cocidas.

Las niñas ponen en práctica los aprendizajes que observan de los adultos y lo representan por medio del juego, tal como se aprecia en el siguiente extracto.

(Peki y Susi se encuentran en el huerto de la casa jugando a hacer tortillas. Mientras las niñas elaboran tortillas con lodo, platican entre ellas)

Susi: lo hagamos ya la tortilla, empieza a hacer las bolitas.

Peki: (moldea bolitas de lodo) ¿así?, mira (le muestra a Susi la bolita de lodo que moldeo).

Susi: más chiquito, está muy grande.

Peki: ¿más chiquito?, yo quiero grande mi tortilla.

Susi: las chiquitas están más sabrosas, si lo haces grande y grueso nadie lo va a comer.

(Peki toma otro pedacito de lodo para moldearlo en forma de esfera. Luego coloca la bolita de lodo sobre unas hojas de plátano y aplica fuerza con las manos para aplastar las bolitas de lodo, de modo que adquieran forma circular plana. Por último, lo desprende de las hojas de plátano y lo coloca sobre una base de metal que representa el comal). (Obs. Enero 2017)

Ilustración 13. Haciendo tortillas



Foto: G.R.R. Enero 2017

Mientras las niñas juegan, intercambian conocimientos sobre la elaboración de las tortillas, por ejemplo, Peki aprende de su hermana mayor, que el tamaño y grosor de las tortillas son requisitos que debe tomar en cuenta, para que las tortillas salgan sabrosas y le agrade a la familia. De esta manera, las niñas comprenden que la elaboración de las tortillas no es una simple actividad doméstica, sino una actividad que requiere de aptitudes y

habilidades, para que las tortillas sean redondas, delgadas y estén bien cocidas, porque esto refleja que están hechas con cariño y esmero.

Para hacer las tortillas con lodo, Peki y Susi ubican el sitio donde la tierra es más húmeda para que sea fácil de escarbar, las niñas consideran como referente el lugar donde beben agua los pollitos, porque en todo momento derraman agua. Después de escarbar la tierra con un pequeño palito de madera, Peki y Susi agregan agua al montoncito de tierra y comienzan a mezclar para conseguir el lodo. Las niñas deben calcular la cantidad de agua que agregan, de tal forma que el lodo no quede tan mojado y sea posible hacer las tortillas. Para evidenciar lo descrito observe las siguientes fotografías.

Ilustración 14. Preparando la masa de lodo para practicar la elaboración de tortillas



Foto: G.R.R. Enero 2017

Al preparar la masa de lodo para hacer las tortillas, las niñas identifican que la tierra adquiere otras características al entrar en contacto con el agua, que modifican su peso y tamaño, al mismo tiempo las niñas internalizan el proceso de elaboración de las tortillas y los instrumentos que se necesitan (prensa, comal, leñas y nailon). A su vez, las niñas utilizan los elementos del medio para construir sus juguetes como las hojas de plátano, el lodo y los palitos de madera. Las niñas tojolabales con su creatividad convierten los elementos de la

naturaleza en juguetes, de tal forma que representen los instrumentos de trabajo utilizados por los adultos (Amodio, 2005).

Entonces, aprender-jugando es una característica de la pedagogía tojolabal. Los niños por medio del juego ponen en práctica los aprendizajes que han adquirido en la convivencia cotidiana con sus padres, abuelos o hermanos mayores. De igual modo, los niños aprenden observando y participando con entusiasmo en las actividades de los adultos, como la elaboración de las tortillas, donde apropian técnicas de elaboración, procedimientos y aprenden el valor de este importante alimento. Por ejemplo, cuando yo era niña recuerdo que mi madre no solo me orientaba como hacer las tortillas, sino que en cada momento me decía que no debo tirar ningún pedazo de masa de maíz, por ser un alimento sagrado.

Por tanto, el juego es un espacio de formación para los niños tojolabales, que además de brindarles satisfacciones y diversión, les permite adquirir aprendizajes que les serán útiles en su vida adulta. En este caso, las niñas reproducen las actividades propias de su género, donde aprovechan el tiempo de juego para ir afinando sus destrezas en hacer las tortillas. De esta manera, los niños tojolabales construyen sus conocimientos y logran reproducir sus aprendizajes basados en la práctica y la imitación de las actividades que observan de los mayores. Entonces, los niños tojolabales son activos en sus intentos de aprender (Prada, 2013) y crean situaciones pedagógicas como el juego de la elaboración de las tortillas, para reflejar lo que han aprendido en la interacción con su familia.

4.2.2.7 El corte de café: espacio de complementariedad de habilidades y esfuerzos

En la comunidad tojolabal, el corte²² de café es una actividad realizada por mujeres (adultas), ancianos, niñas y niños, pero cuando el rojo de los frutos invade los árboles del café, piden ayuda a los hombres adultos, quienes dejan de ir a la milpa y destinan ciertos días para apoyar en el corte del café y así evitar que se pierda los granos. Por ello, durante

²² El corte de café no significa cortar con machete, sino que se refiere a la recolección de los frutos.

los meses de diciembre, enero, febrero, marzo y abril, es común ver a los niños en los huertos cortando el café.

En el corte de café el trabajo de los miembros de la familia se complementa, por una parte las mujeres y ancianos cortan en las partes bajas de la planta de café, esto debido a que el tamaño, edad y peso de los adultos dificulta estar en la parte superior de la planta, además el árbol no resistirá el peso y se pueden quebrar las ramas, por ello, a los niños les corresponde subirse a lo alto del árbol para cortar el café, notemos la siguiente evidencia.

Doña Felipa: (observa lo que Peki hace) hija vete ya en otra mata [planta] esos todavía los alcanzo, ya lo voy a cortar yo, anda subí en esa mata (señala la planta de café) córtalo bien los granitos.

Peki: jaaa ¿todo ese? (observa la planta con emoción)

Doña Felipa: si, pero mira tu camino, písalo bien el palo, agárralo bien los gajos, vas a pisar los palos gruesos y córtalo solo los maduro, aunque se quede los verdecitos.

(Peki se dirige a la planta, para subir a la planta, sujeta con las dos manos una rama, luego sube la pierna derecha a la rama y luego la otra pierna. Estando arriba, observa las ramas donde hay granos rojos, luego escala unas cuantas ramas para llegar a su objetivo. Para cortar Peki usa el dedo índice y pulgar de la mano derecha, con los dos dedos aprieta el grano, luego jala el grano y lo deposita en el *awutsuj*²³). (Obs. Enero 2017)

²³ El *awutsuj* es un recipiente proveniente de la planta del morro, generalmente es de color café oscuro. Tiene una abertura en forma rectangular para guardar las semillas y granos, es usado en la pisca de café y siembra de maíz y frijol.

Ilustración 15. Corte de café



Foto: G.R.R. Enero 2017

En este sentido, vemos que en el corte de café, como en muchas actividades, el trabajo de los miembros de la familia se complementa. La agilidad, tamaño y peso de Peki le permite realizar tareas que a su abuela le dificulta. Por esto, el aporte de los niños tojolabales es muy valorado porque ellos pueden treparse en árboles con gran altura, escalar ramas y bajar los frutos de café maduro. De esta forma, Peki colabora de manera significativa en las responsabilidades compartidas de la familia por cuidar y recoger el café.

Al subirse al árbol de café, Peki toma conciencia de la relación peso, resistencia y movimiento, pues antes de escalar y pisar las ramas identifica primero el grosor de los mismos, para que soporten su peso y así evitar caer, implícitamente la niña mide la cantidad de fuerza que aplica en sus pisadas.

Durante el corte de café, los adultos aprovechan el espacio para dar consejos sobre el cuidado del café, por ejemplo los niños saben que dejar mucho tiempo los granos de café maduro en lo alto del árbol provoca que los pájaros se los coman o los picoteen. La mamá de Peki, doña Mari, nos platica:

(...) les decimos (los niños) que ayuden a cortar el cafecito, porque ¿Quién más va ayudar?, son los hijos, es que ellos como son niños suben donde quiera, pero como nosotros ya no podemos, por ejemplo su abuelita de Peki, necesita que lo ayuden, uno porque ya no mira bien, a veces hay lo deja los granos maduros, ya mi hija le dice: “ita, ita, allá todavía hay maduro”, o sino a veces entra piedra en la canasta de café, ahí están mis hijas para mirar, lo miran sino tiene piedra el café, si todo está maduro. Ayudan bien los niños, mi Peki y mi Susi ellas suben hasta arriba así no se pierde el cafecito, ni lo comen esos pajaritos, porque cuando ya está muy alto el café vienen unos pajaritos y lo comen, por eso mis hijas suben hasta arriba, y ellas lo bajan, solo que hay que tener cuidado que no se caigan y que no lo jueguen los granos, a veces por sus haraganas hay lo dejan tirado algunos granos, eso hay que mirar bien. (Ent.5DM. febrero 2017)

En este sentido, los niños asumen estas actividades siempre de manera lúdica, esto los lleva a jugar arriba de los árboles o jugar con los frutos recolectados, que provoca que descuiden momentáneamente las actividades.

En las temporadas de corte de café la mayoría de los miembros de la familia se reúnen en el huerto y mientras trabajan se gestan consejos y conversaciones entre los adultos, que los niños escuchan y en ocasiones intervienen, dan su opinión y participan en la construcción de los hechos, como vemos en el siguiente extracto:

(Tito se dirige al huerto, coge el garabato²⁴ y comienza a golpear el suelo)

Doña Rosy: ¡déjalo el garabato! no lo estés jugando, va quebrar, aunque te regañe tu abuelito.

Tito: solo un ratito.

Doña Rosy: te va regañar, él lo hizo, hay lo trajo en el monte, su garabato y tú lo estas, jugando.

Tito: si, lo vi cuando lo trajo, trajo mucho palo en el monte. Ya solo un ratito lo voy a jugar es que es mi machete.

²⁴ El garabato es un instrumento de madera con punta en forma de gancho que sirve para jalar ramas de árboles que sean difíciles de alcanzar en las alturas y también se usa para limpiar o arrancar el monte que crece en la milpa.

Doña Tona (tía): no es juguete, déjalo.

Doña Rosy: tráelo nos va a servir, ¡rápido! que piensas que no se sufre haciendo el garabato, pobre tu abuelito bien lejos va caminando, apúrate tráelo rápido (Tito se acerca a su mamá y le entrega el garabato). (Obs. Enero 2017)

La convivencia de la familia en el huerto durante el corte de café se convierte en un escenario genuino de construcción de conocimientos donde los niños aprenden, enseñan, colaboran y socializan con todos, en un ambiente libre y divertido. Contrariamente a lo que sucede en la escuela donde el horario es impuesto y los conocimientos lo transmite una sola persona, la profesora.

Por otra parte, vemos que el niño recrea mediante el lenguaje, realidades que vive, asume que el garabato es un machete y transmite esta visión a los adultos. Por medio de “la función imaginativa” (Halliday, 1994, pág. 31) que Tito le añade al lenguaje, evade la comunicación normal de los adultos para desarrollar de manera creativa una situación de juego que le permite desarrollar libremente la imaginación y la creatividad. De acuerdo a Halliday la función imaginativa está más vinculada al entorno específico del niño. Donde el niño usa el lenguaje para crear una nueva realidad en la que las cosas sean como el niño desea, en este caso, por medio de la imaginación, Tito fácilmente convierte un utensilio de trabajo en un juguete (Halliday, 1994). En efecto la colaboración en actividades, no constituye un trabajo para los niños, sino más bien espacios de juego y diversión.

Cabe destacar que los agentes de aprendizaje no son sólo los adultos, los niños aprovechan la presencia de todos los miembros de la familia para aprender. Mientras Peki recogía el café se dio la siguiente conversación.

Gladis: ¿Quién te dijo que solo se cortan los granos rojos?

Peki: es que esos rojos ya están maduros, ya para cortar, nunca lo cortamos los verdes, ese no se corta nos van a regañar si lo cortamos.

Gladis: ¿Quién te dijo eso?

Peki: así lo miro que lo corta la Susi (hermana mayor) solo los rojos lo cortamos. (Ent.3P.Enero 2017)

Peki aprende observando a su hermana, esto le permite adquirir mayores conocimientos sobre el color y el punto exacto de corte del café. Asimismo, Peki reconoce que Susi, su hermana mayor posee conocimientos y refleja lo aprendido al momento de realizar las actividades.

La participación de los distintos miembros de la familia en el corte de café constituye una oportunidad de aprendizajes en conjunto. El apoyo, agilidad y conocimiento de los niños no es subestimado por los adultos, sino al contrario los adultos aprecian de manera significativa su colaboración. Por ello, cuando algunas familias no tienen niños en casa, suelen tomar prestado a los niños de otras familias como: nietos, ahijados, vecinos o sobrinos, como se aprecia en el siguiente abstracto.

Lo único que yo hago es prestarme (niños) para ir al monte, a la milpa o cuando mis hijos ven que tengo mucho trabajo, le dicen a sus hijas que me acompañen o me ayuden, por ejemplo ahora es temporada de cortar café en el huerto, entonces llamo a mis nietecitas y como les regalo café, entonces pido su apoyo. (Ent.2DF.Enero 2017)

En las familias tojolabales es muy común prestar el apoyo de los niños en las actividades como: el corte de café, la cosecha de frijol y maíz. Consiste en invitarlos a trabajar y al terminar la jornada, de manera voluntaria, en el caso del corte de café se les regala una canastita llena de café para que lleven a casa. Esto puede ser concebido como un trabajo desde la cultura occidental y algunas culturas, para nosotros los tojolabales este es un espacio de complementariedad y de solidaridad que permite generar responsabilidades y contribuir en la labor familiar, como se ha dicho, para los niños resulta una actividad lúdica y divertida donde conviven con la madre naturaleza, cerca de sus seres queridos, donde se gestan aprendizajes sociales y afectivos. A continuación se cita la siguiente observación.

(Son las 13:00 pm de la tarde, el sol resplandecía fuerte, doña Felipa se encuentra recolectando café en el huerto, cuando ve a Peki caminar entre los cafetales la llama y pide su ayuda)

Doña Felipa: ayúdame hijita vamos a juntar café, ya lo hablé tu mamá hace rato, para que ayudes, ya no vayas de bandida, ya tienes trabajo aquí, ayúdame para que termine rápido, me falta mucho, mira cuantas matitas [plantas] hay.

Peki: si, pero dame mi *awutsuj*, para que lo guarde el café, ¿bueno?

Doña Felipa: agárralo está ahí cerca del canasto de café, mira (señala con el dedo).

(Peki se dirige a la canasta de café, al ver el *awutsuj* se acuclilla y levanta con la mano derecha el *awutsuj* y le dice a su abuelita).

Peki: ita [abuelita] ya lo encontré.

Doña Felipa: tráelo lo vamos a amarrar en tu cintura.

Peki: lo sé amarrar yo solita.

(Peki ata el *awutsuj* en la cintura y se acerca a una planta de café, observa por unos segundos la planta y luego con la mano izquierda sujeta una rama con granos rojos de café y usa la mano derecha para comenzar a pisar los granos de café. En la rama se encuentran granos verdes y rojos, Peki recoge solo los granos rojos y por último lo deposita en el *awutsuj*). (Obs. Enero 2017)

Se observa que los adultos involucran, desde temprana edad, a los niños en las actividades cotidianas de la familia. En este caso, la abuela al solicitar el apoyo de Peki, le enseña los espacios de trabajo, las herramientas que se usan para facilitar el trabajo como el *awutsuj* y la canasta, asimismo, transmite las formas y estrategias de cortar los frutos de café. Con el uso del *awutsuj*, herramienta hecha del fruto de una planta silvestre llamado morro, la niña va conociendo que los elementos de la naturaleza pueden servir como herramientas de trabajo, de esta manera, la abuela por medio de las actividades, transmite el uso de tecnologías ancestrales, como vemos en la siguiente fotografía.

Ilustración 16. Uso del *awutsuj* en el corte de café



Foto: G.R.R. Febrero 2017

La abuela en el proceso se convierte en una experta que transmite a su nieta nociones relacionadas con cantidad y peso, sabe que el *awutsuj* contiene menos frutos de café que la canasta y pesa menos que la misma. Asimismo, Peki distingue colores, al manipular los frutos rojos, verdes y los frutos podridos que son de color café, descubre diferentes tonos de verdes como las hojas de los árboles, los frutos verdes y el color de los tallos.

De esta forma, vemos que los niños están expuestos a este tipo de experiencias que con seguridad les reportan aprendizajes relativos al manejo de los frutos, el cual descubre que varían de tamaño y forma, hay frutos que son ovalados y redondos. En el corte de café, los niños desarrollan el uso de los cinco sentidos porque van aprendiendo a seleccionar el color del café, saben que los frutos rojos se deben cortar, mientras que los verdes es necesario esperar a que maduren para ser cortados. De esta forma, los niños toman como indicadores los colores del café que señalan el tiempo de maduración y momento de corte.

En el corte de café el niño motivado por el deseo de actuar en su entorno y demostrar sus habilidades consigue el dominio y control de su propio cuerpo, que permiten el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, que se refiere al movimiento que el niño realiza en sus acciones frente al mundo que le rodea (Rodríguez, 1994). Cuando Peki jala el fruto con los dedos de sus manos y los deposita en el *awutsuj* o cuando ata la cuerda del *awutsuj* en su cintura, necesariamente desarrolla la motricidad fina, o bien cuando trepa árboles y escala ramas la niña realiza movimientos gruesos para alcanzar los frutos, también cuando se caen los frutos, tiene que bajar del árbol para recogerlo y volver a subir, esto posibilita el movimiento de todas las partes de su cuerpo, además crean sus propias estrategias al subir al árbol, cuidando de no romper las ramas.

En el corte de café, Peki tiene que estar pendiente de la cantidad de frutos que contiene su *awutsuj*, esto para evitar que los frutos de café se caigan al suelo. Una vez lleno el *awutsuj*, los granos de café deben ser depositados en una canasta grande, tal como observamos en la siguiente fotografía.

Ilustración 17. Depositando los frutos de café en la canasta



Foto: G.R.R. Febrero 2017

En esta actividad Peki también desarrolla la sensibilidad del gusto y del olfato, pues degusta los olores y sabores del café maduro. Generalmente a los niños de esta edad les encanta saborear el café maduro, al terminar escupen la semilla y lo depositan en un recipiente, pues saben que no deben tirarlo. A continuación se presenta el siguiente fragmento de observación.

(Peki jala los granos de café y los deposita en el *awutsuj*, después jala un solo grano lo lleva a la boca y comienza a masticar, luego de unos segundos de saborearlo, saca la cascara de café de la boca y escupe los granos de café en la mano, al tener los granos en la mano le dice a su abuelita)

Peki: *ita* (abuelita) está muy dulce tu café.

Doña Felipa: (voltea a ver a Peki) ¿lo chupaste?

Peki: si, mira (muestra los granos en la mano).

Doña Felipa: guárdalo en tu bolsa de tu ropa, al rato hay me lo das, lo vamos a guardar, no tires ningún grano.

Peki: *ita* ¿Cuándo lo vas a moler tu café?

Doña Felipa: lo vamos a juntar todo los maduritos y después lo vamos a pelar su cascara, luego ir a lavarlos en el agua [río], se seca en el sol y después se dora [tostar] en el comal. (Obs. Enero 2017)

Los niños mediante el corte de café ponen en juego diversas capacidades, uno de ellos es la experimentación. Peki al estar recolectando, no pierde la oportunidad de saborear los granos de café, esto le permite desarrollar el sentido del gusto, asimismo, cuida las semillas para guardarlas.

Por otra parte, doña Felipa aprovecha la convivencia en el huerto para transmitirle a Peki conocimientos importantes respecto del proceso de la producción del café. Por tanto, los espacios donde se producen los alimentos, también se reproducen conocimientos, saberes y aprendizajes para los niños (Grillo, 1996). Estos espacios propician que los niños tojolabales aprendan en libertad, de forma divertida y al lado de sus mayores que representan confianza, afecto y sabiduría para los niños.

De esta manera, los niños tojolabales aprenden vivenciando y participando continuamente en las actividades familiares y comunales, acompañados de la madre naturaleza y sus familiares. Por tanto, la vida misma les demuestra, les enseña y comparte conocimientos, saberes y experiencias (Machaca, 2006).

Entonces, el apoyo de los niños en las actividades familiares y comunales es fundamental en las familias tojolabales, constituye la complementariedad, lo que los adultos no pueden realizar, los niños con su destreza y habilidad facilitan la realización de las actividades. Esto demuestra que desde pequeños los niños tojolabales aprenden a cooperar en las labores productivas de la familia y la comunidad.

4.2.2.7.1 Trabajar jugando: lavar el café

Los niños tojolabales disfrutan de participar en las actividades relacionadas a la producción del café. En este caso del lavado del café es necesario acudir al río y llevar las herramientas de trabajo como cubetas, costales, cuerdas y canastas. En esta actividad los niños cooperan cargando los instrumentos que tienen poco peso, mientras que los adultos, en especial las mujeres, cargan los costales con granos de café.

Esta actividad es considerada un juego para el niño, donde interactúa con diversos miembros de su familia y con la naturaleza misma. Para lavar el café, se tiene que atravesar gran parte de la comunidad y luego recorrer caminos donde se rodea de árboles, plantas y animales.

Ilustración 18. Camino al río



Foto: G.R.R. Febrero 2017

Los espacios de interacción del niño tojolabal son múltiples y libres, no existe la presión de cuatro paredes y la imposición de comportamientos, los niños son libres de jugar, saltar, correr, palpar y trepar durante todo el camino. Esto nos permite distinguir la diferencia entre el ambiente urbano, donde los niños generalmente pasan todo el día en casa, la escuela o en áreas públicas (parques, tiendas) pero siempre al cuidado de un adulto.

En estos recorridos los niños tojolabales se mueven de forma autónoma, crean situaciones de juego, tal como observamos en la siguiente ilustración, donde Tito, durante el camino, va explorando y halla objetos como botellas y latas, las que convierte en

instrumentos de juego, que permite desarrollar la creatividad y la imaginación del niño, por ejemplo, las latas lo convierte en tambores.

Ilustración 19. Exploración de camino al río



Foto: G.R.R. Febrero 2017

En el contexto tojolabal, se puede decir que los niños no necesitan de juguetes contruidos como los centros urbanos. Generalmente, los niños usan juguetes contruidos en su momento, partiendo de lo que ven a su alrededor y de las actividades prácticas que observan de los adultos.

Ir al río a lavar el café implica también interacción con la comunidad, porque se suelen encontrar personas que saludan e incluso se detienen a conversar momentáneamente. Esto propicia que el niño vaya conociendo a las personas que rodean su contexto, se familiarice con la comunidad, involucrándose en pláticas de adultos e incluso participando en dichas conversaciones, tal como se aprecia en el siguiente fragmento.

(Durante el camino al río para lavar el café, doña Tona y los niños se encuentran con un joven que pregunta por su ganado)

Joven: ¿viste si paso por aquí mi ganado?, es un negro con su hijo.

Doña Tona (tía): heee, no lo he visto, búscalo tal vez no ha caminado mucho.

Sari (hermana): ese que vimos allá es un blanco, hoo creo que ya se perdió.

Joven: el mío es negro.

Tito: ¿ese que tiene su hijito?, ¿esta chiquito su hijo?

Joven: es chiquito su hijo, pero ya voy a ir a buscarlo, que tal si entra en milpas, me van a multar, adiós.

Doña Tona (tía): adiós, búscalo bien. (Obs. Febrero 2017)

Tito se mueve en distintos escenarios que le permite aprender de todos y al mismo tiempo expresa lo que sabe y conoce a través de lo que escucha, piensa y observa. Asimismo, en el desplazamiento de su casa al río, Tito va identificando los espacios de trabajo del contexto en el que vive.

En las actividades de las familias tojolabales, por ejemplo, el lavado de café, generalmente, se asignan *payinas*²⁵[tareas] a los niños, que consiste en encomendar al niño una tarea y tendrá que terminarla, entonces podrá disponer de su tiempo. En el lavado de café se le entrega al niño una canasta de granos de café y tiene que lavar todo el contenido. Luego de concluir la tarea, tendrá tiempo de jugar, tal como se presenta en la siguiente conversación.

Doña Tona: ven aquí hijo, bájalo las canastas, ya lo vamos a lavar el café (Tito se acerca a la carretilla y baja las canastas con las dos manos, lo deja al suelo y le dice a su tía)

Tito: lo voy a bajar esta cubeta (se para en frente de la carretilla)

Doña Tona: no, yo lo voy a bajar, tú no lo vas aguantar pesa mucho los granitos de café.

Tito: ¿pesa mucho?

²⁵ Trabajo por *payina*: faena o tarea asignada a una persona hasta terminarlo.

Doña Tona: si, tiene café mojado, mejor ayúdame a lavar el café que está en la canasta, ya vamos a lavar el café, agarra esa canasta (señala con el dedo), rápido ya es tarde, *payina* lo vas a acabar de lavar el café de esa canasta.

Tito: ya lo voy a lavar. (Obs. Febrero 2017)

Cuando los adultos asignan *payinas*, lo realizan con el objetivo de estimular al niño y que aprenda paulatinamente a asumir compromisos en las labores familiares. Desde la perspectiva tojolabal esta es una forma de expresar, valorar y visibilizar el trabajo del niño, pero también de mostrar un equilibrio con sus actividades de interés, como son la diversión y el juego. Asimismo, se les está enseñando la responsabilidad, el aporte y la tarea que tienen que cumplir en la familia, a lo que en la teoría occidental llamaría una educación conductista, que consiste en condicionar a la persona a una acción al que se ve obligado a hacerlo, como producto del estímulo que recibe (Watson, 1947). Sin embargo, para nosotros los tojolabales asignar *payinas* no consiste en condicionar al niño, sino más bien hacerlo partícipe en las labores familiares y, de esta manera, el niño sienta que aporta su granito de arena a la familia, según sus posibilidades.

En el trabajo por *payina*, Tito aprende a asumir responsabilidades, sabe que debe concluir dicha actividad para después descansar o jugar. En el proceso de la *payina* Tito va desarrollando estrategias para facilitar su trabajo, así como tomar precauciones para no tirar los granos.

El trabajo por *payinas* no significa una imposición autoritaria del adulto. Al niño le gusta colaborar en el trabajo familiar y sabe que tiene la libertad de descansar y jugar en el proceso del lavado de café. Por ello, el aprendizaje es libre, no existe presión, las indicaciones que recibe son de forma armónica y afectuosa. En la siguiente ilustración vemos que Tito es libre de descansar y jugar durante el lavado de café, después de cumplir con la tarea asignada.

Ilustración 20. Descanso en el lavado de café



Foto: G.R.R. Febrero 2017

El lavado de café es una actividad donde también se presenta la transmisión de conocimientos sobre los frutos y el valor de los mismos. Tito aprende observando y por medio de las indicaciones que recibe de su tía aprende el valor de los alimentos. Durante el lavado de café se registró esta forma de dialogo entre Tito y su Tía.

Doña Tona: (observa a Tito) – ¡levántalo los granos! mira cuanto cayó en la tierra, no lo tires los granitos de café, ese no es juguete, es comida, si lo dejas tirado hay va quedar llorando su alma aquí en el agua, solito va quedar tirado.

Tito: si, ya lo voy juntar.

Doña Tona: ¡no dejes nada! ¡levántalo todo! nos va castigar diosito. (Obs. Febrero 2017)

Esto refleja que en el lavado de café se presentan distintas situaciones donde el niño aprende que los alimentos son seres con vida y con alma, que también sienten. Esto representa una dualidad entre hombre y naturaleza que caracteriza la cosmovisión tojolabal. La razón es que para nosotros los tojolabales no hay nada que no tenga alma, los seres humanos formamos parte de un conjunto de cosas dotadas de alma y corazón (Lenkersdorf, 2012).

Lo anterior permite que los niños entiendan su realidad y construyan su propio concepto acerca de los elementos que tiene valor para su cultura, en este caso, Tito comprende que la naturaleza en su totalidad se conforma de organismos vivos con los cuales formamos una comunidad de iguales y esperan que nosotros lo tratemos con respeto. De esta forma, los niños tojolabales a través de la participación en las diversas actividades y tareas en la familia, en espacios como la milpa y el cafetal, este logra construir conceptualmente el mundo que lo rodea, gracias a los andamiajes brindados por los adultos (Bruner, 1995).

Por medio del acompañamiento que Tito realiza a los lugares de trabajo, va aprendiendo paulatinamente sistemas de valores hacia el cuidado de los alimentos, que constituye una acción imprescindible en la vida tojolabal. Estas formas de aprendizaje están muy distanciadas de la cultura urbana, donde generalmente los niños pasan mayor tiempo con aparatos tecnológicos y en instituciones, lo que difiere del aprendizaje del niño tojolabal, porque en este contexto los niños conviven a diario con la familia, la comunidad y la naturaleza. Entonces, aprender en convivencia forma parte de la pedagogía tojolabal, porque mientras los niños conviven con sus abuelos y padres en el río, la milpa, el monte y las lagunas, al mismo tiempo observan, atienden consejos y colaboran en el trabajo familiar.

Los niños, por medio de la práctica, desarrollan sus propias estrategias de lavado y enjuague del café. En este caso, Tito se acerca a la canasta con café, se hinca en el suelo y mete las manos hasta el fondo de la canasta, luego saca un puñado de granos de café y comienza a frotar los granos con sus dos manos, tal como apreciamos en la siguiente fotografía.

Ilustración 21. Lavando café.



Foto: G.R.R. Febrero 2017

Al manipular los granos de café, Tito desarrolla la habilidad visual, porque tiene que fijarse que los granos no caigan al suelo e identificar los frutos que aún tienen cáscara para después pelarlos. El niño también distingue texturas de los frutos, porque los frutos con cáscara son resbaladizos, mientras que las semillas son pegajosas. Asimismo, cuando Tito introduce sus manos a la canasta para lavar, descubre el estado de las cosas como: mojado, seco, pesado y liviano.

De esta manera, el niño pone en práctica los distintos miembros de su cuerpo, como usar los dientes para remover la cascara, mismo que le permite experimentar consistencia, sabores y olores. Asimismo, en esta actividad Tito va calculando cantidades y proporciones de agua que debe contener cada recipiente y mide la cantidad de agua que utiliza al lavar el café.

Entonces, en la cultura tojolabal el trabajo significa un juego para los niños, que al mismo tiempo les brindan múltiples posibilidades de aprendizajes. Por su parte, los adultos no subestiman las habilidades y capacidades de los niños, sino al contrario, desde pequeños

son llevados a los lugares de trabajo y los motivan a participar, para que paulatinamente vayan haciéndose conscientes de las labores propias de la familia y la comunidad.

4.2.2.7.2 Aprendiendo entre nosotras: Tostar el café

Tostar el café es una actividad realizada especialmente por las mujeres (adultas, jóvenes y niñas). Después de lavar el café y secarlo bajo los rayos del sol, ahora corresponde tostarlo en el comal, bajo la lumbre ardiente de la leña. Para tostarlo, las mujeres trabajan dentro de la cocina y frente al fogón. Los utensilios que se requieren son: fogón, leña, comal de barro, cuchara grande, hojas de flores para retirar el comal del fuego y una madera pequeña para dejar el comal una vez que se saque del fuego, esto para evitar que el comal de barro se rompa por lo frío del piso.

Las niñas pequeñas ayudan pasando la leña, que servirá para tostar el café y también les gusta apoyar en mover los granos de café en el comal, este último se hace en compañía de un adulto, porque se requiere de cuidado al mover los granos y evitar que se caigan, porque se ensuciaran con la ceniza de las leñas. También, se cuida que no vaya a quemarse los granos, porque si se quema le cambia el sabor del café. Las niñas por iniciativa propia, se acercan a mirar lo que hace la abuela, la hermana o la mamá e intervienen, sobre todo, usando la cuchara y moviendo el café. En el siguiente abstracto se aprecia la colaboración activa de la niña.

(Peki estaba jugando con unas tapas de botellas en el patio de su casa, cuando ve a su abuelita entrar a la cocina, se acerca a mirar, entonces doña Felipa le dice)

Doña Felipa: anda tráelo dos leñas, no hay nada de fuego, ya vamos a tostar el café.

Peki: lo voy a hacer yo, yo lo voy a mover con la cuchara el café ¿bueno?

Doña Felipa: bueno, pero mira tu camino, que no caiga en tu pie la leña.

Peki se pone de pie y corre de tras de la cocina a recoger la leña. (Obs. Febrero 2017)

En este caso vemos que Peki motivada por la curiosidad se acerca a su abuela y, de manera voluntaria, decide ayudar a tostar el café. Esto le brinda la oportunidad de convivir

entre mujeres (adultas, jovencitas, niñas y ancianas). La abuela no representa una figura de autoridad, sino que estimula a su nieta de manera cariñosa, con palabras de afecto, esto propicia un ambiente ameno de aprendizajes donde Peki no recibe presiones ni exigencias.

Ilustración 22. Tostando granos de café



Foto: G.R.R. Febrero 2017

Al tostar el café, Peki adquiere conocimientos sobre el tostado de los granos de café y a la vez ejercita los cinco sentidos. Para tostar el café, Peki se acucillada frente al fogón, toma la cuchara con la mano derecha, mueve la muñeca de la mano de adelante hacia atrás, esparciendo los granos de café por toda la orilla del comal. Esto propicia mayor

habilidad en la motricidad fina en los dedos y manos, de la misma forma agudiza el aspecto visual al distinguir los granos cocidos de los crudos.

Al momento de tostar el café, Peki siente el olor que se desprende al tostarlo e identifica el cambio de color de los granos, que constituye un indicador importante para saber si los granos ya están cocidos, puesto que el color negro que adquieren los granos al tostarlo, es señal que ha llegado a su punto y que debe ser retirado del fuego.

En la siguiente ilustración, vemos que para enfriar los granos, Peki vierte con las manos a otro recipiente los granos de café recién terminados de tostar. Con esto, Peki distingue entre lo frío y lo caliente, mismo que le permite tomar precauciones al tocar los granos.

Ilustración 23. Enfriando los granos de café



Foto: G.R.R. Febrero 2017

De esta manera, vemos que el uso de los sentidos (ojos, olfato y tacto) son partes centrales para adquirir aprendizajes, no solo cognitivos, sino también perceptivos, porque mediante la manipulación y el uso del olfato la niña va reconociendo los rasgos característicos de los alimentos con que interactúa (frio, caliente, áspero o resbaloso).

Asimismo, las niñas tojolabales aprenden por medio de la observación, la práctica y los consejos de la madre, abuela o hermana mayor. Los diálogos y consejos que se gestan en el fogón al momento de tostar el café, les transmiten la importancia de cuidar el café, tal como relata doña Felipa.

Cuando lo trabajamos el café les digo a mis nietecitas que no jueguen, que cuiden los granos, porque con nuestra comida no se juega, es malo tirarlo, por eso hay que estar cuidando cuando ayudan mis nietecitas, hay que mirar que no jueguen con la comida. (Ent.2DF.Febrero 2017)

Además de cuidar que el niño trabaje de manera correcta, los adultos aprovechan en transmitir por medio de consejos, el significado y valor de los alimentos. De esta forma, vemos que la actividad de tostar el café en las familias tojolabales se convierte en un espacio donde las niñas aprenden las actividades propias de la familia y la comunidad, que son útiles en y para su vida, sin ser atemorizadas o forzadas a colaborar (Pasquel L. , 2005).

Entonces, las madres o abuelas organizan las actividades de las niñas y aportan enseñanzas situadas en el contexto de las actividades, ya que la abuela transmite sus conocimientos en la práctica, trabajando el café, mientras los niños observan, escuchan y luego son capaces de aplicar ese conocimiento en una nueva circunstancia o actividad. Por tanto, los aprendizajes son situados, es decir, los niños aprenden en situaciones reales y en interacción con los integrantes de su familia y la comunidad (Barriga F. , 2006). En este sentido, los adultos no solo enseñan a los niños mediante procesos verbalizados, sino también en la participación activa en actividades como ayudantes de los adultos (Prada, 2013).

4.2.2.8 Aprendiendo a seleccionar la leña

El acarreo de leña es una actividad de todos los días en la vida de nosotros los tojolabales. Para ello, mujeres, hombres y niños acuden al monte, llevando el *kuchpat*²⁶, el *sempatik*²⁷, el machete y el hacha para ir por la leña. Los niños, desde pequeños, apoyan según sus posibilidades en el acarrear de la leña como: llevando el machete, cargando el pozol o cargando leña en pequeña cantidad.

Ilustración 24. Camino al monte



Foto: G.R.R. Enero 2017

En el acarreo de leña, el niño distingue los tipos de leña que se usan en casa y va conociendo los lugares donde se consigue la misma. Por ejemplo, cuando la familia requiere de *ts'ejb'en* o *taj* [leña de árbol de ocote] buscan en el potrero y cuando es *si'* [leña de cualquier árbol] van al monte, tal como se aprecia en la siguiente conversación:

Doña Rosy: vamos a ir a traer leña, ¡lleva el machete que está ahí!

Tito: ¿vamos a ir a traer la leña que quedó ese día?

Doña Rosy: no, ahora no vamos a ir en el monte, vamos a ir en el potrero. Ahí dejó *ts'jeb'en* tu *nana* (abuela), lo vamos a ir a traer.

²⁶ El *Kuchpat* es la cuerda que se usa para atar las leñas.

²⁷ El *sempatik* es un pedazo de manta que se coloca en la espalda al momento de cargar cosas, para evitar que la carga incomode.

Tito: ¿con mi *nana* vamos a ir?

Doña Rosy: si, ya nos está esperando. (Obs. Enero 2017)

Las mujeres buscan el *tsejb'en* [leña de árbol de ocote] porque está se usa especialmente para iniciar el encendido del fuego, ya que contiene una resina aromática que arde con facilidad al entrar en contacto con el fuego, y el *si'* [leña de cualquier árbol] se usa para mantener la flama de fuego durante todo el día, ya que produce bastante braza que permite que se cocinen los alimentos.

De esta manera, Tito conoce dos espacios importantes para conseguir leña y aprende a distinguir las características de los árboles para ser usado como leña. Cuando la familia requiere de *ts'ejb'en* corta los árboles de ocote, que se distinguen por su gran altura, hojas de color verde, la cascara del tallo es de color café rojizo y su madera es blanca y resinosa. Esto supone un conocimiento preciso para identificar los tipos de árboles y leñas que se encuentran en el monte, y exige capacidad de observación que el niño debe desarrollar al momento de buscar los árboles para la leña. Dichos conocimientos constituyen saberes propios de los comuneros que son útiles en el contexto. A diferencia de la educación institucionalizada, los tojolabales no enseñan conocimientos distanciados del contexto, sino conocimientos para la vida en la comunidad (Prada, 2013).

De este modo, las interacciones rutinarias y la forma en que habitualmente se organizan las actividades en la familia, proporcionan al niño tojolabal oportunidades de aprendizaje en y para la vida (Rogoff, 1993). En el acarreo de leña, Tito entra en contacto con distintos tipos de árboles y plantas, que le permite distinguir colores, olores, texturas, tamaños y grosor de los tallos.

Ilustración 25. Acarreo de leña en el potrero y en el monte



ts'ejb'en (leña de potrero)



si' (leña de monte)

Foto: G.R.R. Enero 2017

De la misma forma, los niños, por iniciativa propia, aprenden a tomar precauciones en el manejo de herramientas como el machete para evitar que se lastimen. Ellos saben que no deben colocar las manos en la parte afilada, a su vez, les permite desarrollar estrategias al usar el machete, con la mano derecha sujetan el machete y con la mano izquierda sostienen la rama del árbol que cortarán, luego elevan la mano que sostiene el machete y golpean fuerte la rama hasta romperla. El niño mide la cantidad de fuerza que aplica al cortar los gajos de los árboles e identifica qué ramas de los árboles son más fáciles o complicadas de cortar.

Asimismo, mediante la observación el niño aprende a preparar la carga de leña, que se requiere de fuerza y precisión para atar correctamente la leña, de modo que no se caiga al momento de colocarlo en la espalda. Para ello, primero se atan los dos extremos de la leña, luego dejan un pequeño círculo de cuerda para que pueda entrar la cabeza del niño y de esta forma cargan la leña en la espalda, tal como se observa en las siguientes ilustraciones.

Ilustración 26. Acarreo de leña



Foto: G.R.R. Enero 2017

El acarreo de leña implica fuerza, resistencia, agilidad y equilibrio de las partes del cuerpo, principalmente de pies, manos y cabeza, porque se recorren caminos largos, accidentados, pedregosos y resbalosos. Para los tojolabales, la participación de los niños en el acarreo de leña, no es signo de explotación, ellos participan por su voluntad y sobre todo por las ganas y el entusiasmo de convivir con la naturaleza (Rengifo, 2000).

Asimismo, la participación de los niños en el acarreo de leña les permite tomar conciencia del significado y valor de la leña como utensilio indispensable en la vida de la familia y la comunidad, tal como nos platica Sari, la hermana mayor de Tito: “cuando no hay leña no se come, con la leña se hace cualquier cosa en la casa” (Ent.3S.Febrero 2017).

De esta forma, entendemos que los niños desde pequeños contribuyen en labores básicas del hogar, dicho apoyo es valorado de manera significativa en la familia y también los niños al asistir al acarreo de leña, se enorgullecen de apoyar y ver crecer sus habilidades (Modiano, 1990).

Entonces, cuando los niños acuden al acarreo de leña, desarrollan aprendizajes significativos al estar en contacto permanente con la variedad de seres vivos que habitan en

el monte y con los consejos que reciben de los mayores, adquirieren conocimientos sobre el medio natural en el que viven, y conocen los criterios para seleccionar correctamente el árbol para la leña.

4.2.2.8.1 Aprendiendo en la exploración: la caza en el monte

Cuando los niños tojolabales acompañan a sus padres al monte, aprovechan el espacio que brinda la naturaleza para planificar actividades de cacería. Los niños desde pequeños se desplazan sin problemas hacia el monte para cazar pajaritos o buscar otros animales que sirven de alimentación a la familia. Los niños tojolabales no cazan por deporte o por diversión, como se hace en la cultura occidental, sino es una forma de vida, de aprovechamiento de los recursos y de convivencia con el monte. Notemos la siguiente evidencia.

(Entre los arbustos y frondosos árboles, Tito camina lento y agachado con su resortera en la mano, recoge unas piedritas y lo guarda en el bolsillo, luego se topa con un árbol de gran altura, levanta la cabeza y lo observa por unos instantes, después comienza a lanzar piedras con su resortera arriba del árbol, y le dice a sus primos).

Tito: ¡¡vengan aquí hay muchos nidos!!

Gladis: ¿Dónde están los nidos?

Tito: allá está, ese grande, mira (señala arriba de un árbol).

Gladis: ¿qué nidos son?

Tito: es de pajarito, allá está otro nido (señala con el dedo).

Gladis: ¿para qué quieres los pajaritos?

Tito: para comer, vamos a echar un caldo de pajarito.

Erick: (ve volar dos pajaritos) pero ese pajarito tiene hijo, ese no se mata.

Tito: su hijito de por si no lo voy a matar.

Erick: regresemos ya, estamos muy lejos nos vamos a perder.

Tito: no, nos vamos perder, se escucha dónde están cortando leña mi mamá, sh, sh, sh escúchalo Erick.

(Los niños escuchan atentos el sonido que efectúan los adultos al cortar la leña)

Erick: ¡¡sí!!, ya lo escuché.

Tito: (continúa caminando) mira otro nido, ¡cállense! (estira su resortera y lanza piedras arriba del árbol). (Obs. Enero 2017)

Lo anterior refleja que los niños tojolabales desde pequeños desarrollan la conciencia ecológica del cuidado de los seres vivos, aprenden que a los pájaros que tienen crías no deben matarlos, por tanto, antes de cazar pájaros, deben cerciorarse que los nidos no tengan polluelos. En este sentido, los padres tojolabales han educado a sus hijos en el manejo del sistema ecológico, para mantener una relación armoniosa con la madre naturaleza.

Asimismo, cuando los niños incursionan en el monte, desarrollan el sentido de orientación para no perderse en el monte. En este caso, para no perderse Tito se orienta por el sonido que provocan los adultos al cortar la leña con el machete, esto constituye una estrategia de orientación y demarcación del camino. Entonces, cuando Tito camina en el monte agudiza todos los sentidos para estar atento y concentrado, porque al buscar pájaros para cazar, también debe tener cuidado de no alejarse mucho del espacio donde se corta la leña, y debe estar alertos ante los posibles riesgos del monte, como toparse con animales peligrosos (serpientes, insectos, tarántulas y jabalí).

La forma en que Tito se mueve e incursiona en el monte denota su astucia y experiencia, sabe que tiene que caminar lento para no asustar a la presa y evitar que escape. Asimismo, evita hacer ruido, pues sabe que el silencio es una estrategia importante al acercarse a la presa. En su recorrido por el monte, Tito reconoce la importancia de escuchar a la naturaleza, como el zumbido del viento, el movimiento de las ramas de los árboles, el silbido y aleteo de los pájaros, el ruido de las hojas secas que se pisan en el camino y otras variedades sonoras que nos ofrece el monte.

Tito sabe que en la familia se acostumbra comer los pájaros que se hallan en el monte, así que al acudir en el acarreo de leña, aprovecha para conseguir alimentos.

Evidentemente, Tito posee conocimientos sobre los lugares donde los pájaros construyen sus nidos y crea tácticas de caza como: caminar sigilosamente, esconderse entre arbustos, hablar en voz baja, llamar a sus primos para que le ayuden y busca con anticipación sus herramientas de caza, como recoger la cantidad suficiente de piedritas para lanzar con su resortera.

Ilustración 27. Cazando pajaritos con la resortera



Foto: G.R.R. Enero 2017

Tito también aprende el manejo de herramientas de caza como la resortera, que se conforma de una horqueta de madera en forma de Y, dispone de dos ligas gruesas atadas en cada punta de la horqueta. Las ligas sujetan una base de cuero donde se coloca la piedrita para tirar. Al utilizar la resortera Tito usa la mano izquierda para sujetar la horqueta y con la mano derecha aplica fuerza para estirar las ligas de la resortera y de esta forma poder lanzar las piedras arriba de los árboles. Con esto, Tito ejercita su puntería y el manejo de instrumentos de caza. Asimismo, desarrolla fuerza en los brazos al estirar la resortera y agudeza visual para direccionar las piedras.

La sensación de libertad que los niños tojolabales experimentan en el monte los lleva a observar, explorar y descubrir diversidad de seres vivos que habitan en el monte, tal como vemos en la siguiente evidencia, donde Tito halla un hormiguero, el cual enseguida identifica como la casa de los *ts'isim*²⁸.

(Mientras Tito camina por el monte encuentra marcas en el camino. Tito trata de seguir las marcas, para ello camina lento y observa detenidamente. Después Tito llama a su prima Yesi, juntos continúan la búsqueda. Al final descubren que las marcas corresponden al camino de las hormigas. Entonces, Tito y Yesi se acercan al hormiguero y comienzan a manipular la tierra, después de unos instantes, Tito le dice a Yesi)

Tito: ¡¡es su casa los *ts'isim*!!, mira su camino es chiquito y es rojo la tierra, vamos a llevar mucho *ts'isim* y lo vamos a regalar mi madrina, tu también Gladis te vamos a regalar *ts'isim*. Le va gustar mucho la *nana* que encontramos *ts'isim*.

Yesi: sí, te vamos a regalar una canasta de *ts'isim* y también voy a llevar mucho *ts'isim* en la escuela.

Tito: todos vamos a comer un poquito de *ts'isim*. (Obs. Enero 2017)

Ilustración 28. Explorando el hormiguero de los *ts'isim*.



Foto: G.R.R. Enero 2017

²⁸Los *ts'isim* son hormigas con alas, que salen en las épocas de lluvia. Los tojolabales suelen ir en busca de estas hormigas al monte, ya que son utilizadas como alimento que se tuestan en el comal o se fríe en la sartén.

En este sentido, los niños tojolabales son capaces de desarrollar, sin problemas, pensamientos hipotéticos-deductivos con base a los rastros que dejan los animalitos en el monte (Amodio, 2005). En este caso, Tito inspecciona detenidamente las características del rastro del camino (ancho, largo y profundidad de las pisadas). Con esto, los niños deducen el tipo y tamaño del animal, el tiempo transcurrido y su trayectoria. Asimismo, Tito examina la textura y color de la tierra que conforma el hormiguero, al notar que la tierra es de color rojizo, el niño concluye que es la casa de los *ts'ísim*. De esta manera, los niños tojolabales desde temprana edad, se habitúan con los animales del monte, juegan con ellos, conocen y estudian su comportamiento y hábitat, e identifican a los animales que forma parte de su dieta y los que no.

Por otra parte, a pesar de que Tito y Yesi saben que los *ts'ísim* son hormiguitas difíciles de hallar y es un alimento apreciado por la familia, ellos sin vacilar deciden compartirlo. Esto es porque en la comunidad tojolabal prima el bienestar colectivo y vivir en comunidad es compartir.

En este sentido, la caza constituye una actividad significativa que aporta conocimientos integrales a los niños tojolabales, que les permite el desarrollo de habilidades y capacidades de movilización en el entorno natural, las tendencias a la experimentación y la preparación para la vida en comunidad, de manera que los niños puedan valerse por sí mismos en la búsqueda de alimentos en el monte.

Entonces, la pedagogía tojolabal se orienta al autoaprendizaje, los adultos dejan que los niños aprendan en interacción con el monte y con los animales, porque mientras los padres recolectan la leña, los niños son libres de explorar y jugar con los animales. En este sentido, el rol de los adultos consiste en incentivar la inquietud de los niños para explorar, ampliar sus capacidades de asombro, incrementar su poder de concentración y sus aptitudes de atención en las actividades que realizan motivados por su creatividad (Prada, 2009).

4.2.2.9 Aprendiendo a pescar con el corazón contento

Para los *tojol winik* [hombres verdaderos] ir a pescar con el corazón contento es muy importante para tener éxito en la pesca. El acto de pescar no solo implica el buen manejo de herramientas, sino también influye el estado de ánimo de las personas, es por eso que cuando los padres llevan a sus hijos a pescar, les platican sobre la importancia de estar contentos y agradecidos por los alimentos. Mientras convivíamos a la orilla de la laguna con la familia de Tito, Don Rogelio nos platica:

(...) sí nuestro corazón viene triste, de seguro no encontramos una buena pesca, pero cuando venimos contentos, la tierra también lo siente y nos regala la comida, hay que ir alegres, contentos de convivir, para sacar bastante pescado. Por eso, para ir con la familia, todos debemos ir contentos, no hay que ir enojados, porque lo bonito es cuando entendemos que hay días que no se pesca nada y no hay que enojarse o regresar inconformes en la casa, hay que dar gracias por los alimentos que nos da la tierra. (Ent.1DR.Enero 2017)

De acuerdo a la cosmovisión tojolabal, el éxito en la pesca se centra en la alegría del corazón de los pescadores, más que en las técnicas aplicadas o instrumentos utilizados. Para los tojolabales, el sentir del corazón es fundamental para que la madre tierra brinde los alimentos. Son los corazones alegres de los hombres verdaderos los que obtienen una buena pesca, porque agradecen y conviven en armonía con la *nantik lu'um* [madre tierra].

Para nosotros los tojolabales mostrar actitudes de inconformidad, enojo y desagrado por tener mala pesca, es faltarle el respeto a la madre tierra. En este sentido, la madre tierra es fuente de vida porque nos proporciona lugares para obtener los alimentos y convivir con ella. Por ello, los niños tojolabales desde pequeños acuden entusiasmados a las lagunas de la comunidad para apoyar a sus padres, abuelos o hermanos mayores en la actividad de la pesca. En este espacio de aprendizaje, los niños aprenden los valores que debe tener un buen pescador, asimismo, la apropiación de las estrategias de pesca utilizadas por los adultos.

Cuando los hombres (adultos) pescan, usan una red de pesca, que consiste en una serie de hilos, tejidos y amarrados. Las orillas de la red de pesca se conforman de pequeños cilindros de metal que provoca que la red pese lo necesario para que quede anclado al fondo

de la laguna. Los hombres adultos se acercan a las orillas de la laguna y arrojan la red de pesca para que los peces se enreden en ella. Por su parte las mujeres pescan con canastas y botellas perforadas. En las botellas amarran un pequeño palo que sirve de sostén para sujetarla. Al interior de los recipientes depositan bolitas de maíz y lo sumergen en las orillas de la laguna.

Ilustración 29. Pescando en la laguna



Pescando con papá



Pescando con la tía

Foto: G.R.R. Enero 2017

Dado que la estrategia de pesca de los hombres adultos implica entrar a la laguna y requiere fuerza en los brazos para sostener la red, los niños únicamente apoyan en sacar los peces enredados en la red para guardarlos en una cubeta. Sin embargo, cuando son las mujeres quienes pescan, los niños participan en todo el proceso de la pesca, en conjunto con las madres, abuelas o tías. Los niños colaboran en hacer bolitas de masa de maíz, lo colocan al interior de la canasta o botella, después se acercan a la orilla y sumergen los recipientes, por último se sientan a esperar que los peces se acerquen a comer las bolitas de maíz y queden atrapados dentro de los recipientes. Para ello, los niños deben estar pendientes y revisar en cada momento los recipientes de modo que los peces no escapen, tal como se aprecia en la siguiente observación.

(Tito se encuentra pescando a la orilla de la laguna con su tía doña Tona, su hermana Sari y sus primas Yesi y Vani, luego Tito le dice a su tía)

Tito: dame la botella voy a pescar.

Doña Tona: ya lo puse en el agua.

Tito: ¡yo lo quiero poner en el agua! (con voz de enojo y comienza a llorar)

Doña Tona: si vas a llorar, mejor vete ya en la casa, por tu culpa no va a salir el pescado. Siéntate, espérate que entren los pescaditos.

Tito: (se frota los ojos y deja de llorar) voy ir a ver la botella si ya tiene pescaditos.

Doña Tona: ¡¡no!!, espérate un ratito, todavía falta.

Sari: no te pongas triste, mejor ayúdame a hacer las bolitas de masa.

Tito: ¡yo lo voy a poner masa ese litro (botella)!

Sari: chiquito vas a hacer las bolitas y no le pongas mucha masa.

(Después de tener la masa de maíz en sus manos, Tito moldea cinco bolitas y lo introduce a la botella, luego lo coloca a la orilla de la laguna y se sienta a esperar). (Obs. Enero 2017)

Por medio de las recomendaciones de su tía, Tito aprende que la paciencia es primordial en la pesca, así que debe esperar que los peces entren a las botellas para poder retirarlas del agua. El uso de las botellas para pescar permite que los niños aprendan que los instrumentos utilizados no requieren de una sofisticada elaboración, sino que pueden ser fabricados por ellos mismos. Asimismo, vemos que en los espacios de pesca se gestan conversaciones y consejos, donde los niños tojolabales aprenden el sistema de valores entorno a la relación con la naturaleza. En este caso, Tito entiende que no debe manifestar sentimientos de enojo y tristeza, ya que refleja ingratitud hacia la madre tierra, que traerá mala suerte en la pesca.

Por otro lado, en la actividad de la pesca, Tito aprende a trabajar en equipo, tanto niños como adultos cooperan en conjunto para obtener los alimentos. Asimismo, los diálogos que se gestan en la pesca, permite intercambiar conocimientos y experiencias entre niños y adultos. Tito aprende por medio de su hermana que al elaborar las bolitas de masa debe calcular la cantidad y el tamaño de las bolitas que coloca en la botella, también calcular

la distancia y la profundidad que debe sumergir la canasta o la botella para que entren los peces.

De esta forma, los niños tojolabales aprenden las estrategias de pesca que usa la familia para obtener alimentos. Asimismo, los niños desde temprana edad van haciéndose conscientes de que la laguna es un espacio donde se obtienen alimentos y al mismo tiempo un lugar de convivencia y diversión.

Por otro lado, cuando Tito pesca con su padre, en todo momento se mantiene activo para sacar los peces atorados en la red y evitar que éstos se escapen, ya que la piel resbalosa del pez ocasiona que los niños, accidentalmente dejen escapar los peces. Cuando esto sucede, los adultos llaman la atención a los niños, esto para que aprendan a valorar el trabajo y esfuerzo que se realiza para obtener los alimentos, tal como observamos en el siguiente fragmento.

Tito y Yesi están sentados a la orilla de la laguna, cuando ven que don Rogelio sale de la laguna con la red de pesca, los niños corren entusiasmados a ayudar. Mientras don Rogelio sostiene la red, Tito y Yesi sacan los peces de la red y los guardan en la cubeta. Luego los niños se acucillan junto a la cubeta y comienzan a jugar con los peces.

Tito: Yesi, mira su cola este pescado, está muy grande.

Yesi: sí, jejeje (se ríe) no tiene pies.

Tito: (se ríe) jejeje solo cola.

Yesi: (se ríe) jejeje con su cola camina en el agua.

(Mientras Tito y Yesi juegan con los peces de la cubeta, de pronto, Yesi deja escapar un pez, entonces Tito le dice a su papá).

Tito: pap, la Yesi lo tiro un pescado en el agua

Don Rogelio: (regaña a los niños) ¡ya no dejen caer más, ustedes saben que estamos todo el día aquí, se sufre para encontrar la comida!

Tito: ya no lo vamos a jugar, Yesi lo llevemos allá la cubeta, para que ya no escapen.

(Los niños alejan la cubeta que contiene peces de la orilla de la laguna y continúan jugando).
(Obs. Enero 2017)

Tito y Yesi contribuyen activamente en su propio aprendizaje, observando distintas técnicas de pesca que usan los adultos y participando, cada vez intensamente en la actividad (Rogoff, 1993). En este sentido, vemos que la creatividad de los niños, es una herramienta que los lleva a crear situaciones de juego y a explorar todo lo que les atrae del entorno. En este caso, mientras Tito y Yesi esperan que don Rogelio logre atrapar peces, juegan con los peces que contiene la cubeta, esto les permite identificar la piel escamosa de los peces, la forma ovalada de su cuerpo, las aletas, la cola y otras partes del cuerpo que lo diferencian de los animales terrestres. Entonces, los niños tojolabales juegan haciendo y aprenden jugando, porque se sienten en un hábitat cálido y divertido que los estimula (Rengifo, 2001).

Asimismo, mediante las llamadas de atención que don Rogelio hace a Tito y a Yesi por dejar escapar un pez, ellos se las ingenian para continuar jugando, así que alejan la cubeta de la orilla de la laguna para evitar que los peces escapen. La idea de Tito de alejar la cubeta confirma que es consciente que los animales marinos una vez alejados del agua no podrán escapar. En este sentido, los niños tojolabales son hábiles a la hora de solucionar problemas que surgen en la experiencia cotidiana, esto les permite desarrollar el razonamiento creativo y las habilidades para pensar y construir estrategias (Rogoff, 1993).

Entonces, la laguna es un escenario significativo donde se transmiten, reproducen y recrean los conocimientos y saberes tojolabales, entorno a la actividad de la pesca. Los niños entienden la importancia de estar en armonía con la madre tierra, distinguen los instrumentos que se utilizan y entran en contacto con la variedad de peces de la laguna. Estos conocimientos que adquieren los niños nos muestran que la actividad de la pesca enseña al niño tojolabal el medio ecológico en el que vive y el manejo de los recursos naturales que existen en la laguna (Prada, 2013). En este sentido, los padres tojolabales son expertos en transmitir valores, conocimientos y técnicas de pesca a los niños para enseñarles a conseguir los alimentos para la familia.

4.2.2.10 La lengua tojolabal en el proceso de formación de los niños

Los momentos que vivimos con las familias de Tito y Peki, al acompañarlos a los distintos escenarios de la comunidad, nos permitieron distinguir que en las interacciones comunicativas de los distintos integrantes de la familia (abuelos, padres, hermanos y niños) existe mayor predominancia del castellano sobre todo en los niños. Sin embargo, en determinados espacios y actividades como el trabajo en la milpa, las veredas, lagunas, ríos y huertos, los abuelos usan y transmiten la lengua tojolabal a sus nietos. Por ello, en este apartado, se analizará el rol de los abuelos como transmisores lingüísticos, en tanto que inciden en la transmisión de la lengua tojolabal a sus nietos (Sichra, S/f).

4.2.2.11 El papel de los abuelos en la transmisión de la lengua tojolabal

En el proceso de formación de los niños tojolabales, los abuelos se convierten en agentes educativos esenciales, al ser los principales portadores de la cultura y la lengua tojolabal. Escuchar a los abuelos es una oportunidad para aprender de ellos. Cuando los abuelos conviven con sus nietos en los distintos espacios de la comunidad, ellos buscan estrategias para la transmisión de la lengua tojolabal. Mientras acompañaba a Tito y doña Alicia al monte para acarrear leña, se presenta la siguiente situación:

Mientras Tito camina con su abuela en el monte, observa un árbol con frutos de mora, entusiasmado corre a recogerlos. Para ello, se adentra al interior de las ramas del árbol de moras que están cubiertas de espinas. Entonces la abuela le dice:

Doña Alicia: *muk ochan k'í'ix, le'a ja tak'anxaleki'* [no te lastimes con las espinas, busca los que estén maduros]

Tito: ¿también vas a comer abuelita?

Doña Alicia: *laxa, oj ochan k'í'ix* [ven ya, te vas a lastimar con las espinas]

(Doña Alicia continúa caminando, luego voltea a ver a Tito que sigue cortando moras)

Doña Alicia: (regaña a Tito) *¡nutsub'aj!, oja ta'a ajuchan* [¡apurate!, puedes encontrar víboras]

Tito: ahorita voy, espérame (corre a alcanzar a su abuela). (Obs. Enero 2017)

Lo anterior nos muestra que uno de los agentes educativos más importantes en la comunidad tojolabal son los abuelos. En este caso, Tito frecuentemente acompaña a sus abuelos a los lugares de trabajo, como: el monte, la milpa, las lagunas y los ríos. La convivencia que se genera entre doña Alicia y Tito propicia un ambiente bilingüe donde ambos aprenden uno del otro, porque mediante las indicaciones, consejos y regaños que doña Alicia manifiesta en la lengua tojolabal, Tito escucha y adquiere la lengua tojolabal en el momento en que se llevan a cabo las actividades y en escenarios significativos y divertidos para él.

Cabe destacar que doña Alicia es bilingüe, habla y entiende el tojolabal y el castellano. No obstante, ella prefiere comunicarse todo el tiempo en tojolabal con su nieto, es decir, lucha por seguir conservando la lengua tojolabal y busca estrategias propias para que sus nietos la adquieran, como invitar a sus nietos para que la acompañen a los lugares de trabajo. Esto amplía el tiempo de convivencia entre abuelos y nietos.

Por tanto, cuando Tito acompaña a su abuela al monte, no solo aprende a colaborar en la actividad, sino que gracias a la actitud positiva de la abuela hacia el uso del tojolabal, permite que la lengua siga viva en los espacios comunitarios. Entonces, la lengua tojolabal acompaña y viaja con los abuelos en sus andares, conversaciones y consejos que brindan.

En este sentido, cuando doña Alicia se comunica únicamente en tojolabal, es una forma de favorecer para que su nieto adquiera la lengua en las actividades de la familia. Con esto, Tito no solo escucha el tojolabal, sino que enriquece su bagaje cultural y lingüístico. En principio, Tito se muestra como un “bilingüe pasivo” (Baker, 1997) que entiende la lengua tojolabal pero habla el castellano. Por tanto, la convivencia con sus abuelos ha propiciado que Tito desarrolle habilidades de comprensión de la lengua tojolabal, que brinda oportunidades para ampliar sus relaciones comunicativas con los distintos miembros de la comunidad. En este sentido, vemos que la lengua tojolabal se sigue transmitiendo como parte del proceso de socialización entre niños y abuelos (Escobar, Mar, & Alberti, 1975).

Por tanto, los abuelos se convierten en importantes agentes educativos, portadores y transmisores de la lengua tojolabal, tal como vemos en la siguiente evidencia:

(La familia se encuentra reunida junto al fogón para comer calabazas)

Susi: abuelita, yo quiero en un vaso mi calabaza.

Doña Felipa (abuela): *jelto k'ak* [todavía está muy caliente]

Peki: ¿falta mucho para que enfrié?

(Susi impaciente se acerca con su plato a la cubeta con calabazas)

Doña Felipa (abuela): *oj tsikan* [te vas a quemar]

Susi: (saca algunos trocitos de calabazas de la cubeta) ya no quema ita.

Peki: yo también quiero Susi.

Doña Felipa (abuela): *¿mixa k'ak'uk?* [¿ya no quema?]

Susi: no, ya no quema nada. (Obs. Enero 2017)

La presencia de doña Felipa provoca que la lengua tojolabal se haga presente en la convivencia junto al fogón. En dicha interacción comunicativa vemos que la abuela es quien asume el rol de transmisora de la lengua tojolabal. La abuela crea condiciones para que la lengua siga presente en los espacios de la casa y la comunidad. Entonces, el hecho de que la abuela se comunique en tojolabal con los niños que no hablan la lengua es muy significativo, debido a que el aprendizaje no es forzado como en la escuela, sino que se convierte en una necesidad de convivencia, para ser parte del diálogo y entender el significado de las actividades y conversaciones (Ramos, 2013).

La actitud que asumen los abuelos hacia el uso del tojolabal en la interacción con sus nietos, nos da entender que no usan la lengua simplemente como instrumento de comunicación, sino para transmitir conocimientos y saberes propios de la cultura. Tal como se observa en el siguiente abstracto:

Después de terminar de recolectar la leña, nos dispusimos a descansar para probar alimentos. Doña Alicia y Sari se sientan bajo la sombra de un árbol y comienzan a sacar las tortillas.

Tito impaciente destapa su pequeña botella de pozol y se sienta en medio del camino. Luego Sari le dice a su abuela.

Sari: ese Tito, o través ya se sentó en el camino.

Doña Alicia: (regaña a Tito) *¿jas wana a tiw?, mima kaltawab' mi oj kulanan b'a snalan b'ej', ¿maxa k'ana oj cham wa nani?* [¿Qué haces ahí?, ya te dije que no te sientes en medio del camino ¿quieres que se muera tú mamá?]

Sari: ese Tito no escucha, tiene oreja de burro.

Doña Alicia: *jach' b'i cham ja snan jun tan yal kerem. Mis k'u'an ab'al, jex kulani b'a snalan b'ej, kada wa xwaj alaj jex tajni sok xanich b'a b'ej, ti wa x-och k'ulan alb'el lek. Jaxa jun ek'ele yaj k'ot b'as naji, cham yab', wanexta ok'el ja yijts'ini'. Anto tis j'oboyi jas tati' ti aljiyab' ke ja chamel ja yala nani'. Ja yuj wa xkalawab'i muj alyan chikin buruj, k'u'an ja jastal wa x-aljiwab'i* [Así falleció la mamá de un niño. No obedecía, siempre se sentaba en medio del camino, siempre que iba en la milpa se sentaba a jugar con las hormigas que encontraba en el camino. Pero una vez que llego a su casa, se sorprendió al ver a sus hermanos llorar. Entonces le preguntó a su papá, le dijeron que su mamá había muerto. Por eso te digo, no tengas orejas de burro, obedece lo que te dicen]. (Obs. Febrero 2017)

Ilustración 30. Conviviendo con la abuela en el monte



Foto: G.R.R. Enero 2017

La narración de historias y cuentos, es otra de las estrategias familiares que utilizan los abuelos para transmitir la lengua y los saberes propios de la cultura tojolabal. Esta situación, que sin planearlo, abrió un espacio de aprendizaje, por un lado Tito y Sari aprenden a valorar, respetar y obedecer el consejo de los mayores, y por otro, les permite aprender la cosmovisión tojolabal expresada en la lengua tojolabal.

Entonces, los abuelos le atribuyen un valor formativo a la lengua, pues por medio de ella se transmiten valores, conocimientos y la cosmovisión cultural, que no pueden ser fácilmente expresados en otra lengua. Tal como nos comenta don Pedro, anciano de la comunidad:

Wa xk'umane tojolab'al yuj más tsamal wa xkab ja kaltsili'. Sok ja tolab'ali oj b'okumanikon sok kumpare jumasa, mi modo kastilla oj k'umanikon, mey schi'il ja lo'ili'... Chojani chotik kij jumasa wa xk'umane tojolab'al, jach wa xk'ajtese ja kij jumasa.

Les hablo tojolabal (las personas) porque mi corazón se siente más alegre. Hablando tojolabal se puede hablar con los compadres, ni modos de hablarles en castellano, así no tiene chiste la plática... También mis nietecitos les hablo tojolabal, así les doy consejos mis nietos. (Ent1.Febrero 2017)

Don Pedro le atribuye una función interactiva a la lengua tojolabal, ya que con ella puede relacionarse con ciertas personas de la comunidad como sus nietos y compadres y expresar determinadas ideas, sentimientos y emociones, por ejemplo, los consejos que brinda a sus nietos. Asimismo, mantiene un sentimiento de afecto hacia la lengua tojolabal, porque al hablarlo se siente alegre. Dichos sentimientos influyen en su elección lingüística de comunicarse con sus nietos en tojolabal. De acuerdo a lo que nos comenta don Pedro podemos afirmar que la lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana (UNESCO, 2003).

Por ello, la convivencia de los nietos con los abuelos es beneficiosa en tanto que mantiene viva la lengua en los espacios del hogar y la comunidad. Esto permite que los niños sigan adquiriendo la lengua y aprendiendo los consejos y conocimientos que los abuelos transmiten.

4.2.2.11.1 La escuela impuso el castellano

Históricamente la escuela es un espacio construido para el abandono de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas. Los habitantes de la comunidad Francisco I. Madero reconocen que la escuela produjo cambios en el sistema de vida familiar y comunal, particularmente en el debilitamiento de la transmisión intergeneracional de la lengua tojolabal, como nos platica don Víctor:

(...) ahora ya todos hablamos castellano, antes puro tojolabal, ni entendíamos nada el castellano, íbamos en el pueblo ni sabíamos lo que nos decían los patrones, solo quedamos viendo. Pero cuando vino el primer maestro ahí empezamos a hablar castellano (...) me acuerdo que cuando hablábamos tojolabal nos daban palo, y nos correteaba el maestro con su palo, así poco a poco fuimos aprendiendo el castellano, ahora donde quiera podemos salir, ya entendemos el castellano, ya fácil encuentran trabajo los muchachos (...) como te digo fue cuando vino los maestros así empezamos a hablar castellano. (Ent2.Febrero 2017)

Evidentemente, las lenguas indígenas han ocupado un lugar marginal en las escuelas, como consecuencia de la llegada de los maestros a la comunidad se propició un deterioro progresivo del tojolabal, tanto que la mayoría de los niños ya no la hablan. La castellanización forzada mediante castigos corporales obligó a los niños a desplazar el tojolabal. Por otro lado, don Pedro argumenta que aprender el castellano amplió el campo laboral de los comuneros, pues ya podían viajar a otros lugares en busca de trabajo. Esto nos permite constatar que la escuela no solo propició la castellanización obligatoria, sino también motivó la migración de los pobladores.

Los comuneros culpan a la escuela de la castellanización actual de los niños, pues argumentan que la escuela ocupa un tiempo y un espacio que no coincide con los patrones culturales que la familia y la comunidad ha venido transmitiendo a sus hijos, tal como nos comenta don Pedro.

(...) pues la escuela yo digo, nunca va tomar en cuenta nuestra costumbre, mira aquí hay maestros tojolabaleros, pero nunca hablan tojolabal con los niños, puro castellano, por eso aunque cada rato les digamos los niños que hablen tojolabal, pero si les dicen otra cosa en la escuela, hee yo digo que así no se puede, además también nosotros queremos que sepan leer y escribir para que nadie los burle. Por eso los niños tienen que aprender castellano si quieren entender lo que dice sus maestros y también sus libros. (Ent.1DP.Enero 2017)

A pesar de que los padres de familia consideran que la escuela excluye y desvaloriza la lengua y la cultura tojolabal, manifiestan que necesitan de la escuela para que los niños aprendan a leer y escribir, y así defenderse de la discriminación a la que históricamente hemos sido objeto. Por otro lado, los docentes y los materiales escolares motivan el uso del castellano como lengua de instrucción, excluyendo por completo los contenidos culturales y lingüísticos de la comunidad tojolabal.

Entonces, antes que la escuela llegara a la comunidad, los habitantes se comunicaban primordialmente en tojolabal, pero ésta ha introducido paulatinamente ideologías negativas que han debilitado la transmisión intergeneracional de la lengua tojolabal, como nos comenta don Agustín: “ahorita ya no hay niños que hablen el tojolabal y los jóvenes pocos son los que hablan, la mayoría se crían en español” (Ent.1DA.Enero 2017).

En este sentido, los padres de familia tienen una clara percepción de que la escuela ha deteriorado la lengua tojolabal, al no tomarlo en cuenta en las prácticas educativas en el aula. La acción excluyente y discriminadora de la escuela se concreta al imponer un modelo educativo homogeneizante, que no valora la lengua, los saberes y las prácticas culturales propios de los comuneros (Toledo, Perez, & Gonzales, 2007).

Entonces, la falta de preocupación del sistema educativo de brindar una educación acorde a la cultura y lengua de los pueblos indígenas sigue provocando deterioro, desgaste y pérdida de las lenguas indígenas. Las escuelas siguen siendo una purga cultural y lingüística, donde solo promocionan la ideología dominante (López L. E., 2015).

Capítulo V: Conclusiones

El objetivo general de nuestra investigación fue Analizar los procesos, espacios y agentes de socialización de los niños y niñas tojolabales en la comunidad maya-tojolabal de Francisco I. Madero, municipio Las Margaritas, Chiapas, México. A continuación presentamos las siguientes conclusiones:

La pedagogía tojolabal

Hablar de la pedagogía tojolabal, implica hablar de una lógica de ver y vivir en el mundo. En la pedagogía tojolabal se transmiten conocimientos, prácticas, valores y actitudes, con la finalidad de formar personas para la vida armoniosa con la comunidad y la naturaleza. Los niños tojolabales desde pequeños son socializados bajo un proceso pedagógico centrado en el <aprender caminando>, es decir, aprenden a ser *tojol winik* y *tojol ixuk* literalmente caminando, que consiste en vivir de acuerdo a las normas sociales establecidas por la comunidad. El sistema educativo tojolabal centrado en <aprender caminando> es la base fundamental de la reproducción y recreación de los saberes y valores culturales, para mantener una relación de reciprocidad y equilibrio con la vida social, natural y espiritual.

Los niños tojolabales aprenden a ser *lekil winik* y *lekil ixuk* (hombres de bien y mujeres de bien) guiados por la familia y la comunidad. Los padres y abuelos son consejeros, sabios y guías espirituales, que orientan y enseñan con el ejemplo para guiar a los niños a seguir por el camino de los hombres verdaderos y formarse como personas íntegras, capaces de vivir en comunidad. Por tanto, cada de uno de nuestros actos personales, familiares, colectivos y sociales que desempeñamos en la vida diaria se sustenta en el <nosotros> que consiste en que tanto niños, jóvenes y adultos aprendamos a vivir en colectividad, para garantizar la continuidad de la vida comunitaria.

En este sentido, la educación tojolabal es una pedagogía holística que cumple la función de formar personas con valores éticos y morales, así como con habilidades, destrezas, saberes, conocimientos y actitudes que permiten a los niños desempeñarse como miembros activos de su comunidad.

Espacios de aprendizaje

Los diversos espacios de aprendizaje proporcionados por la comunidad mayatojolabal de Francisco I. Madero son los que, por una parte, reflejan la existencia de un sistema educativo comunitario y, por otra, son los escenarios vivos donde los niños se construyen socialmente de manera práctica y divertida. Los macro espacios principales donde son socializados los niños tojolabales son; el hogar y la comunidad. El hogar es el primer espacio donde los niños tojolabales adquieren los primeros aprendizajes, desarrollan habilidades y pasan a ser miembros activos de la misma, al colaborar por voluntad propia en el trabajo familiar. En este espacio los niños tojolabales descubren su primer entorno que les hará poner en práctica sus conocimientos, destrezas, habilidades adquiridas y poner en escena sus actitudes.

Los niños aprenden en convivencia con sus padres, abuelos y hermanos mayores en los distintos espacios del hogar que comprende: la cocina, el patio de la casa, el huerto, el troje²⁹ y las casitas donde duermen los animales domésticos (gallinas y vacas). En dichos espacios los niños, desde pequeños, aprenden a asumir responsabilidades en alimentar a los animales o cuidar al hermano menor, también colaboran en actividades como; desgrane de maíz, corte de café, tostar los granos de café, pasar leñas al fogón o ir por frutas al huerto. La participación de los niños en estas actividades les ayuda no sólo a adquirir habilidades cognitivas y sociales, sino que también apropian conocimientos, normas y valores útiles para la vida comunal.

²⁹ Lugar donde se guarda los alimentos, principalmente los granos de maíz.

Asimismo, en el patio de la casa y el huerto aprenden a compartir sus juegos con sus hermanos, primos o amigos, en el caso de las niñas, usan el huerto como espacios de juego y entretenimiento con sus hermanos menores. Los juegos surgen a partir de lo que han observado y aprendido de los adultos, en este caso, las niñas juegan a hacer las tortillas, simulan a ser mamás y los niños juegan a sembrar frutas, a trabajar en la milpa o a cazar animales en el monte. Esto lo representan de forma simbólica, usando los medios que ofrece la madre naturaleza (hojas, piedras, palos, flores) alrededor del espacio de juego. En estos espacios los niños son libres de recrear, imaginar y divertirse. Además, en sus juegos experimentan sentimientos placenteros, porque les desafía e impulsa a aprender entre pares.

En cuanto a los espacios de la comunidad comprende; la milpa, las veredas, el monte, las lagunas, los ríos y los caminos. Los niños tojolabales, desde pequeños, acompañan entusiasmados a sus padres o abuelos para colaborar en las actividades y convivir con la madre naturaleza. En este caso los niños aprovechan el espacio que brinda la madre naturaleza para jugar a cazar animales y explorar los alrededores. Los adultos les brindan la libertad a los niños de caminar, correr, explorar, interactuar con animales, plantas y todo aquello que ofrece la madre naturaleza. Es decir, los procesos de aprendizaje en la cultura tojolabal se caracterizan por desarrollar la libertad, la autonomía, la creatividad y la colaboración en los niños, en el marco de una crianza socioafectiva y participativa.

En estos espacios los niños desarrollan habilidades motrices, nociones espaciales, además identifican los espacios donde se consiguen alimentos y aprenden a trabajar en colectivo, por ejemplo, en el acarreo de leña cada integrante coopera según sus posibilidades, en el caso de los niños apoyan con cargar pequeñas cantidades de leña, las herramientas de trabajo (machete, costales y cuerdas) o los alimentos (pozol y agua) que se consumirán en el monte.

Asimismo, en los diversos espacios familiares y comunales, los abuelos desempeñan un papel fundamental en la transmisión del patrimonio cultural y lingüístico a los niños. La convivencia entre abuelos y nietos permite que la lengua tojolabal se transmita y se use en

los distintos entornos familiares y comunales (fogón, huerto, milpa, monte, lagunas, ríos y otros) que lejos de ser simples espacios, son escenarios donde subyacen enseñanzas comunitarias transmitidas en la lengua originaria de una manera práctica y real.

Entonces, el hogar y la comunidad son espacios institucionalizados por los padres y abuelos tojolabales, donde se transmiten cotidianamente conocimientos, valores, prácticas y normas sociales que caracterizan la vida tojolabal. En estos espacios pedagógicos los niños satisfacen sus necesidades cognitivas, afectivas, emotivas y físicas que entretienen la formación integral de los niños tojolabales.

Metodologías de aprendizaje

La pedagogía tojolabal se sustenta en estrategias y metodologías propias de aprendizaje, desarrolladas por los niños y los agentes socializadores (padres y abuelos) y, en los distintos espacios de interacción familiar y comunitaria. Las metodologías de aprendizaje y enseñanza tojolabales se caracterizan por acudir a la capacidad de escucha, la agudeza visual, la centralidad de lo lúdico, las interacciones entre personas y éstas con el entorno natural.

Mientras los niños apoyan en el trabajo familiar desarrollan estrategias de aprendizaje como la observación y la imitación. Estas estrategias permiten a los niños aprender socialmente y les ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas, física y sociales que le serán útiles en su contexto sociocultural. De esta manera, los niños desarrollan procesos de autoaprendizaje, donde no se requiere de explicaciones, sino que basta con mirar y reproducir las acciones que realizan los expertos para internalizar conocimientos.

Asimismo, los niños tojolabales aprenden escuchando los consejos que sus padres, abuelos, tíos, padrinos y hermanos mayores brindan en los distintos escenarios pedagógicos de la comunidad. De esta manera, los niños internalizan conocimientos y valores culturales a partir de la convivencia y la participación en el trabajo familiar y comunitario.

Por tanto, los niños desde pequeños aprenden a trabajar en reciprocidad con sus familiares, la comunidad y la madre naturaleza. En estos dos espacios de socialización, los agentes socializadores permiten que los niños exploren y descubran el medio social y natural que los rodea, con autonomía e independencia. La libertad que los adultos conceden al niño, les permite construir sus conocimientos a partir de lo que observan, tocan, escuchan y sienten. Es decir, la puesta en escena de los cinco sentidos de los niños es una estrategia central en la pedagogía tojolabal, distinta de la pedagogía desarrollada en la escuela, donde la escritura, las lecuras mecánicas someten a los niños a una acción estática, lineal y distante de su realidad sociocultural.

Por tanto, en la educación tojolabal no existe exigencias ni restricciones que limiten el espíritu explorador de los niños, al contrario desde pequeños se les deja jugar con utensilios y las herramientas de trabajo, (machete, sobrero, resortera, etc.) con el fin de motivarlos e inducirlos a ser *lekil winik* y *lekil ixuk* (hombres de bien y mujeres de bien) e integrarlos a las actividades familiares.

Entonces, para los niños tojolabales colaborar a los adultos no es una actividad coercitiva y forzada, sino una actividad placentera y divertida, que surge del interés y la motivación de los pequeños por convivir y contribuir en la actividad familiar. Además, las actividades como el desgrane de maíz, el corte de café o la pesca, forman parte de la vida tojolabal, de la formación como hombres y mujeres verdaderas, donde los niños aprenden lo determinante en su vida, las fuentes de su alimentación, las formas de aprovisionamiento y el respeto y cuidado de dichas fuentes. En este sentido, los aprendizajes que adquieren los niños son en y para la vida, ya que responden a su contexto y satisfacen sus necesidades vitales.

Capítulo VI: Propuesta

“Aprendiendo en convivencia con la comunidad”: construyendo juntos un preescolar abierto a la comunidad

A partir de los resultados y hallazgos encontrados en la investigación de campo que se realizó en la comunidad maya-tojolabal de Francisco I. Madero, municipio Las Margaritas, Chiapas, sobre los procesos de socialización de niños tojolabales en el espacio del hogar y la comunidad, se plantea una propuesta pedagógica, desde la perspectiva de una educación intercultural bilingüe, con la finalidad de construir una educación pertinente, que valore y reconozca los conocimientos, aprendizajes y habilidades (físicas, cognitivas y afectivas) que adquieren los niños en su entorno sociocultural, conviviendo cotidianamente con sus padres, los abuelos, los hermanos y demás miembros de la comunidad. Para ello, consideramos pertinente trabajar con los abuelos, los padres de familia, los niños y los docentes del jardín de niños “Pascual Ortiz Rubio” ubicado en la misma comunidad.

La propuesta educativa que planteamos tiene como punto de partida la cosmovisión que caracteriza el sistema educativo tojolabal centrado en que los niños <aprenden caminando>, en compañía de la familia y la comunidad que orientan, guían y aconsejan la formación de los niños. En efecto, la cosmovisión tojolabal excluye el individualismo, se caracteriza por el <nosotros> que está presente en la vida diaria tojolabal. Esta forma de concebir el mundo tiene un papel fundamental en el desarrollo físico, cognitivo y afectivo de los niños, dado que aprenden a ser *tojol winik* (hombres verdaderos) caminando siempre en colectividad bajo los principios de reciprocidad y hermandad. Por tanto, el aprendizaje se construye en colectividad, así como la vida se nutre y es fruto de la colectividad.

Con base en esta cosmovisión comunitaria que prima en la sociedad tojolabal, lo que se propone es que la escuela se abra a la posibilidad de construir espacios de convivencia que involucre a todos los actores educativos (padres, niños, abuelos, comuneros, docentes y

autoridades educativas) para construir juntos una pedagogía pertinente y más amable a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños tojolabales, ya que es importante que la escuela considere las formas propias de aprendizaje, especialmente de los niños en etapa inicial, que se encuentran en plena construcción de su identidad tojolabal.

Planteamiento del problema

En el desarrollo de la investigación hemos identificado que el pueblo tojolabal tiene un sistema educativo comunitario que posee estrategias y metodologías propias que permiten que los niños internalicen conocimientos y habilidades útiles y significativas para la vida en comunidad. El aprendizaje de los niños tojolabales es vivencial, participativo y colaborativo en compañía cotidiana de la familia y la comunidad. En estos espacios los niños escuchan, observan, juegan y practican actividades en relación armoniosa con la madre naturaleza. Estas formas de enseñanza y aprendizaje propias de las comunidades indígenas no han sido consideradas por el sistema educativo mexicano. Por tanto, niegan y desvalorizan los conocimientos culturales de los pueblos indígenas.

El sistema educativo mexicano no toma en cuenta los conocimientos que traen los niños en su contexto natural. La mayoría de los docentes desconocen los conocimientos, metodologías y estrategias de las pedagogías indígenas, este desconocimiento, ha llevado a que se fortalezca cada vez más los conocimientos universales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Como consecuencia la escuela excluye y desplaza la educación recibida al interior del hogar, la familia y la comunidad. Lo que significa que existe una ruptura entre la cultura escolar y la cultura comunitaria que ha llevado al detrimento de los conocimientos, los valores culturales y lingüísticos.

A partir de estos problemas, se pretende crear espacios de convivencia, aprendizaje, reflexión e intercambio de conocimientos con los niños, los padres de familia, los abuelos, comunarios y los docentes, para que visibilicen las estrategias, las metodologías y las técnicas propias de la pedagogía comunitaria. La propuesta busca contribuir en la

realización de una educación intercultural bilingüe y tener otra mirada de trabajar con los niños en las escuelas.

Objetivo general

Establecer espacios de participación, convivencia y aprendizaje entre escuela y comunidad para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños tojolabales.

Objetivos específicos

- Promover la participación de los distintos actores educativos (padres, abuelos, niños, docentes y autoridades educativas) para fomentar un trabajo colectivo entre comunidad y escuela.
- Crear espacios de sensibilización orientados hacia el reconocimiento y valoración de los conocimientos culturales y de la lengua originaria.
- Establecer espacios de convivencia e intercambio de conocimientos entre escuela y comunidad.
- Implementar un nuevo proceso de planificación de actividades en la educación preescolar a partir del enfoque del método inductivo intercultural.

Justificación

Consideramos que los planteamientos que presenta la propuesta, contribuirá a que los docentes, padres de familia y autoridades educativas reflexionen sobre la importancia de transmitir los conocimientos, las prácticas y los valores culturales propios de la comunidad, para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y las niñas tojolabales.

Es necesario que los conocimientos de la comunidad maya-tojolabal de Francisco I. Madero sirvan significativamente para la propia comunidad y la escuela, para desarrollar metodologías de enseñanza y aprendizaje pertinentes al contexto sociocultural de los niños tojolabales. Considero importante que la escuela tome en cuenta los conocimientos y las

distintas habilidades que los niños adquieren en la vida familiar y comunitaria, para diseñar y reconstruir nuevas estrategias didácticas encaminadas a fortalecer y reaprender de la pedagogía comunal.

Por tanto, la propuesta pretende visibilizar la pedagogía comunitaria transmitida históricamente por los padres y los abuelos mayas-tojolabales. Con los planteamientos de esta propuesta se aspira a que los docentes retomen ciertas estrategias y metodologías de la pedagogía tojolabal durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula para desarrollar aprendizajes significativos y encontrar caminos para una Educación Intercultural Bilingüe que inste a fortalecer la cultura tojolabal y abandonar las prácticas tradicionalistas existentes en las escuelas.

Factibilidad

Esta propuesta es factible de abordar porque durante el desarrollo de la práctica de campo se identificó el interés de los padres de familia, los abuelos y demás habitantes de la comunidad por fortalecer y seguir transmitiendo la cultura que nos idéntica como comunidad tojolabal. Principalmente los abuelos y los padres de familia expresaron su motivación por participar y socializar sus conocimientos con los docentes que integran la escuela preescolar, a fin de recorrer juntos el camino tojolabal que permita la construcción de una educación con pertinencia cultural, lingüística y pedagógica.

De esta manera, se propone crear espacios de convivencia para que los niños puedan salirse de las aulas e interactuar con la comunidad (abuelos, sabios, padres, comunarios) para escuchar y aprender la cosmovisión y los conocimientos que se transmitirán en la lengua tojolabal. Por tanto, será indispensable la colaboración e iniciativa de los docentes en decidirse a explorar otros espacios de aprendizaje alejados de las bardas y las cuatro paredes.

Esto fortalecerá la relación entre escuela y comunidad, a fin de encaminarse juntos (familia, comunidad y escuela) a una Educación Intercultural Bilingüe, donde los padres de

familia y comuneros puedan proponer y decidir sobre las características de educación deseada para sus hijos en la escuela preescolar.

Por tanto, la propuesta es factible porque parte de las perspectivas y las visiones de los comuneros, sobre los conocimientos, las estrategias, las metodologías y las técnicas de aprendizaje existente en la pedagogía tojolabal. De esta manera, se espera sensibilizar principalmente a los docentes para que aprendan de la pedagogía comunitaria y les sirva para transformar las prácticas educativas tradicionalista.

Metodología de trabajo

La escuela sigue siendo un espacio de ruptura con la comunidad, donde se reproducen contenidos pedagógicos ajenos al contexto cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. Los docentes continúan con las prácticas tradicionalistas que transgreden el desarrollo y las formas de aprendizaje de los niños indígenas, al tenerlos todo el tiempo cerrados en cuatro paredes e impartiendo contenidos alejados de la realidad cultural de los niños.

De esta manera, se propone una metodología de trabajo basado en un aprendizaje vivencial y en convivencia con los abuelos, los padres de familia y los comuneros porque son ellos quienes aportarán sus conocimientos y permitirán el acceso a las prácticas comunitarias, a su vez propiciarán que los niños tengan la oportunidad de escuchar la lengua tojolabal en espacios auténticos y libres. Para esto se propone que los docentes del jardín de niños Pascual Ortiz Rubio estén motivados a planificar actividades en conjunto con la comunidad donde se contemple la participación de los comuneros para que puedan aportar sus conocimientos. Esta metodología de trabajo propone el regreso al espacio natural, a la milpa, al fogón, al huerto, al patio de la casa etc. como espacios educativos en la formación de los niños tojolabales. En este sentido, se pretende que:

La comunidad esté presente en la escuela por medio de las actividades sociales que realizan los habitantes, mismos que se utilizarán como recursos pedagógicos y como base para la articulación intercultural de los conocimientos propios con los escolares convencionales. Se

trata de recuperar las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la comunidad para desarrollar acciones pedagógicas en las que se explicitan los conocimientos escolares indígenas implícitos en ellas. De esa forma, los niños indígenas construyen conocimientos escolares rescatando los saberes de su comunidad. (Sartorello, 2014, pág. 77)

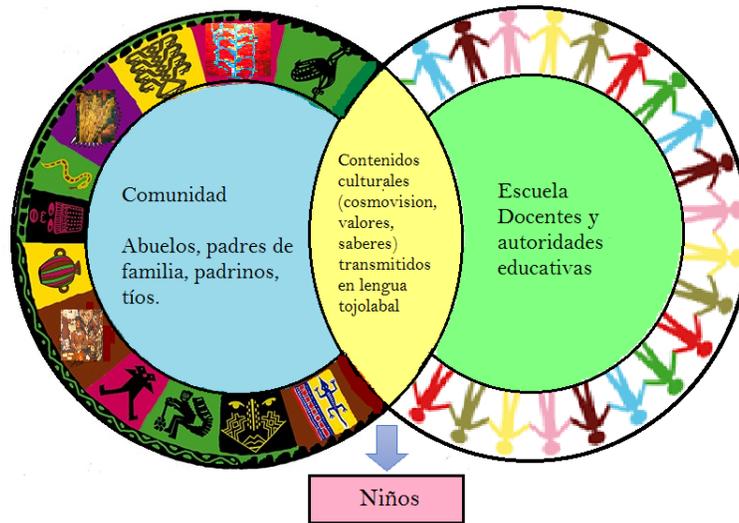
Esta metodología tiene como finalidad involucrar a toda la comunidad en general, haciendo visible que el conocimiento se transmite de manera vivencial y recíprocamente, donde los abuelos y padres transmitirán sus conocimientos a los niños en la lengua tojolabal. La socialización de conocimientos en los distintos espacios de la comunidad propiciará aprendizajes significativos en los niños porque combinará el hacer, el vivir, el escuchar, el mirar y el sentir. Por tanto, la presente propuesta se fundamenta bajo los principios del Método Inductivo Intercultural propuesto por Jorge Gasché, que consiste en:

Un proyecto pedagógico centrado en la participación de profesores y estudiantes (niños, jóvenes y adultos) en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas practicadas en las comunidades indígenas, las que son consideradas como fuentes principales para la elaboración de contenidos y el fortalecimiento del conocimiento indígena. (Lucilene, 2012, pág. 86)

En este sentido, la propuesta se encamina a construir una Educación Intercultural Bilingüe que fortalezca la cultura tojolabal y logre darle un giro a las actividades escolares que realizan los docentes, para que tomen en cuenta el entorno cultural y lingüístico de los niños tojolabales. A su vez, el trabajo colectivo de los distintos actores permitirá crear una relación horizontal entre escuela y comunidad.

Dado que la cosmovisión tojolabal se centra en la colectividad y no en el individualismo, es necesario fomentar trabajos colectivos donde cada actor pueda aportar sus conocimientos, dar su opinión y proponer actividades que logren armonizar el currículo comunitario con el currículo oficial. El siguiente esquema representa la metodología de trabajo que se llevará a cabo.

Figura 2: Relación escuela-comunidad



Fuente: Elaboración propia

Con esta propuesta, se espera ampliar los espacios de convivencia entre los niños con los distintos miembros de la comunidad, en especial con los abuelos que son los principales portadores de la cultura y lengua tojolabal. Por tanto, la parte donde se unen los círculos es la relación que mantendrá la escuela y la comunidad, donde exista una relación recíproca para que tanto docentes como niños se dejen guiar por los expertos de la comunidad y aprendan de la pedagogía comunal.

La pedagogía tojolabal guarda particularidades de aprendizajes que no se limitan únicamente a lo cognitivo, constituye aprendizajes para la vida, para el corazón y los sentidos que influyen en la formación de los niños tojolabales para llegar a ser *tojol winik* (hombres verdaderos).

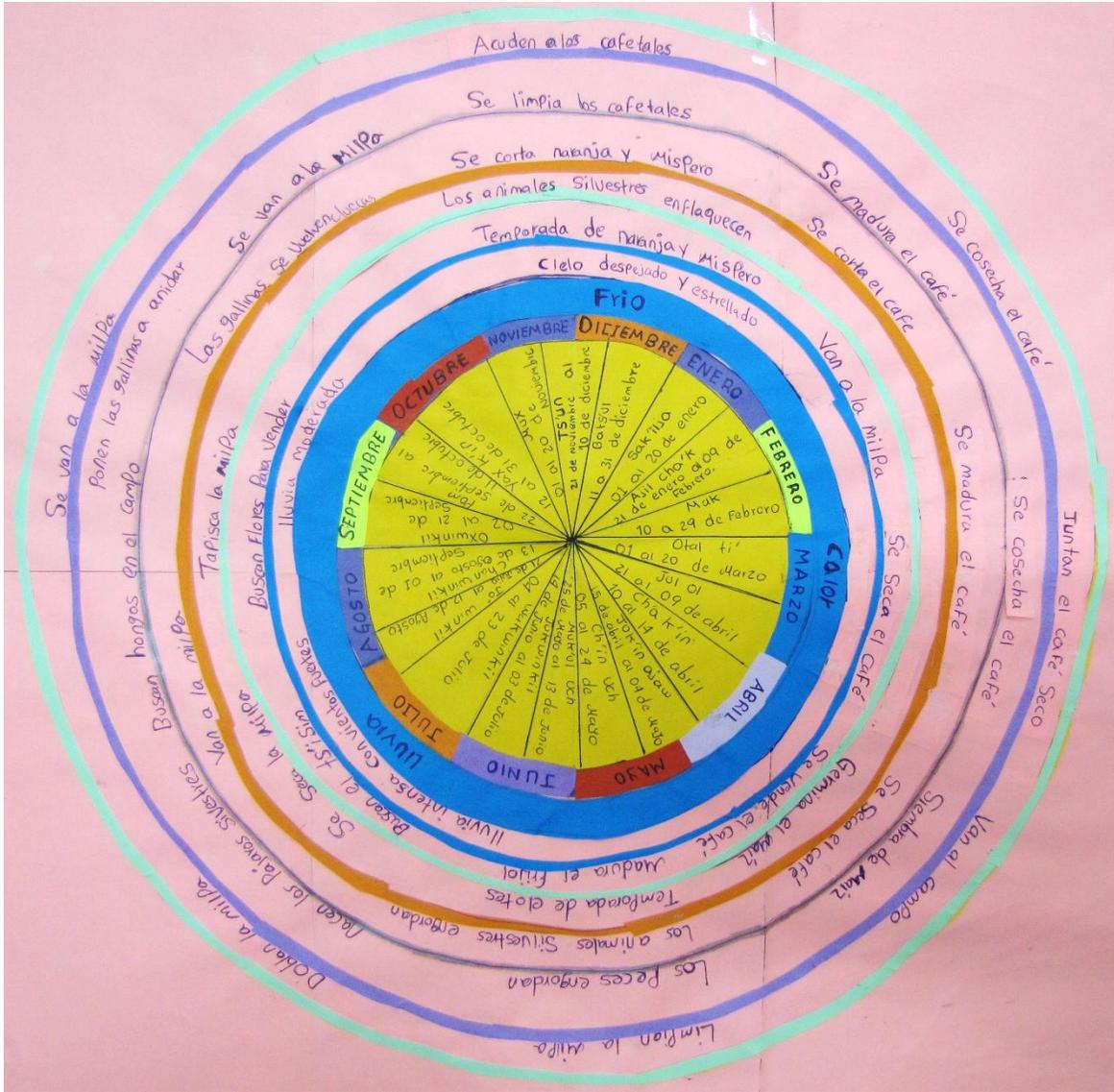
Con base a esto, se propone que la escuela aprenda y retome algunos lineamientos que caracterizan la pedagogía comunal como: aprender haciendo, observando y escuchando los consejos, conversaciones e historias que surgen en los espacios del hogar y la comunidad, mientras los niños colaboran a sus padres y abuelos en las actividades

productivas. En estos espacios existe una sintonía entre el hacer, el hablar y el escuchar donde los niños adquieren conocimientos, habilidades y destrezas útiles en y para la vida. Asimismo, se genera un aprendizaje vivencial donde los niños adquieren conocimientos, interactuando con la familia, la comunidad, la naturaleza, los ríos, los bosques y los animales. De este modo, los niños adquieren aprendizajes significativos en la interacción de los sentidos (sintiendo, tocando, palpando, escuchando y viendo) con su medio físico, social y natural. Aquí el aprendizaje se realiza comunitariamente, donde nuestras capacidades se complementan y aprendemos los unos de los otros.

En este sentido, los conocimientos que compartan los expertos de la comunidad serán sistematizados y articulados con base a las necesidades y demandas de la comunidad. Por tanto, la planificación de actividades y articulación de contenidos se realizará en función al calendario socio-natural de la comunidad. Este elemento permitirá a los docentes planear las actividades según las temporadas en la que se encuentran, solicitando la colaboración de los expertos de la comunidad. A continuación se presenta el calendario de actividades socio-naturales construida con los habitantes de la comunidad:

Figura 3: Calendario socio-natural

Francisco I. Madero, Las Margaritas, Chiapas, México



COLORES	INDICADORES Y ACTIVIDADES
■	TEMPORADAS
■	INDICADORES CLIMÁTICOS
■	INDICADORES VEGETALES
■	INDICADORES DE COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES
■	ACTIVIDAD DE LOS COMUNEROS
■	ACTIVIDAD DE LOS NIÑOS

Fuente: Elaboracion propia

A continuación se presenta el cuadro de actividades que orienta la metodología a seguir:

Objetivos	Actividades	Indicadores
<p>Promover la participación de los distintos actores educativos (padres, abuelos, niños, docentes y autoridades educativas) para fomentar un trabajo colectivo entre comunidad y escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convocar una reunión comunitaria para compartir los resultados de la investigación ante los diferentes actores de la comunidad. • Explicar sobre el proyecto a los docentes del jardín de niños Pascual Ortiz Rubio y los habitantes de la comunidad. • Citar a una reunión general a padres de familia, docentes, comunidad y autoridades educativas para planificar y organizar actividades para el desarrollo de la propuesta. 	<p>Al 15 de mayo de 2018 se ha realizado la reunión con la comunidad para socializar los resultados de la investigación.</p> <p>Al 30 de mayo de 2018 se ha realizado la reunión con los docentes para socializar el proyecto.</p> <p>Al 15 de junio de 2018 se ha realizado la reunión general para comunicar los planes del proyecto y tomar acuerdos.</p>
<p>Crear espacios de sensibilización orientado hacia el reconocimiento y valoración de los conocimientos culturales y la lengua originaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar talleres para analizar las características generales de la pedagogía tojolabal. • Propiciar un encuentro para que los padres de familia y los abuelos compartan sus experiencias respecto al proceso de socialización de los niños en el hogar y la comunidad y otros temas culturales. 	<p>Al 10 de julio de 2018 se ha realizado al menos un taller.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un taller para reflexionar con los docentes sobre la importancia de considerar las estrategias de aprendizaje y las habilidades que desarrollan los niños en la convivencia con la familia y la comunidad. 	
Establecer espacios de convivencia e intercambio de conocimientos entre escuela y comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> El equipo docente iniciará su trabajo educativo mediante la planificación de: espacios, materiales, horarios etc. para llevar acabo las actividades. Motivar a los docentes que realicen visitas domiciliarias con los niños por lo menos dos veces por semana, para convivir con los comunarios y aprender los conocimientos culturales y la lengua tojolabal. 	30 de agosto de 2018 se ha realizado al menos cinco visitas.
Implementar un nuevo proceso de planificación de actividades en la educación preescolar a partir del enfoque del método inductivo intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar los conocimientos compartidos por los expertos de la comunidad. El equipo docente hará la contextualización entre el contenido del currículo oficial y los conocimientos y metodologías de aprendizaje compartidos por los comuneros. 	Al 10 de octubre de 2018 se ha trabajado al menos tres planeaciones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar planeaciones didácticas tomando en cuenta los contenidos del calendario socio-natural de la comunidad. • Poner en práctica las planeaciones diseñadas. • Analizar los alcances, limitaciones, replanteamiento y continuidad de la propuesta. 	
--	--	--

Seguimiento y evaluación

Para evaluar la efectividad de la propuesta, continuamente se organizaran espacios de encuentro con los distintos actores de la comunidad y la escuela para escuchar sus opiniones, sugerencias y discutir sobre los logros y alcances conseguidos en el proceso de aplicación. Esto permitirá reorientar los objetivos del proyecto y realizar modificaciones si lo requieren. Se trata de sustituir las evaluaciones tradicionalistas basadas en relaciones verticales, lo que se espera es establecer una comunidad donde todos podamos aportar y tomar decisiones para superar las dificultades, esto con el propósito de lograr la validación y el reconocimiento de la comunidad.

Referencias

- Alvarado, M. (2002). *Ensayos de análisis cultural*. Valparaiso-Chile: Servicio de Imprenta Universidad de Playa Ancha.
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas: Unicef.
- Arratia, M. (2005). *En tiempo de lluvia y de cosecha faltan muchos los niños a la escuela: desencuentros del calendario escolar y los ciclos de vida de comunidades andinas agrocentricas” en: Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación Bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Edición Cátedra.
- Baronnet, B. (2005). *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*. México: Juan Pablo.
- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F: EMc Graw Hill interamericana.
- Berger , P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrourtu.
- Bruner, J. S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación* . Madrid: Morata.
- Castillo, C. (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz, Bolivia: PINSEIB-PROEIB-Andes/Plural editores.
- CGEIB. (2013). Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Courtis, C. (2009). Apuntes sobre la aplicación del convenio. *SUR - Revista internacional de derechos humanos*, 1-31.
- Cuadriello, H. (2006). *Tojolabales, pueblos indígenas del México contemporáneo*. México, D.F: CDI.
- Cusi, M. (2009). *Huch'uy runakunaq imayna uywaynin Los patrones de crianza de niños y niñas en la comunidad campesina andina de Roccoto-Cusco-Perú*. Cochabamba, Bolivia: Proeibandes-UMSS.

- DGEI. (1999). *lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe de los niños y niñas indígenas*. México: DGEI.
- Escobar, A., Mar, J., & Alberti, G. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* Perú: IEP.
- Farkas, C. (2007). *Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Girón, P. (2013). *Patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia*". Cochabamba, Bolivia: Proeib Andes, UMSS.
- Grillo. (1994). *El agua en las culturas andina y occidental moderna. En Crianza Andina de la Chacra*. Lima: PRACTEC.
- Grillo, E. (1996). *Caminos Andinos de Siempre*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Haar, G. V. (2005). *El movimiento zapatista de Chiapas: Dimensiones de su lucha*. Labour Again Publications.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Santa fe Bogotá: fondo de cultura economica.
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. PROEIB.
- Heise, M., & Tubino, F. (1994). *"Implicaciones concretas de la interculturalidad"*. En su: *interculturalidad un desafío*. Lima Perú: CAAP.
- Hernández, G. A. (2016). *El bordado del tojol k'ú'al de Plan de Ayala, Chiapas: su investigación y sistematización de conocimientos en el proceso de aprendizaje*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB-ANDES.
- Hernández, J. (S/f). *Modelos educativos de la educación indígena en México. Retos y perspectivas a considerar*. México: Dirección de educación indígena. SEP.
- INALI. (2003). *Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México, D.F.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanza maya tojolabal*. México: Plaza y Valdez.

- Lenkersdorf, C. (2010). *B´omaK´umal Ttojolab´al kastiya. Diccionario tojolabal - español*. México: ISBN.
- Lenkersdorf, C. (2012). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo veintiuno editores.
- López. (2004). "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana" en Marino Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Ed) *Rostros y fronteras de la indentidad*. Temuco: Universidad de Chile.
- López, F. (1994). *Desarrollo social y de la personalidad. En Jesus Palacios & e.a. (comp.) Desarrollo psicologico y educación I*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en America Latina: Perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En interculturalidad y ciudadania. Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz: PLURAL-FUNPROEIB.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias en América Latina. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* 64, 205-338.
- López, R. (2016). *El ch´ulel: Pedagogia Tsotsil frente a la pedagogia de la educación preescolar en una comunidad maya tzotsil de Chiapas, México*. Cochabamba, Bolivia: Tesis de maestria. Proeib Andes, UMSS.
- Lucilene, S. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecolgico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *revista_isees n 10*, 79-94.
- Machaca, M. (2006). *Yachay: los saberes en la cultura quechua" en Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela*. . Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Mena, P., Muñoz, H., & Ruiz , A. (2000). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indigenas de Oaxaca: sistema de investigación regional "Benito Juarez"*. México: Universidad Autónoma Benito Juarez de Oaxaca.
- Méndez, B. (S/f). *El convenio 169 de la OIT sobre Comunidades Indígenas y la situación de los derechos humanos de los grupos autóctonos en México*. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Modiano, N. (1990). *La educación indigena en los Altos de Chiapas*. México D.F: INI.

- Moreno, P. M. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: UPN.
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina. En Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México D.F: UAM.
- Pasquel, L. (2001). *¿como construir un niño zonacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del Tsotsil, México*", en Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León (2001). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: Ciesas.
- Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Patiño, K. N., & Alba, C. V. (2009). *Socialización infantil y estilos de aprendizaje, aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol*. México: Montebello-UNUCAH.
- PEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. . México, D.F.: SEP.
- PNUD. (2005). *Cosmovisión maya plenitud de la vida*. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Series de cuadernos de desarrollo humano.
- Prada, F. (2009). *Territorios apistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane y mosetenes del río Quiquibey en Bolivia. En el vuelo de la luciernaga*. Lima: UNICEF, Kinkos Impresores.
- Prada, F. (2013). *Turu napese. La puerta del cielo: la búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. Cochabamba.
- Ramos, M. (2013). *Gachri'ni Guchru' gu'huaj a. Procesos socioculturales y sociolingüísticos de la comunidad de Santo Domingo del Estado*. La paz: PROEIB-ANDES.
- Rengifo, G. (2000). *Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra*. Lima, Perú: Bellidos.
- Rengifo, G. (2001). *Niñez y juego en los Andes*.

- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural*. Lima: PRATEC.
- Rodriguez, E. (2006). *Teorías del aprendizaje. Del constructivismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá D.C: Cooperativa Pedagógica Magisterio.
- Rodriguez, G. J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. R. (1994). *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz-Bolivia: Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona : Paidós.
- Rogoff, B. (s/f). *Los tres planos de la actividad sociocultural*.
- Salvador, C. P., & Rizo, M. (2014). *Interculturalidad: Miradas críticas*. Barcelona. España: Instituto de la Comunicación.
- Sampieri, R. H. (2007). *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW HILL.
- Sanchez, R., & Valdivia, G. (1994). *Socialización infantil mediante el juego en el sur andino. Estudio de caso de diez comunidades campesinas de Andahuaylas*. Lima: Ministerio de Educación del Perú/Fundación Bernard Van Leer.
- Sartorello, S. (2014). La Co-Teorización Intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 73-101.
- Segura, S. G. (2004). De la educación indígena a la educación Bilingüe intercultural . *Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, 61-81.
- Sichra, I. (2005). ¿Que hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Revista de educación intercultural bilingüe Qinasay*.
- Sichra, I. (S/f). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *Revista de lenguas indígenas y universos culturales. Revista UniverSOS, Revista de lenguas indígenas y universos culturales. Universidad de Valencia*.
- Sichra, I., & López, L. E. (2003). *La educación en áreas indígenas de América Latina. En 3ra. Maestría en EIB del PROEIB Andes*. Cochabamba: PROEIB Andes.

- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Toledo, D., Perez, A., & Gonzales, E. (2007). Papel e impacto de la escuela en las comunidades indígenas. Nadie se sienta señalado en lo particular,. *Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. realizado en Oaxaca, México, del 25 al 27 de octubre de 2007.
- Tubino, F. (2004). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamiento para el tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe.
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. . Estudios y documentos de educación N° 34, págs.1-69.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento UNESCO*. Documento UNESCO.
- UNICEF. (2005). *Convención sobre los derechos del niño*. Chile: Nuevo ciclo.
- Vigotsky, L. S. (1998). *El desarrollo cultural del niño*. Buenos Aires: Almagesto.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología.*, 111-122.
- Vila, I., & Elgstrom, S. (1988). *Imitación y adquisición del lenguaje*. Madrid: Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica .
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Infancia y aprendizaje*.
- Walsh. (2 de Enero de 2017 de Marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de [ile:///C:/Users/Lin_708H/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf](file:///C:/Users/Lin_708H/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf)
- Watson, J. (1947). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidos.
- Zambrana, A. (2007). *Socialización de niños en torno a la producción de papa. estudio de caso realizado en la comunidad de San Isidro-Piusilla*. Cochabamba: PROEIB - Andes.

Anexo

Anexo 1. Espacios de socialización y aprendizaje en la comunidad



Anexo 2. Cortando leña en el monte



Elaborado por Tito

Anexo 3.



Elaborado por Sari (hermana de Tito)

Anexo 4. GUÍA DE OBSERVACIÓN A LAS FAMILIAS

Nombre de la familia: _____

Lugar y fecha: _____

Tiempo de observación: _____

Actividades de observación: _____

- 1.- Observar detalladamente lo que hace el niño en la edad de 3 y 5 años.
- 2.- Actividades de los padres, qué, cuándo, por qué y cómo hacen las actividades del hogar y otros espacios de la comunidad.
- 3.- ¿Cómo interactúan los agentes socializadores en la enseñanza de las tareas en el hogar?
- 4.- Observar las estrategias que utilizan los agentes socializadores para guiar a los niños.
- 5.- Identificar los espacios donde interactúa más los niños y niñas.
- 6.- Observar en qué actividades participan los niños y niñas
- 7.- ¿Cómo aprenden los niños de sus agentes socializadores?

Anexo 5. GUÍA DE ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Lugar de origen: _____

Lengua: _____ Ocupación: _____ Escolaridad: _____

Fecha: _____

¿A partir de qué edad comienza a asignarle una actividad a su hijo o hija?

¿Cuáles son las actividades que mayormente le asigna a su hijo? ¿Porque?

¿En qué lugares lleva su hijo o hija a trabajar?

¿En qué lugar juega más su hijo o hija y a que juegan?

¿Con quiénes pasa más tiempo su hijo? ¿Porque?

¿A qué edad comienza a relacionarse más con amigos?

¿A partir de qué edad comienza a involucrarlo en el trabajo?

¿Cómo enseña a sus hijos las actividades del hogar y en otros espacios de la comunidad?

¿Cómo aprenden sus hijos?

De acuerdo a su edad, ¿Cuáles son las tareas que le asigna a su hijo?

¿Qué consejos les brinda a sus hijos?

¿Cuándo sus hijos no obedecen, como le hace para que le obedezcan?

¿Cómo le gustaría que su hijo e hija aprenda en la escuela?

Anexo 6. GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ABUELOS

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Lugar de origen: _____

Lengua: _____ Ocupación: _____ Fecha: _____

¿Cuánto tiempo pasa con sus nietos?

¿En qué actividades su nieto lo acompaña?

¿Considera importante que su nieto conozca y se involucre en las actividades familiares?

¿Porque?

¿Qué platica con sus nietos y como convive con ellos?

¿Cómo considera usted qué aprenden los niños?

¿Cómo participa los nietos en las tareas del hogar y la comunidad?

¿A partir de qué edad sus nietos deberían empezar a ayudar a sus padres?

¿Cómo interviene usted en la educación de sus nietos?

¿Hoy en día, como ve las formas de educar a los niños?

¿Qué piensa de que los niños asistan a la escuela?

Anexo 7. GUÍA DE ENTREVISTA A NIÑOS Y NIÑAS

Nombre: _____ Edad: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

Lengua: _____ Fecha: _____

¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu casa?

¿Qué juegos realizas en tu casa?

¿Cómo ayudas a tus papás en las tareas de tu casa?

¿Cuándo acompañas a tus papás al campo o la milpa?

¿Qué haces en tu casa cuando tus papás no te llevan a la milpa o al campo?

¿Qué espacios te gusta más para jugar?

¿Te gusta asistir a la escuela? ¿Porque?