

┌

┐

└

┘



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

**UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSTGRADO EN DESARROLLO RURAL
NIVEL MAESTRÍA**

*LA CULTURA INDÍGENA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR EN
COMUNIDADES CHINANTECAS.*

(OPERAR CON LOS SABERES COMUNITARIOS)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN DESARROLLO RURAL

P R E S E N T A:

MIGUEL DARIO HIDALGO CASTRO

ASESORA: SONIA COMBONI SALINAS

MEXICO D.F.

OCTUBRE DEL 2008

Cultura indígena en la práctica escolar en comunidades chinantecas.

Maestría en desarrollo rural.

***“Toda la gente que se muere
Luchando por la verdad,
Funciona su historia”***

Efrén Pérez Sánchez
(Indígena chinanteco)

En memoria de Jacques Gabayet
con quien inicie este trabajo.
Para La Dra. Sonia Comboni Salinas
por su ímpetu para lograr llegar al final
de este camino.

Para mis Padres, Miguel y Virginia, que
me enseñaron lo que es el respeto por
los otros.

Para mi compañera de vida y lucha:
Mary, y mis hijos: Miguel y José Ángel.

Para mis hermanos: Alfredo, María
Elena, Pedro, Virginia, Elizabeth y
Cesar Agustín; y compañeros y amigos
de lucha y trabajo.

CONTENIDO

CAPITULO I. EL ESCOLAR INDIGENA COMO CONCEPTO EN SITUACIÓN CULTURAL.

- 1.1 Saberes comunitarios y conocimientos escolares.
- 1.2 Una aproximación al problema de la práctica escolar.
 - 1.2.1 La escuela nacional, castellanizante y occidentalizante.
- 1.3 Campo problemático: Escuela v.s. Cultura indígena.
- 1.4 Planteamiento de un problema educativo indígena.
- 1.5 Estructura Analítica Conceptual.
- 1.6 Objetivos del trabajo.
- 1.7 Metodología.
 - 1.7.1 Procedimientos, técnicas e instrumentos.

CAPITULO II. REFERENTES TEORICOS EN TORNO AL SUJETO INDIGENA, LOS SABERES COMUNITARIOS, LA ESCUELA Y SUS PRÁCTICAS ESCOLARES.

- 2.1 Cultura indígena y sujeto en situación cultural.
- 2.2 La educación indígena, sus contenidos y su estructura.
- 2.3 El sentido de la historia.
 - 2.3.1 Historia y cultura.

CAPITULO III. ALGUNOS ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA.

- 3.1 Saberes comunitarios, puesta en práctica y resultados.
- 3.2 Una primera interpretación estructural del uso de los saberes comunitarios en la escuela.

CAPITULO IV. PROPUESTA EXPLICATIVA FINAL.

4.1 Estructura conceptual final.

4.2 A manera de conclusión.

BIBLIOGRAFIA.

ANEXOS.

INTRODUCCION.

Entender la situación actual de México, en medio de un ambicioso mercado mundial, no sólo reclama una reorganización de los aspectos políticos, sociales y económicos, sino también una reinterpretación y revaloración de la vida cultural, que pueda derivar, aunque también desde otros espacios, en una propuesta educativa que nos permita ver la escuela pública con un enfoque diferente sobre su papel en las comunidades indígenas. Es decir, construir un concepto diferente y alternativo de educación para el niño indígena mexicano.

Se puede sostener que, por carencias e indefiniciones sobre las prácticas escolares, en las escuelas de las comunidades indígenas, la construcción de mejores condiciones de aprendizaje es más complejo que en las escuelas de la urbe. Por esta razón, se considera una tarea legítima la necesidad de construir un proyecto alternativo viable y pertinente a las condiciones de aprendizaje en el contexto de una comunidad indígena.

El trabajo se realizó en la región Chinanteca del Estado de Oaxaca; en una área por sí misma separada de las regiones vecinas por grandes cadenas montañosas, dentro de la cuenca del Papaloapan y sobre las laderas de la Sierra Madre Oriental; consistió en conocer de cerca las prácticas escolares indígenas y, ambiciosamente, poner en práctica algunos rasgos de la cultura local (saberes comunitarios) dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje de los sujetos indígenas (Maestro-alumno)

Esta puesta en práctica se desarrollo en escuelas bilingües de la Zona Escolar No. 112 de la Jefatura de Plan Piloto; dicha Jefatura que pertenece a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y, quienes a principios de los ochentas, también se constituyeron como Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO), distinguen por su trabajo alternativo en el denominado Movimiento Pedagógico en Oaxaca desde 1995, por acuerdo de Asamblea Estatal del Magisterio Democrático de la Secc. 22 del CNTE-SNTE; El trabajo abarco los municipios de San Juan Lalana, Santiago Jocotepec y San Juan Petlapa; en ellos residen comunidades indígenas Chinantecas que conforman una gran parte de la región de Tuxtepec. (Véase mapa)

La CMPIO es un grupo de maestros egresados del Instituto de Investigación para la integración social en el Estado de Oaxaca (IIISEO), esta organización social, con demandas étnicas más antigua de Oaxaca, agrupa a más de mil quinientos maestros pertenecientes a 11 de los pueblos originarios, los cuales trabajan en más de 400 escuelas en todo el Estado; aceptan y se comprometen con el movimiento pedagógico y promulgar una educación diferente a la oficial.

El movimiento pedagógico en Oaxaca, surge casi de manera inmediata a la conformación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en los años 80's, con la idea de construir una educación alternativa y generalizarla en todas las escuelas de los diferentes

niveles en todo el Estado; idea que asume la CMPIO, y que a través de la Jefatura de “Plan Piloto”, se dieron a la tarea de acercarse a los procesos sociales que se viven en las comunidades indígenas para promover la transformación de las prácticas escolares de los maestros adscritos en el “Plan”. El impulso al llamado Movimiento Pedagógico por esta Jefatura, principalmente, fue promover la búsqueda de alternativas que respondan a las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades indígenas, incluyendo la participación de los alumnos, maestros y padres de familia en todo el Estado de Oaxaca.

En este marco, y para construir una Educación Alternativa, la Jefatura de Plan Piloto organizó Encuentros, Pre-congresos y Congresos; por zona, región y estatal. Hubo encuentros de maestros, niños y padres de familia, se buscó intercambiar experiencias docentes, conocer expectativas e inquietudes de los alumnos y estrechar la relación escuela-comunidad. La finalidad entonces fue, propiciar espacios de discusión y construcción de prácticas alternativas que tomarán en cuenta los procesos sociales y culturales de las comunidades chinantecas.

En este proceso se realizaron diferentes talleres, que permitieron a los maestros discutir, analizar y proponer sobre el trabajo docente, el papel de la escuela y la pertinencia de una educación diferente desde la cultura local de los pueblos indígenas. Los temas en los talleres giraron alrededor de la identidad indígena, movimientos sociales indígenas, la importancia de la lectura en el docente y la necesidad social de transformar la práctica docente.

Estos se realizaron durante los ciclos 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002.

Algunas preguntas que inauguraron la discusión en los talleres fueron: ¿A quién beneficia mi práctica docente? ¿Cuáles son los problemas más comunes a los que nos enfrentamos en nuestra práctica docente? y ¿Cómo utilizar la cultura local en la escuela?

Sobre esta línea, se sugirió partir de la realidad indígena, construir propuestas de acontecimiento que arroje un problema a utilizar en las prácticas escolares y exprese modos de pensar y actuar de los protagonistas (Alumnos-maestros-comunidad). Operar con la realidad, fue la propuesta central.

Es indudable, que a lo largo de este trabajo hubo infinidad de dificultades que necesariamente se fueron disipando durante el proceso mismo de la propuesta; digamos que se aprendió en el camino, con cierta modestia, planteando posibilidades de cambio, con la única intención de construir una escuela diferente para los niños chinantecos.

En otras palabras, el presente trabajo trata de poner en práctica algunos saberes comunitarios de la cultura chinanteca, luego de esta manera se busca que el docente haga atractiva la escuela incluyendo al sujeto y, finalmente, se trata de propiciar un ambiente de aprendizaje con sentido, donde el alumno se convierta en protagonista de su propio aprendizaje.

Fue necesario mencionar, que el proceso de la puesta en práctica, habría que interesarse por su desarrollo y no por su declaración y vanagloriar la ética y moral que lleve implícito un movimiento real; por lo que en este

contexto indígena de marginación, vicios y pobreza, nos hizo plantear el proceso como una lucha por espacios políticos, culturales, sociales y económicos.

Por lo anterior, Guillermo Bonfil (s/f) por ejemplo, advierte que “la escuela no transmite la cultura propia, sino enseña algo de la otra cultura”; y sentencia: “los rasgos de la comunidad es el ámbito donde el niño aprende su cultura, no en la escuela”. Esto nos lleva a conjeturar que es posible la construcción de conocimientos a partir de su situación cultural concreta en la que viven; es decir, transportar su cultura, entendiendo a esta como un entrelazado de saberes comunitarios, mediante prácticas pedagógicas, al salón de clases para la (re)construcción de conocimientos.

De igual manera consideramos las proposiciones de Patricia De Leonardo, Ibarrola y Elsie Rockwell, las cuales discuten el papel de la escuela como un espacio para la reflexión y construcción de conocimientos y no como una agencia de imposición cultural. (De Leonardo, 1986; Ibarrola y Rockwell, 1985)

Asimismo, se discute y se proponen explicaciones teóricas sobre el quehacer cotidiano de la cultura indígena, en atención particular a situaciones o acontecimientos relevantes para los habitantes de la comunidad; El sujeto indígena en situación cultural concreta y los saberes comunitarios; y, escuela, prácticas escolares y ambientes de aprendizaje.

En este sentido, se intenta comprender la vinculación cultura-escuela-sujeto- aprendizaje. Destacando el papel del sujeto en situaciones o

acontecimientos importantes que marcan los saberes comunitarios su vida cotidiana; sin antes haber revisado los diferentes conceptos sobre cultura; y el papel de la escuela y sus prácticas escolares en un ambiente de aprendizaje alternativo.

Es importante mencionar que en el intento descriptivo-explicativo de este trabajo, se parte de dos ideas fundamentales que cruzan a lo largo de éste: la cultura, entendida como una expresión de modo de vida; y las prácticas escolares, que refieren precisamente a actividades propias de la escuela; cuales, hipotéticamente, actúan como coadyuvantes de construcción de conocimientos y ampliación de la cultura de la vida comunitaria.

Una reflexión última, es la relación de la escuela con el desarrollo rural. La escuela pública en el medio indígena siempre se ha caracterizado por ciertos rasgos plenamente identificados, como: imposición, autoritaria, excluyente, burocratizada y, sobre todo, centros de castellanización y negación de la cultura indígena.

Por lo anterior, el trabajo pretende, desde la escuela bilingüe, coadyuvar en una pedagogía propia de las comunidades indígenas que incluya sus saberes comunitarios que sustenten y faciliten corregir ineficiencias y solucionar problemas cotidianos de sobrevivencia. Es decir, que la cultura, como conocimiento y modo de vida indígena, analizada en la escuela, permita "... dos aspectos determinados mutuamente. Por un lado, el mejoramiento que se plantean los sujetos y por el otro, el incremento de su capacidad para decidir el propio desarrollo" (León y Flores, 1991)

El papel de la escuela bilingüe, sin fundamentalismos, puede contribuir al desarrollo de la cultura indígena; puede, a partir de comportamientos y acciones conjuntas de los maestros bilingües, construir contra estructuras políticas y contra orientación ideológica en procesos democráticos incluyentes de los saberes comunitarios. Analizando la historia, la geografía, cuentos y leyendas, fiestas, personajes y acontecimientos de la comunidad.

En primer lugar, buscamos que los docentes bilingües se constituyan en sujetos históricos con esperanzas de transformación social y conozca su realidad histórica y regional a partir de su propia práctica docente; que como maestros organizados inicien un proceso de desarrollo cultural en resistencia.

Una conclusión sería entonces: La escuela puede contribuir al desarrollo rural de las comunidades en uso de los saberes comunitarios que le dan vida real a la cultura indígena, sin folklorismos ni romanticismos; desde una escuela alternativa que pretenda una cultura de política educativa diferente, ideología emancipadora propositiva y reforzamiento de la identidad indígena.

Por último, “Es sencillamente imposible promover el desarrollo rural con equidad, a través del paternalismo estatal” y las políticas de “gabinete” que excluyen por completo las expectativas y saberes de las culturas indígenas. “Desarrollo entonces, es una permanente disputa de intereses en donde unos ganan (*ideopolítica oficial*) y otros pierden (*Cultura indígena*)” (León y Flores, 1991)

Una exhortación final de este trabajo, con conciencia posible, es explorar “otros caminos para construir la autonomía” de los pueblos indígenas desde la escuela pública bilingüe en México.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos. El capítulo I: “El escolar indígena como un sujeto en situación cultural”, se presenta el por qué de los saberes comunitarios en la escuela, su posible utilización en las prácticas escolares, y una primera aproximación inicial de una situación problemática sobre la cultura local y las prácticas escolares. Se intenta efectuar desde cuestionamientos que susciten reflexión y construcción de un problema real; una estructura analítica conceptual, entendida ésta como un esquema que expresa en su conjunto un posible campo problemático; así como los objetivos de este trabajo.

Es decir, considerar algunos saberes comunitarios que configuran la situación cultural del sujeto y de las comunidades chinantecas, constantemente excluidos por la escuela pública. Se describen las comunidades y los procesos de enseñanza aprendizaje de las escuelas de Plan Piloto.

Se busca problematizar a partir de interrogantes que cuestionan y legitiman el por qué de los saberes comunitarios y su utilización en la escuela; asimismo, la propuesta de operar con los saberes comunitarios como alternativa. Aquí determinamos el papel de la escuela tradicional, propia de una cultura diferente que se caracteriza por la reproducción de conocimientos únicos y universales; mientras que la propuesta alternativa exhorta a la

sistematización y construcción de conocimientos en relación a un saber comunitario de la cultura Chinanteca.

En el capítulo II: “Referentes teóricos entorno al sujeto indígena y los saberes comunitarios, la escuela y sus prácticas escolares”. Se plantean elementos teóricos necesarios que permitan comprender, del posible campo problemático, los saberes locales en relación con las prácticas escolares, como son: la cultura indígena; sujeto indígena en situación cultural concreta; los saberes comunitarios; la escuela, las prácticas escolares y ambientes de aprendizaje.

Se hace una revisión bibliográfica de acuerdo al campo problemático, utilizando referentes teóricos que propongan una explicación del problema construido. Conceptualmente que entendemos por cultura indígena y, en consecuencia, como vemos al sujeto indígena en una situación cultural concreta y los saberes comunitarios como producción y reproducción de las relaciones sociales de la cultura indígena.

De igual forma se trata de conceptualizar el papel de la escuela como espacio de reflexión y construcción de conocimientos; las prácticas escolares y los posibles ambientes de aprendizajes que posibiliten una escuela diferente que incluya los saberes comunitarios. En otras palabras, se pretende explicar teóricamente una situación problemática, y al mismo tiempo profundizar en una propuesta de trabajo que tome en relación a la cultura local.

Para el capítulo III: “Espacios de reflexión y la experiencia escolar”,

Trataremos de describir brevemente la experiencia que se vivió en los espacios de reflexión y la puesta en práctica de los saberes comunitarios en la escuela bilingüe indígena y mostrar una primera interpretación de los datos obtenidos.

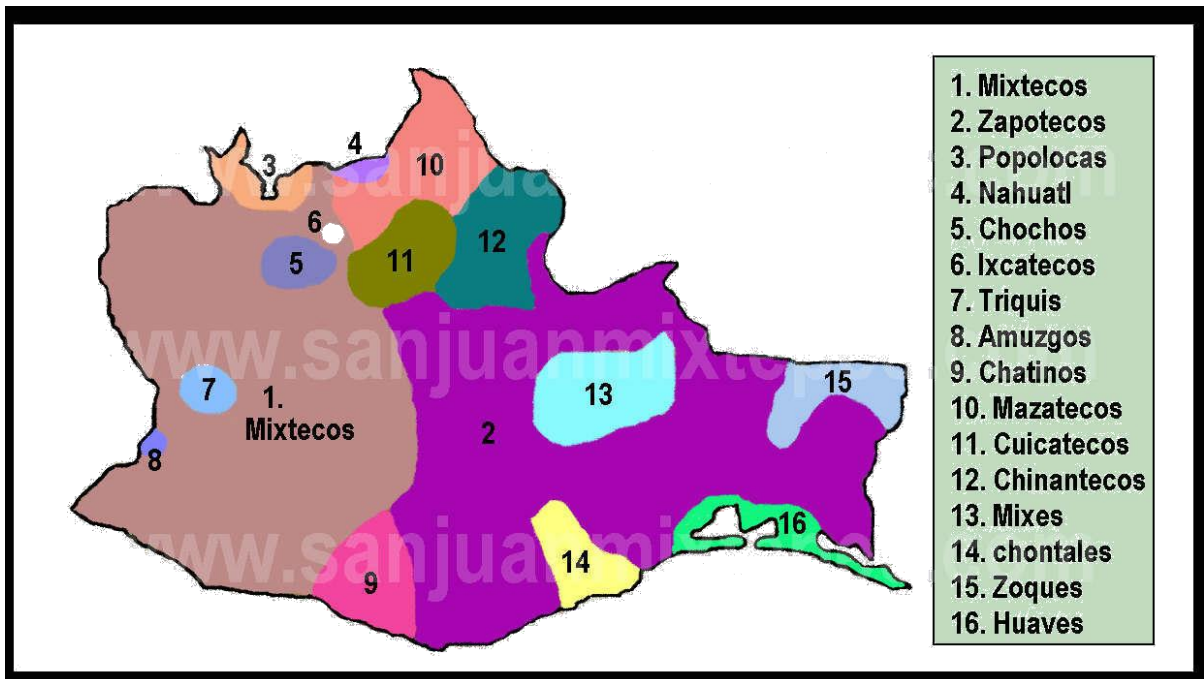
Lo que vemos en este apartado es la experiencia que se vivió en los espacios de reflexión propuestos por el supervisor de la zona escolar 112, donde se discutió el sentido de una escuela diferente en el marco de una educación alternativa; así como algunos elementos de la pedagogía crítica que proponen operar con la realidad indígena.

Aquí mismo se considera la puesta en práctica de los saberes comunitarios en la escuela, algunos resultados importantes para el avance de la educación indígena y una primera propuesta de interpretación de estos datos obtenidos.

Cabe mencionar que en los talleres participaron la mayoría de los maestros adscritos en la zona de los dos niveles (preescolar y primaria), destacando el compromiso social que tiene el maestro con la comunidad.

En este último capítulo IV: “Propuesta explicativa final”, sólo se limitara exponer, después de la traducción del trabajo de campo a una versión teórica, y de versión teórica a una explicación del trabajo de campo. Por último, el trabajo va acompañado de comentarios lógicos extraídos de la propuesta explicativa final y una conclusión que intenta dar pertinencia a nuestra Estructura Analítica Conceptual de una realidad educativa diferente.

Oaxaca y sus lenguas



En este mapa se muestran las lenguas del Estado de Oaxaca, en él se puede distinguir a la lengua chinanteca con el número 12

CAPITULO I.

EL ESCOLAR INDIGENA COMO UN SUJETO EN SITUACION CULTURAL.

Hemos de destacar la importancia que tienen los saberes comunitarios para la vida indígena y su utilización en las prácticas escolares; problematizar en torno al escolar indígena como un sujeto en situación cultural, proponer hipótesis de trabajo y mostrar una estructura analítica conceptual que nos de claridad del objeto de estudio.

1.1 Saberes comunitarios y conocimientos escolares.

Es importante reflexionar qué papel juegan las prácticas escolares en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los saberes comunitarios para el incremento de conocimientos y cultura de los sujetos. Por ejemplo, la contradicción entre conocimientos escolares y saberes comunitarios lo encontramos por el tipo de información que se maneja en uno u otro espacio.

Entendemos por conocimientos escolares aquellos que están sistematizados en planes y programas, y que en la mayoría de las veces no tienen relación con el contexto donde se imparten; también conocidos como el programa oficial. En sentido opuesto, los saberes comunitarios, podemos deducir, son aquellos saberes que se dan en “procesos de apropiación

personal de la cultura”, por las vivencias y experiencias de los sujetos. Pueden surgir posibilidades alternas de condiciones reales de aprendizaje hacia otras fronteras del conocimiento, que indudablemente beneficiaría a la comunidad en su conjunto. (Sacristán, 2000)

Lo anterior nos conduce a una interpretación de diferenciar unos datos de otros: los conocimientos institucionales de los saberes comunitarios; de los planes y programas oficiales de los guiones de vida de los sujetos; del contexto escolar del contexto indígena; de expresiones de expectativas, intereses y necesidades diferentes.

Es sencillo ejemplificar que el niño no entiende ni comprende siquiera una oración simple, y que las operaciones básicas de la matemática las construye al margen de problemas sin sentido, como esto: *si tengo veinte pelotas y somos siete ¿cuántas pelotas nos tocan a cada uno?* Es decir, la irrelevancia del procedimiento sustituye, y por tanto obstruye, lo posiblemente significativo de los acontecimientos.

Sin embargo, las comunidades indígenas parecen no sufrir los procesos escolares dado el reconocimiento institucional que tiene la escuela pública “obligatoria”, donde los saberes comunitarios son desplazados por los conocimientos escolares. El proceso de aculturación, desde intentos de castellanizar hasta la promoción de la vida urbana por parte de la escuela pública, va creando barreras que impiden el desarrollo de la cultura indígena.

Decimos pues, cómo la escuela puede incorporar saberes

comunitarios que transformen el ejercicio docente en una práctica con sentido crítico y se puedan crear *ambientes de aprendizaje* que se sobrepongan a simples tareas lógicas e insignificante para la vida de un sujeto en situación cultural indígena.

Lo anterior argumenta la necesidad de revisar, tanto las prácticas escolares como los saberes comunitarios y suscitar espacios de reflexión, discusión y construcción entre los maestros y maestro-alumno, para la creación de mejores “ambientes de aprendizaje” para el sujeto indígena.

1.2 Una aproximación al problema de la práctica escolar.

Las comunidades que se consideraron fueron Santiago Jocotepec, Arroyo Plátano Lalana, Arroyo Blanco Petlapa, San Felipe Mirador, San Juan Petlapa, La Alicia, San Vicente Jabalí, El Porvenir, Tepinapa y Linda Vista de los tres municipios chinantecos: San Juan Lalana, Santiago Jocotepec y San Juan Petlapa del Distrito Choapam, Tuxtepec, Oaxaca. Se registraron experiencias de las escuelas de la Zona Escolar 112 de la Jefatura 21 de Educación Indígena de "Plan Piloto".

La llegada de un municipio a otro, incluso de una comunidad a otra, se dificultó por la distancia accidentada propia de la Sierra Madre Oriental. Existen pequeñas variantes de vida, particularmente en el tono de la lengua. Algunos rasgos esenciales de la cultura se mantienen, como el huipil, la comida y sus formas de organización, desde la asamblea comunitaria, el

trabajo en el campo y las fiestas tradicionales.

Las razones que dan origen a esta experiencia, advierte que los niños indígenas no viven un ambiente de aprendizaje que les permita construir conocimientos, revalorar sus saberes comunitarios y reflexionar críticamente su contexto indígena. En los tres municipios se viven similares situaciones culturales.

La estructura sociocultural está organizada en comités y sistema de cargos; las decisiones se toman en la Asamblea Comunitaria con la presencia del Consejo de Ancianos, en ésta se resuelven los problemas que se susciten a lo interno; se planea el trabajo colectivo para el mejoramiento de la comunidad (Tequio o faena); se organizan los diferentes comités en las tareas diversas de gestoría, atención y servicio a los ciudadanos de la comunidad.

Esta compleja realidad indígena, tendiente a desaparecer, expresa situaciones muy concretas para empezar a entender su cultura como modo de vida y saberes comunitarios; en otras palabras, su identidad Chinanteca prevalece por el trabajo y las fiestas tradicionales. El sentimiento de pertenencia, el trabajo y su modo de organizarse es lo que los arraiga a su territorio, todo esto mediado por la lengua materna. Reforzar y entender el sentido del Tequio, La Asamblea Comunitaria, El Consejo de ancianos, El Sistema de Cargos, La mano vuelta, Cambio de autoridad, etc. nos dan una idea de un modo de vida y formas de pensamientos diferentes a los de una vida en condiciones de urbanidad.

1.2.1 La escuela nacional, castellanizante y occidentalizante.

La escuela rural llega a esta región en 1963 como “Centro de Enseñanza” y “Centros de Alfabetización” con la consigna clara de castellanizar a los chinantecos. No hasta 1990, cuando maestros egresados del IISEO crean en la región algunas escuelas bilingües adscritas al Sistema de Educación Indígena, con la ideología de integrar a las comunidades chinantecas a la cultura nacional; lo mismo que pretendieron los Centros de Enseñanza y Alfabetización en años anteriores. En este sentido, el tradicionalismo escolar se expresa en la reproducción de conocimientos, enseñanza de operaciones básicas en matemáticas y nada del desarrollo de la cultura e historia indígena.

Los primeros indicios de las prácticas escolares mostraron contradicción entre el Programa Educativo Institucional y los Saberes Comunitarios; prácticas escolares con procesos de enseñanza-aprendizaje que imponen conocimientos, omiten los saberes comunitarios del sujeto indígena; ignoran la historia y filosofía local; promueven actitudes pasivas, desinteresan al sujeto del conocimiento y su cultura; refuerzan el fenómeno de diglosia; y legitiman la incertidumbre y dependencia a las instituciones gubernamentales.

Con el paso de los años se han ido perdiendo algunas prácticas de la cultura Chinanteca, como las mencionadas en párrafos anteriores. Principalmente por la intromisión de instituciones gubernamentales, con

programas, que además de insuficientes, administran la pobreza de las comunidades indígenas; tales como PROGRESA, PROCAMPO, Oportunidades, Empleo Temporal, entre otros.

De igual forma, desde la lógica del capitalismo, la introducción de mercancías que sustituyen a los productos locales, como por ejemplo la sustitución del agua de maíz (pozotl) por refresco embotellado, la licuadora por molcajete, la música de banda por música comercial, el idioma castellano por la lengua materna, lo comunal por lo privado, etc., etc.

La penetración del comercio es inevitable en los procesos de la vida indígena; esto no sólo trae cambios en los hábitos de comida, sino también influye en el comportamiento y mentalidad de los sujetos. Este drama minimiza lo propio y magnifica lo ajeno.

Por fortuna para estos municipios chinantecos, prevalece la narración oral de cuentos y creencias locales y regionales que se transmiten desde temprana edad a los sujetos de la comunidad; la “moraleja”, regularmente de estos cuentos y creencias, arroja ejemplos de comportamiento de acuerdo a la cultura, responsabilidad, amor al trabajo y a la tierra, valoración del trabajo colectivo, rasgos de identidad, respeto a los ancianos y a los niños, formas de trabajo, etc.

El elemento religión a atentado contra el principio comunitario de unidad. En la mayoría de las comunidades, quienes en algún periodo de su historia fueron católicas, hoy se han adherido a corrientes de corte cristiano protestante, negándose a participar en los festejos tradicionales del Santo

Patrón y formas de convivencia comunitaria. No obstante, en problemas de organización y expresión comunitaria de asamblea, se mantienen unidos; sin trascender en conflicto la diferencia religiosa.

Otro aspecto que es importante mencionar, es la concepción que se tiene de la tierra y la presión por algunas instituciones gubernamentales para dejar de lado esta visión. *“La tierra –dice un anciano- para nosotros los chinantecos, es nuestra madre y lo que hay dentro de ella son nuestros hermanos; el agua, los bosques, los animales, los minerales, porque ellos dependen de nosotros y nosotros dependemos de ellos”. “El agua es nuestra hermana, así como el bosque nos da madera para hacer nuestras casas y los animales nos sirven de alimento cuando la tierra se cansa”. Y agrega: “Nuestras tierras son comunales, esto quiere decir que son de todos y para todos los chinantecos. La tierra no la hicieron los hombres, por eso no tienen porque adueñarse”.*

El principal conflicto sobre la tierra, es la insistencia por parte del gobierno en escriturar las tierras comunales a propiedad privada. Esta necesidad gubernamental trajo en los años setenta la pérdida de vida de diez campesinos indígenas por defender sus tierras comunales, éste hecho lamentable se conjuntó con los disturbios políticos que había en esos años en la ciudad de Oaxaca, y el entonces gobernador C. Manuel Zarate Aquino fue destituido de su cargo.

Un último hecho histórico digno de recuperarse para la construcción del proyecto educativo, que influyó enormemente en la mentalidad y práctica

política actual de los chinantecos, es la manera en que fueron afiliados al Partido Revolucionario Institucional (PRI). En 1952 se solicitó al Gobernador de Oaxaca la creación de escuelas de organización completa en las comunidades de los municipios de Lalana, Petlapa y Jocotepec a través de la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicato Campesino de la Conferencia Nacional Campesina (CNC); al mismo tiempo, las comunidades que se negaban a conformar el subcomité municipal recibieron amenazas por personeros del gobernador en turno y, por miedo a las represalias quedaron afiliados a la (CNC) dependiente del Partido oficial en Oaxaca. El carácter oficial nacionalista configuró en la situación educativa, haciendo legítima la ideología y los procesos de castellanización e integración a la cultura dominante.

En este sentido, la situación de los conocimientos escolares, los saberes comunitarios, las irrupciones a la vida social y cultural en las comunidades de la Chinantla, nos llevó a plantear en un primer momento, cuestionamientos que nos permitieran aproximarnos y construir un campo problemático lógico y comprensible.

¿Cómo resignificar y legitimar la cultura indígena en la escuela? ¿Cómo transformar una práctica escolar de transmisión a construcción de conocimientos? ¿Es posible partir de los problemas cotidianos de los indígenas para entender y comprender otros conocimientos? ¿Qué podría determinar en los sujetos indígenas situaciones reales de aprendizaje? Aun sin discutir a fondo éstas interrogantes, es preciso considerar que en las

posibles consecuencias de una práctica escolar, es importante el rol que juega las escuelas y el grado de compromiso con los problemas que se viven a diario en ellas y, en su caso, fuera de ellas.

1.3 Campo problemático: escuela v.s. cultura indígena.

Empecemos por mencionar que este trabajo se deriva, a pesar de las diferentes inquietudes, por querer transformar el papel de las prácticas escolares en las escuelas bilingües de la zona Escolar Indígena 112 de la Jefatura No. 21 “Plan Piloto” de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)

Una de las primeras percepciones en reconocer que estas escuelas multigrado¹ deja fuera los principales componentes culturales de los chinantecos, tales como creencias, moralejas, fiestas, estructura social, historia local, lengua materna y concepciones de los objetos. Aquí, podemos mencionar algunos vicios del tradicionalismo pedagógico que viven las escuelas publicas: a) El maestro es el que sabe; b) Los conocimientos se transmiten a través de la palabra; c) Retención de información; y d) Aprendizaje por repetición. Esto alrededor de un programa oficial que desconoce en su totalidad las culturas indígenas, y pretende homogenizar, castellanizar bajo la ideología del “nacionalismo mexicano”.

¹ Escuelas de organización incompleta, donde un maestro atiende a más de un grado; también se conocen como bidocentes y/o tridocentes.

Por otro lado, el seguimiento fiel al “Plan y Programa” oficial, trae consigo dificultades en la distribución de información en las escuelas de multigrado. De ahí que: ¿Cómo hacer para que esos saberes comunitarios actúen como parte del programa escolar? Es decir, ¿Cómo considerar elementos de los saberes comunitarios para el desarrollo de un aprendizaje? Dicho de otra manera, ¿Cómo reemplazar una práctica escolar instructiva por una constructiva?

Vale aclarar que a pesar de la contradicción entre el programa oficial y los saberes comunitarios, la escuela bilingüe es reconocida por la comunidad, por la investidura institucional, como la verdadera portadora de conocimientos únicos y legítimos. De esta forma, vemos como los saberes comunitarios quedan a merced de visiones institucionales; y más aún, caso dramático, la escuela no considera los problemas cotidianos que padecen las comunidades indígenas. Esto nos obliga a volvernos a pregunta: ¿Cómo resignificar la cultura indígena en la escuela? ¿Es posible partir de esos problemas cotidianos de la comunidad para entender y comprender otros conocimientos?

En la escuela la rutina escolar del proceso enseñanza aprendizaje considera al sujeto como un simple receptor de información; el maestro únicamente utiliza el texto oficial y algunos carteles que más bien intentan castellanizar a los alumnos y adentrarlos a un mundo de concepciones ajenas a él. En este ambiente, el alumno sólo se limita al cumplimiento de las tareas, como copias de textos en español y la solución de operaciones matemáticas

sin sentido; en el entendido que las comunidades mismas demandan como aprendizaje funcional el hecho de saber leer y “hacer cuentas”. Vale advertir, que en pocas ocasiones, con muy pocos resultados, hay esfuerzos en traducir contenidos al idioma chinanteco y construir material didáctico acorde al contexto indígena.

Ante el quehacer escolar de los maestros y alumnos chinantecos, nos planteamos ¿Quién y cómo enseña? y ¿Qué y cómo aprenden? Hasta aquí se hizo forzoso preguntarnos, qué es lo que pudiera determinar en el indígena un ambiente de aprendizaje y qué papel puede jugar la lengua materna en él.

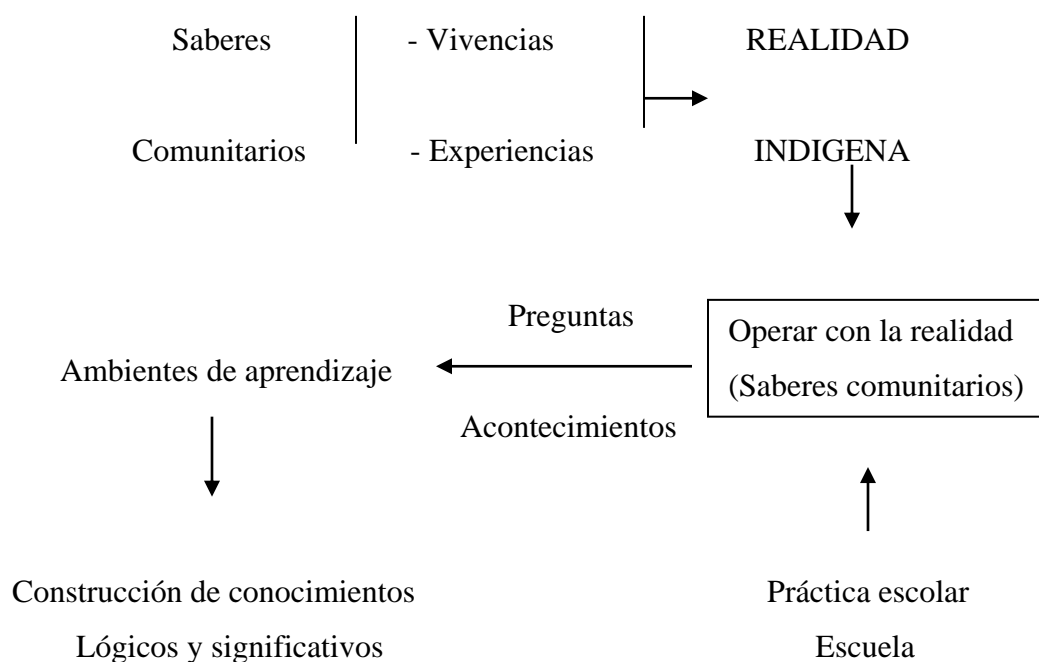
En suma, creemos haber llegado a cuestionamientos finales: ¿Cómo resignificar y utilizar los saberes comunitarios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo utilizar los problemas cotidianos de una cultura local para entenderla y comprenderla críticamente? ¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje que facilite al sujeto la construcción de conocimientos?

1.4 Planteamiento de un problema educativo indígena.

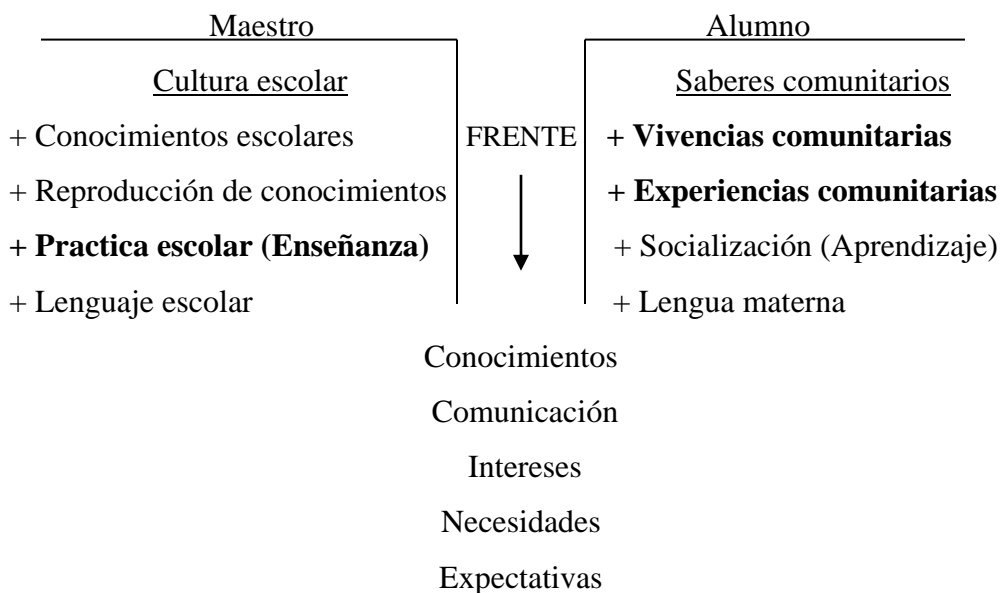
Para este caso específico la configuración del objeto de estudio se ha concretado del siguiente modo: ¿Cómo hacer para que en los procesos de enseñanza-aprendizajes y en las prácticas escolares se opere con los saberes comunitarios; es decir, cómo a partir del ejercicio escolar y las vivencias y experiencias comunitarias, se presenten en la escuela y posibiliten un ambiente de aprendizaje donde el sujeto construya conocimientos y perciba

la realidad de su cultura críticamente sin omitir el contexto indígena?

Presuntamente una hipótesis de trabajo que intente dar respuesta a nuestro problema planteado, es la utilización de los saberes comunitarios de la cultura indígena en las prácticas escolares, que en base a preguntas de los alumnos, se determinen ambientes de aprendizaje que estimulen en el sujeto la construcción de conocimientos lógicos y significativos. (Como se muestra en el siguiente esquema)



1.5 Estructura analítica conceptual



La estructura conceptual² nos muestra como la escuela pública expresa en sus prácticas escolares de enseñanza, reproducción de conocimientos y el uso oficial de un lenguaje escolar que, tal parece, hace incomprensible e irrelevante el proceso de enseñanza en el sujeto indígena.

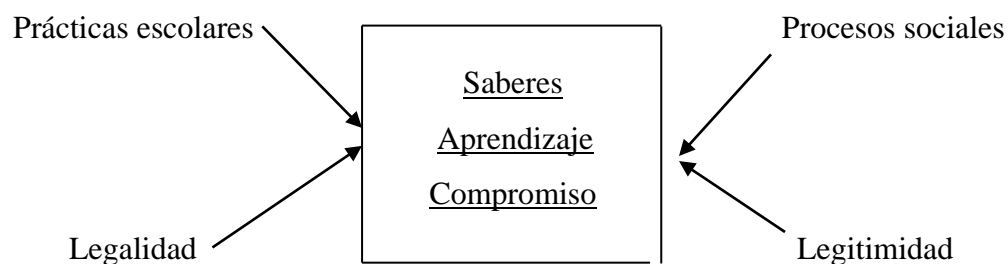
Por otro lado, en el contexto comunitario, los sujetos ponen en

² Es la configuración esquemática de las relaciones interrogantes (preguntas) referidas a un hecho. Los protagonistas y demás involucrados (sujetos), las prácticas mediante las cuales se realizan (acontecimientos), las complejas relaciones que establecen (tópica), los peculiares modos subjetivos que aparecen (procesos) y la posición desde la que se interroga (contexto), son parte constitutiva. Sacado del libro: "Investigación Educativa. Una estrategia constructivista" de Juan Luís Hidalgo Guzmán.

juego sus vivencias y experiencias comunitarias, socialmente utilizando la lengua materna, provocando situaciones de aprendizaje significativo que los adapta a su grupo indígena.

La confrontación que nos muestra la estructura conceptual, sin intenciones de generalizar, lo podemos traducir en una contradicción de conocimientos, falta de comunicación con sentido y contraposición de intereses, necesidades y expectativas.

Resumen de la Estructura Analítica Conceptual.



Como acontecimiento social, se representa de la siguiente manera:

Sujetos	→	Maestros-alumnos
Acontecimiento	→	Exclusión de los saberes comunitarios
Proceso	→	Operar con los saberes comunitarios
Tópica	→	Escuela-Comunidad
Contexto	→	Rural-indígena

Con esto se intenta tener una mayor inteligibilidad del

acontecimiento: exclusión de los saberes comunitarios; donde los sujetos en este trabajo son el maestro y los alumnos, quienes protagonizan un proceso de operar con los saberes comunitarios en una posible relación escuela-comunidad en un contexto rural-indígena.

1.6 Objetivos de la investigación.

Objetivo general: *Comparar las practicas escolares y los procesos de la vida comunitaria utilizados en las escuelas indígenas y los logros obtenidos.*

Objetivo particular: *Que el docente reflexione y posibilite cambios en los procesos enseñanza-aprendizaje de la escuela indígena desde los saberes comunitarios.*

Objetivo específico: *Propiciar ambientes de aprendizaje donde el sujeto indígena encuentre sentido a la escuela y se convierta en protagonista crítico de su propia formación.*

1.7 Metodología.

El trabajo muestra que es un estudio desde un enfoque de la sociología crítica, pero no solamente, sino que incorpora visiones críticas de la educación y de la pedagogía crítica, y que consecuentemente origine propuestas explicativas del acontecer escolar. Es decir, el trabajo se

desarrolla sobre una postura constructivista, esto nos permite decir, entonces: “la investigación consiste en construir explicaciones a los problemas planteados, en un proceso en el que se conforman las tesis de un cuerpo teórico con los datos de la experiencia”. (Hidalgo, 1992)

Lo anterior se fundamenta en la propuesta constructivista, la cual parte de indicios de una situación concreta que asume como objeto de análisis y reflexión que refieren a un campo teórico y, que finalmente hacen posible la construcción de una explicación fundamentada. En otras palabras, el constructivismo consiste en la traducción situacional de los referentes teóricos y la interpretación significativa de los datos obtenidos en el trabajo de campo para elaborar proposiciones explicativas consistentes.

Es forzoso señalar que esta experiencia incluye un trabajo de carácter bibliográfico (apropiación de los referentes teóricos), un trabajo de campo (recuperación de los acontecimientos) y un trabajo epistemológico (construcción de las proposiciones explicativas). En este sentido, podemos mencionar como criterios básicos de la metodología un proceso de acercamiento al acontecimiento desde una orientación analítica y un proceso teoría-experiencia desde un enfoque crítico.

En forma general, es imprescindible anunciar que como soporte del trabajo, es decisiva la estructura analítica conceptual que expresa el campo problemático y los constantes retornos reflexivos para la construcción de las propuestas explicativas.

En este estudio los protagonistas principales son el docente y los

educandos, quienes con sus prácticas cotidianas conviven y comparten una situación escolar problemática en un mismo tiempo y espacio.

Finalmente, hay que precisar que los conceptos que se discuten como referentes teóricos son: cultura, sujeto y escuela; la primera alude a la constitución de un guión social con historia, creencias, expresiones y procesos sociales que viven una problemática ignorada por la escuela; esto nos permite el puente para considerar al sujeto como alguien que vive en una situación cultural concreta llena de saberes particulares; y por último, el tercer concepto refiere a las prácticas escolares específicas y la relación de dependencia, alejamiento, rechazo o sometida a una cultura local concreta.

1.7.1 Procedimientos, técnicas e instrumentos.

Algunas herramientas metodológicas que se utilizaron: la entrevista, talleres de Dialogo Cultural en las comunidades, talleres de reflexión entre maestros indígenas de la zona, la puesta en práctica de supuestos y la observación. Esto permitió un registro etnográfico del acontecimiento que se pretende describir y, por supuesto, explicar.

Los instrumentos hacen referencia al carácter bibliográfico, a la búsqueda de los referentes teóricos que sustentan la experiencia. Es decir, se extrajeron pequeñas tesis que hicieron comprensible el acontecimiento y permitieron la construcción de explicaciones pertinentes.

Con respecto al trabajo de campo se acopió y organizó la información de la puesta en práctica que dio origen a la propuesta explicativa; Finalmente, el carácter epistemológico alude a la construcción de propuestas explicativas; O sea, los datos obtenidos en el trabajo de campo se les da una interpretación racional a partir de los referentes teóricos resignificando el acontecimiento en explicaciones racionales.

El procedimiento se realizó de la siguiente manera: Dialogo cultural entre maestros de la escuela y ciudadanos de las comunidades, entrevistas informales que complementaron la información sobre las características y acontecimientos relevantes de las comunidades. De igual forma se realizaron talleres con los maestros para orientar y documentar la puesta en práctica.

La observación permitió registrar los procesos dentro del aula, con la intención de documentar los aciertos y tropiezos en la utilización de los saberes comunitarios como material para la enseñanza-aprendizaje.

Por último, las proposiciones explicativas se presentan en una estructura analítica conceptual final que intenta dar claridad de la realidad educativa indígena que se vivió.

CAPITULO II.

REFERENTES TEÓRICOS EN TORNO AL SUJETO INDIGENA, LOS SABERES COMUNITARIOS, LA ESCUELA Y SUS PRACTICAS ESCOLARES.

Este Capitulo pretende construir, a partir de referentes teóricos, una explicación de la estructura analítica conceptual que nos permita un acercamiento a la situación real que se vivió en la puesta en práctica, entre los que destacan: cultura, el sujeto indígena y los saberes comunitarios; la escuela, prácticas escolares y ambientes de aprendizaje.

Es preciso tomar en cuenta que la discusión de una escuela construida desde los mismos pueblos indígenas, debe considerar sus formas de ser y de pensar en el mundo, y plantearse el problema de los saberes propios, y que plantee problemáticas mucho más profundas que la sola introducción de algún contenido “folklórico o de lengua”, lo que implica planteamientos que van más allá de las construcciones pedagógicas que denotan nuevas formas de colonización y dominación.

2.1 Cultura indígena y sujeto en situación cultural.

Para iniciar, vale aclarar que hay una gran variedad de definiciones sobre cultura, principalmente en el cúmulo de escritos sociológicos y

antropológicos; sin embargo delimitaremos el concepto de cultura e intentaremos describirla brevemente, de tal modo que nos permita entender su estructura y sus partes.

Rodolfo Stavenhagen dice: ". . . Cultura es el conjunto de actividades y productos materiales y espirituales que distinguen a una sociedad determinada de otra", y ". . . responde a necesidades colectivas"; Hablar de cultura indígena es, entonces, hablar de contenidos y formas de vida de sujetos en situación, mediados por una variedad de saberes, en la producción de condiciones sociales de vida comunitaria.

". . . incluye en este concepto los sistemas simbólicos, el lenguaje, las costumbres, las formas compartidas de pensar el mundo, y los códigos que orientan el comportamiento cotidiano e imprimen sus características en las diversas producciones de un pueblo o de algunos de sus actores". (Margulis, 1987)

Por lo anterior nos preguntamos, cuál es la naturaleza de la cultura; cómo son construidos sus situaciones y acontecimientos por los grupos étnicos. Hegel nos dice al respecto, citado por Mezhúiev, "la cultura surge en la sociedad ante todo como medio de satisfacer las diversas necesidades del hombre". (Mezhúiev, 1980) Necesidades que van desde lo material, hasta lo espiritual; esto es pues, que la cultura abarca en sí, toda la esfera de la actividad social humana.

Quizá aquí, tengamos la facultad de intentar un acercamiento al complejo concepto de cultura que se crea y recrea en las comunidades

indígenas. Pensamos que la cultura es lo fúndante como producto de una actividad social específica de lo humano. Por lo tanto, se puede decir, que la cultura es aquella que tienen que ver con el "cultivo del hombre, como el trabajo, la comunalidad, la fraternidad, la dignidad, la solidaridad que buscan el beneficio de intereses comunales y naturales, desde lo material como valor de uso, hasta lo social como valor de cambio". (Vega, 1995)

Algunos ejemplos sumamente importantes de la cultura son: la lengua, la agricultura, el cabildo, cambio de autoridad, los alimentos, la vestimenta, las leyendas, los cuentos, las historias, las costumbres, las tradiciones, la artesanía, las prácticas religiosas, la música y la medicina tradicional; además, la producción simbólica que surge de un dialogo reciproco y simétrico con la naturaleza, que no implica el predominio del hombre sobre ella ni su domesticación, corresponde a situaciones de construcción cultural y de saberes específicos. En otras palabras, la producción simbólica constituye los saberes comunitarios, propiamente dichos. Las apreciaciones anteriores sobre cultura, dice Rendón, también "se manifiestan en forma dialéctica, es decir, mientras hay rasgos que identifican, hay otros que son opuestos y desidentifican". (Rendón, 1995)

A manera de conclusión, en palabras de Adolfo Colombres, decimos que: ". . . a toda cultura corresponde una cosmología, es decir, una visión propia del universo, y también una antropología, una visión del hombre y las relaciones sociales". (Colombres, 1987). Esto nos da la pauta para considerar en nuestros referentes, el papel que juega concretamente la cultura de las

comunidades indígenas.

Entendida la cultura indígena como todo lo que hace y ha hecho el sujeto, tanto material como simbólico; y el proceso "... como herencia acumulada de generaciones anteriores, elementos transferidos de grupo en grupo. . .", históricamente es una cultura legítima. Y ésta a su vez, "se diluye y desaparece irremediamente, o bien se rescata, se recupera y se transforma en una herramienta. . . [] para defender su identidad y fortalecer su conciencia". Ante esto último, los saberes comunitarios, refuerzan actitudes de defensa y de lucha frente a los grupos externos. Esta proposición puede explicar los acontecimientos del sur del país, donde las comunidades indígenas zapatistas libran una lucha contra el olvido y su cultura legítima. (Stavenhagen, 1987)

Entre los saberes comunitarios que conforman la cultura, podemos mencionar los mitos, las leyendas, los ritos, las tradiciones, las costumbres y la religión, como parte de la memoria histórica, aquella que garantiza el derecho a la diferencia y supresión de la desigualdad. (Jiménez, 1992)

En palabras de Juan José Rendón Monzón (1995), la historia es "secuencia y acumulación de los hechos que han determinado las condiciones actuales de la vida de las comunidades"; así como el "conjunto de experiencias compartidas en forma directa o a través del relato que en muchas ocasiones magnifica hechos y personajes". (Rendón, 1995) Coincidiendo con Villoro, Rendón también dice que el conocimiento de la historia adquiere relevancia simbólica y es un factor importante de identidad

para la comunidad.

Ante esto, Juan José Rendón propone, para la construcción de la historia local un tipo de conversación sobre el presente, comprensible desde el pasado y relevante para el futuro, denominado Taller de Diálogo Cultural. Con el objeto de "ayudar a desarrollar la organización y sistematización de la resistencia cultural india". (Idem)

Esta posibilidad de construir/reconstruir los saberes comunitarios puede ser resueltamente desde la escuela, donde la vida cotidiana dé sentido y relevancia al proceso educativo. En otras palabras, la escuela puede ser pensada como un lugar público de legitimación de preguntas, donde se construyan y/o reconstruyan los saberes comunitarios desde el pensamiento indígena.

Es importante considerar metafóricamente, que la escuela no es una carretera determinada, que inicia en un punto y termina en otro, con señales que conducen el andar humano, donde las particularidades se esfuman ante una prodigiosa carretera universal que aleja al sujeto de sus saberes comunitarios. Por el contrario, la escuela puede ser un camino en construcción, que al transitarlo nos detenga y nos haga retroceder o avanzar, voltear necesariamente hacia todos lados y sentidos para poder conjeturar un futura a seguir.

Por lo tanto, toda actividad y pensamiento del hombre indígena, y del hombre en general, es cultura y que el contenido y forma específica determinan los saberes comunitarios. La propuesta intenta compaginar estos

saberes comunitarios con las prácticas escolares y se creen ambientes de aprendizaje favorables para la escuela indígena.

Entonces, la cultura escolar, es contenidos y modos de practicas educativas que excluyen los saberes comunitarios, y que enredados en formalismos y normas oficialistas, adquieren características propias que se presentan en las escuelas como espacio de reproducción de conocimientos, prácticas escolares de enseñanza e imposición de saberes de un plan y programa oficial.

En la práctica educativa los protagonistas en los procesos escolares, son los alumnos, maestros y la situación cultural que los envuelve, es decir, se conforman como sujetos inmersos en problemas comunes. De aquí que empecemos por cuestionar, para efectos de este trabajo, qué entendemos por sujeto y su situación cultural.

Veamos, un sujeto cumple funciones simultáneas, persona involucrada, protagonista activo. Individuo perteneciente a grupos, depositario de intereses, expectativas y esperanzas que expresa subjetividades de diferentes maneras en lo colectivo. “Es una persona que se comunica, habla, trabaja, trasforma, se reproduce, tiene sentimientos, conoce y sabe, desde el cual se piensa la realidad histórica”. Por lo anterior podemos considerar al sujeto como el eje de la sociedad, “donde expresan intereses, expectativas y esperanzas. Capaces de construir su propia historia”. (Hidalgo, 1992)

Desde este enfoque descriptivo, el sujeto naturaliza los problemas

que enfrenta en la construcción social de la subsistencia, donde “en cada situación problemática, los actores respectivos, recurren a experiencias e interpretaciones previas e involucran cuanto recurso social, material o simbólica pueden para resolver los problemas tal como lo perciben”. (Long, 1994)

Por eso, se hace necesario pensar en el alumno indígena, como un sujeto que se ha constituido, vive y aprende en una situación problemática, en la que sufre desnutrición, marginación, miseria, entre otras carencias y vicios. Es decir, el problema se vive en lo cotidiano, se experimenta, se siente, se conjeturan soluciones, se llega al éxito o al fracaso; en fin, el sujeto en la escuela, se encuentra en un mundo de vicisitudes que lo ilumina como un sujeto en situación concreta. En otras palabras, el sujeto vive en lo rutinario emociones, incertidumbres, angustias, anhelos, esperanzas y deseos. De otro modo, el sujeto padece, quiera o no, una situación concreta que determina su vida cotidiana, y viceversa. Ahora sí, decimos que el problema, en el que vive el alumno, es el que podría darle sentido y relevancia a la escuela.

Entonces el sujeto en situación con saberes prácticos y conocimientos cotidianos, es un hombre concreto que piensa sobre operaciones materiales produciendo experiencias, como manifestación objetiva de los procesos naturales y que se deriva de la relación entre el hombre con la naturaleza y con el hombre en una situación de simetría y de mutua correspondencia y reciprocidad: hombre-naturaleza, hombre-hombre. Esto quiere decir, que el

comportamiento del hombre corresponde a parámetros del mundo externo; sin embargo, Hugo Zemelman (1990) dice: "la conformación de Sujetos implica ir más allá, abarcar las subjetividades y la expresión particular y coyuntural de éstas para poder abordar, explicar y plantear la acción social y el cambio en los sujetos"

Hasta aquí podemos afirmar que el sujeto en situación cultural tiene valores, creencias, experiencias y preferencias; es decir, saberes comunitarios que giran en torno a intereses, necesidades y expectativas que pueden dar sentido a la escuela, y pasar de un sujeto en situación cultural concreta a un sujeto social en los términos planteados por Hugo Zemelman.

Por otro lado, Guillermo Bonfil dice que: ". . . los rasgos de la comunidad, es el ámbito donde aprende su cultura; no en la escuela". Esta idea anteriores, argumentan la necesidad de trasladar, en lo posible, esta situación cultural concreta a la escuela, pero ¿Qué es lo que hay que trasladar a la escuela para que sea menos la aculturación y negación y más un sentido liberador? (Bonfil, s/f)

A manera de conclusión decimos, que la cultura es todo lo que elabora y ha elaborado el ser humano; y, vivirla es apropiarse personalmente de la cultura, y esto significa adquirir saberes. Por lo tanto, los saberes comunitarios son, a su vez, los elementos entrettejidos que le dan forma a la cultura, y la cultura es posible estudiarla en las escuelas con prácticas escolares diferentes.

Si es claro que los saberes comunitarios son elementos entrettejidos

que le dan forma a la cultura, desde un punto de vista vigotskiano, los saberes comunitarios son "herramientas culturales" que refuerza la esencia de la inteligencia. En otras palabras, "los signos y los símbolos son utensilios - dijera Vigotsky- de la conciencia proporcionados por la cultura".

En este sentido, en el intercambio de signos dentro de un sistema de símbolos (situación cultural concreta), se da una comunicación colmada de sentidos. "El uso del lenguaje, de instrumentos o signos lingüísticos provoca el desenvolvimiento del pensamiento humano sobreponiéndose categóricamente en actividad intelectual". (Vigotsky, 1996)

Entonces, pensar es operar; de esto se deriva que operar dentro de su situación cultural concreta, puede propiciar un aprendizaje más significativo. Tomar en cuenta el entorno social de donde surgen las interrogantes que expresen un problema, "una necesidad de resolver; y, entonces, la voluntad de saber que emana hace significativo el aprendizaje". (Hidalgo, 1992)

Vigotsky nos propone entender el signo en un plano social como medio de comunicación y en un plano interno como medio de reflexión. A esto él le llama nivel de desarrollo potencial, donde la construcción de un conocimiento o solución de un problema, que para los fines de esta reflexión es lo mismo, se puede dar "bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces"; o sea, aprender de y con otros. (Vigotsky, 1996)

Arango Montoya (1992) nos habla de tres niveles que nos pueden ayudar a comprender la construcción de conocimientos. En el nivel lógico,

enfatisa el aprendizaje como una construcción operatoria, donde el pensamiento es acción; es decir, pensar es operar; de esto se deriva que operar dentro de su situación cultural concreta, puede propiciar un aprendizaje más significativo.

En el nivel lingüístico, "hay un proceso de significación y un proceso de comunicación donde se construyen conocimientos lingüísticos y normativos" que se rigen bajo signos y símbolos comunes. Por último, el nivel interpretativo, que no es más que una síntesis de lo operatorio y lo lingüístico-normativo, "se expresa en esquemas interpretativos de la realidad social". (Montoya, 1992)

Por su parte Paulo Freire (1982) dice, "los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador", antepone y recomienda "creer en el poder creativo del hombre", pues no sólo posee herramientas heurísticas para la construcción de conocimientos, sino se puede asumir como protagonista de su propio aprendizaje, capaz de generar ". . . mejores condiciones de entendimiento, elaborar su discurso con mayor capacidad argumentativa". (Hidalgo, 1992)

De lo anterior decimos entonces, que en la situación cultural de un sujeto están los elementos que pueden orientar el quehacer educativo en la escuela. O bien, que el que aprende, puede aprender operando con sus saberes comunitarios de la realidad sociocultural.

2.2 La educación indígena, sus contenidos y su estructura.

Para abordar la discusión se torna sobre qué papel juega la escuela pública en las comunidades, así como la búsqueda de alternativas que haga pertinente el quehacer educativo. Empecemos por mencionar la orientación crítica que prevaleció en los años 70's y 80's del siglo pasado que sostenía que la escuela actúa como un aparato ideológico del Estado, con la misión de reproducir el orden social, perpetuando ideas y conocimientos favorables a una clase capitalista explotadora.

Juan Tedesco propone: "la escuela actúa como agencia de imposición cultural, basada en la obediencia, respeto, autoritarismo, etc." Por su parte Patricia de Leonardo dice: "La imposición cultural, es la inculcación de una cultura ajena al educando. Donde la normatividad de la escuela crea en el docente la posibilidad de control, a través de una acción o interacción que impone significados" (Tedesco, De Leonardo; 1980, 1986)

Particularmente, en el sistema educativo indígena, la escuela no solo reproduce conocimientos "únicos y verdaderos", sino que "los contenidos de la educación básica, multigrado en la mayoría de las zonas indígenas, no se adaptan a las necesidades de la vida rural, ni dotan al campesino de elementos específicamente útiles para sobrevivir mejor como campesinos". (Ibarrola y Rockwell, 1985)

Sería ingenuo pensar, que de la escuela surjan las grandes oportunidades de desarrollo de vida para los grupos indígenas; sin embargo, la propuesta teórica explicativa va por otro lado. De acuerdo con lo que dice

Kluckhohn (1984), "la escuela debe ser un instrumento para crear algo nuevo y no perpetuar lo tradicional". Por lo tanto, los pensamientos indígenas que se expresan en mitos, leyendas, cuentos y religión utilizados en la escuela, nos harían regresar al pasado con miras al futuro. Esto es, mirar la cultura indígena hacia delante. Repetir para ser diferentes, y no repetir para seguir iguales.

La escuela bajo un enfoque natural y humano, es un centro de transmisión de conocimientos de generación en generación de acuerdo a su región cultural, "capaz de fijar las contradicciones y resolverlas" (Kluckhohn, 1984)

Un problema central en la escuela pública indígena, es que las prácticas escolares se expresan en programa ajeno, indiferente y violento; impulsa planteamientos que alejan al sujeto de su realidad cultural; le impide al sujeto una conciencia clara sobre la situación en la vive. Para algunos autores, el servicio de educación pública en los indígenas ha sido el principal instrumento de desplazamiento y destrucción de las lenguas y culturas en la mayoría de los pueblos indígenas.

E.B. Kurkin (1999) dejando de lado el viejo esquema de reproductor e irrelevante papel de la escuela, afirma: ". . . es evidente que sólo la propia vida puede preparar para la vida. Es decir en la escuela no hay que prepararse para la vida, sino vivirla". Por tanto, la escuela podría ser un espacio de ciencia y arte, donde se reflexione, critique, participe, comunique y construya; es decir, vivirla para no asimilarla formalmente. (Muñoz, 1997)

Es importante destacar que la escuela es un centro que esta inmerso en un conjunto de relaciones sociales, y de ninguna manera está separada de la comunidad, y desde este contexto se entiende su actuar real; es decir, la escuela no propone el tema, sino el tema se impone a la escuela; entonces, la escuela problematiza a través de los pensamientos y emociones de la comunidad. O sea, se pretende operar desde la escuela con la subjetividad colectiva, con esa realidad impalpable, con esos elementos que dan sentido a su vida indígena y les crea un sentimiento de unidad.

Operar con realidad, implica hablar de actividades escolares que propicien un aprendizaje significativo. Para eso se hace necesario tener un conocimiento más o menos sobre el concepto de actividad. Para este trabajo, el concepto de actividad es un elemento fundamental para la construcción de los conocimientos desde las prácticas escolares. Así que “Actividad es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversaciones”. (Leontiev, 1981)

Este cambio conceptual sobre la escuela, de un espacio reproductor a un “ejercicio de vivirla”, el tema lo impone la situación cultural del sujeto; operar desde la escuela con los saberes comunitarios que le dan sentido a la vida cotidiana indígena, es darle un papel diferente y relevante a las practicas escolares de la escuela pública: luego entonces, “operar con la realidad, es construir” (Hidalgo, 1992)

En palabras de V.V. Davíдов y V.I. Slobodchikov (1991), pedagogos rusos, “. . . el pensamiento pedagógico debe girar en torno de los niños, a sus

posibilidades psíquicas y físicas, en torno de las vías y los medios de su desarrollo, su inclusión en el amplio curso de las normas sociales de la cultura”. Esto es, la actividad escolar debe realizarse apoyándose en las cualidades y propiedades positivas de la personalidad. (Varios, 1991)

Es importante ir tomando en cuenta el énfasis a las cualidades y propiedades positivas de las personas, por el hecho de potenciar una o varias actividades que le van creando experiencia, y por tanto, cierta conciencia de su realidad.

Cuando los seres humanos utilizamos el pensamiento casi siempre es para comprender y reflexionar pasivamente, más no para proponer algo nuevo que requiera de un esfuerzo mental mayor. La comprensión descansa en las dudas e interrogantes que se tiene sobre algo desconocido; sin embargo, el querer conocer implica un conjunto de interrogantes que posibiliten una propuesta explicativa pertinente. Digamos que la voluntad de saber se caracteriza como "expresión de exigencias cognoscitiva" que puede surgir del operar con la realidad, de ser protagonista o simplemente como observador de un acontecimiento.

Lo anterior, argumenta la necesidad de esquivar, por el momento, el enfoque de la escuela reproductora que beneficia a la clase privilegiada del sistema capitalista y tomar en cuenta aspectos culturales que permitan recobrar identidades y prácticas sociales características de un grupo social.

En este sentido, la escuela deja de ser el centro de transmisión de conocimientos de generación en generación, para considerarla como un espacio idóneo para el intercambio de experiencias que posibilite condiciones de comprensión de la realidad social.

Las prácticas y saberes comunitarios pueden contribuir a la construcción de conocimientos significativos. Digamos que la escuela puede hacer converger la vida cotidiana y el quehacer científico, considerar acontecimientos y situaciones que proporcionen herramientas que condicionen el aprendizaje escolar y, sobre todo, actuar en la construcción de conocimientos que orienten la defensa de un grupo social.

De lo anterior, se deduce que es importante tomar en cuenta las experiencias del educando manifestadas en creencias, expectativas, etc., que a su vez permita desarrollar sus intenciones y posibilidades a través de actividades que estructuren, conserven y utilicen sus conocimientos. En este sentido la acción trae consigo abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos.

Hasta aquí, vale hacer una diferencia pertinente: no es lo mismo una actividad lógica que una actividad con sentido. En efecto, la actividad lógica nos lleva, sin duda, a conceptos bien definidos; sin embargo, la actividad con sentido nos lleva a conocimientos situados o colmados de significados. Ahora si, podemos asegurar que una actividad carente de sentido para el educando, es una acción intrascendente, y por tanto, inaprensible. Por el

contrario, cuando existe una actividad con sentido, el sujeto descubre su auténtica personalidad.

Desde este enfoque, el sujeto es capaz de fijar las contradicciones e intentar resolverlas. Ya que pensar, discutir, convencer y luego crear es lo más importante en nuestra vida.

Es así, como la escuela adquiere un carácter constructivista al tomar en cuenta las vivencias y experiencias comunitarias, y convertirse en un espacio idóneo para el intercambio, la confrontación, la disertación y la construcción de conocimientos e incremento de la cultura. “Habilitar al sujeto para que entienda y participe en su cultura, en las actividades de la sociedad, del país y de su tiempo. Que comprendan donde viven y les sea posible vivir con dignidad”.

Por lo anterior, la escuela pública, ante este dilema, es la que puede procurar un espacio y tiempo en cumplir con estos objetivos a través de las prácticas escolares y ambientes de aprendizaje. Por eso la escuela se convierte en un “elemento importante para la vida de los sujetos, las familias y la sociedad”. (Sacristán, 2000)

No obstante, “la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos”. En otras palabras, la escuela, por un lado, es importante por su carácter institucional que enviste; pero por otro, carece de sentido y relevancia para los sujetos que asisten a ella. “Aprender en la escuela –dice Elsie Rockwell- a menudo

significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos”. (Rockwell, 1985)

La escuela, coinciden algunos autores, se restringe únicamente a un espacio de reproducción del conocimiento, burocracia, control del tiempo, violencia, castigo e imposición. Más preciso, Elsie Rockwell (1985) enfatiza: “Conocer la experiencia escolar implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza”.

O sea, la escuela a través de sus prácticas escolares, solo se limita a cumplir la normatividad oficial, alejándose sustancialmente de los propósitos y objetivos de la enseñanza-aprendizaje escolar. Desde este ángulo, las prácticas escolares están entre las normas oficiales y la realidad cotidiana que se vive en la escuela.

Algo que complementa las prácticas escolares, es la existencia de otros ambientes que proporcionan información, la familia, la comunidad y los medios de comunicación. En voz de Gimeno Sacristán (2000): “La escuela no está sola”.

Esto le da importancia a la escuela si su relación con su entorno lo dispone en ambiente de aprendizaje; considerar las vivencias y experiencias que viven los sujetos como fuentes de información que resignifiquen el quehacer escolar de las escuelas; es decir, utilizar los saberes comunitarios en las prácticas escolares.

Durante mucho tiempo se pensó en un ambiente “arquitectónico”. Hoy, sin menospreciar esa posibilidad, teóricamente podemos considerar que los saberes comunitarios son una fuente de información que posibilita ambientes de aprendizaje, “que estimulen la interacción del lenguaje, protejan a un niño trabajando o alienten la investigación en grupo”. (Loughlin, 1990)

Por lo tanto, la práctica escolar, condicionando *ambientes de aprendizaje*, puede atender, como dato de la realidad la diversidad de la vida social, opiniones, modelos de vida, rasgos culturales, etc. por lo que se hace conveniente considerar contenidos relevante de la cultura que hagan atractiva la escuela para los sujetos.

En razón de que la escuela no está sola, ¿De la cultura qué es digno? En el entendido que “cultura es todo lo que elabora y ha elaborado el ser humano”. Y el apropiarse personalmente de la cultura, significa, siguiendo una lógica, es adquirir saberes.

Con lo anterior se clarifica la propuesta de Gimeno Sacristán: “La escuela es un lugar privilegiado donde la cultura puede ser diseccionada, escrutada, analizada; es decir, estudiada”. (Sacristán, 2000)

Por último, Sacristán recomienda “la narración oral y el diálogo en situaciones de experiencias, vivencias, y visiones personales; y el contacto directo con la realidad; con la naturaleza, lo social y objetos creados”. “Operar con la realidad”. (Sacristán, Hidalgo; 2000, 1998)

A manera de conclusión, la escuela y las prácticas escolares se caracterizan por el cumplimiento de una norma institucionalizada, que es irrelevante para los sujetos que asisten y son participes en ellas. En este sentido, un “Ambiente de aprendizaje” ofrece un buen respaldo a las actividades didácticas cuando existe, al menos una fuente de información impresa, o no, accesible a cada niño sobre temas muy diversos, de forma que pueda obtenerla independientemente, sea cual fuere el nivel de desarrollo de sus destrezas” (Sacristán, 2000)

Por último, la escuela pública en el contexto indígena tiene una gran responsabilidad por construir, promover y garantizar, desde los saberes comunitarios de los pueblos, el sentido de dignidad, justicia, democracia e igualdad; Infiriendo que la actividad trae consigo un proceso cognoscitivo (conocimientos y pensamientos), afectivo (sentimientos y emoción) y conativo (voluntad y esfuerzo) en un espacio de promoción de la autonomía y la resistencia de las culturas indígenas.

En este sentido, la escuela puede situarse en intentos de una Educación Alternativa, que a partir de esfuerzos prácticos y teóricos cambie la práctica docente; que el maestro genere procesos incluyentes y posibilite la apropiación y construcción de conocimientos de su cultura. Por eso

creemos que la propuesta constructivista, es una propuesta viable para operar con la realidad, es decir, la orientación constructivista nos puede posibilitar reflexión, análisis y construcción de conocimientos del entorno sociocultural de los sujetos; organización y participación de éstos en los procesos sociales y culturales de su comunidad.

2.3 El sentido de la historia.

La historia de una comunidad casi siempre se le relaciona con aspectos políticos, económicos y sociales, muy poco a elementos culturales. Sin embargo, no es disyuntiva hablar de cultura e historia porque una conlleva a la otra.

Intentaremos problematizar con el afán de desentrañar la historia de la comunidad; asumir de manera crítica el conocimiento del pasado, el modo de vivir el presente y qué esperanzas se han construido para el futuro; por consiguiente, cómo hacer uso de la historia local como herramienta escolar, para propiciar condiciones de aprendizaje en las comunidades indígenas

Vale iniciar con las siguientes interrogantes: ¿qué se entiende por historia de la comunidad? ¿Cuál es el papel de la historia local en las comunidades? ¿Qué elementos tenemos que considerar para construir una historia local? Se puede suponer que ante estas preguntas de sentido común, pudieran darse respuestas formales desde el "deber ser". No obstante,

trataremos de hacerlo comprensible desde un enfoque configurativo con el propósito de legitimar una visión edificadora.

A principio de cuentas, Juan Brom (1985) dice: "La palabra historia, en su origen etimológico, significa indagación; indagación del pasado". "Cuando empleamos la palabra historia, insiste Brom, sin indicación, nos referimos siempre a la historia humana".

Para efectos de este trabajo se considera pertinente dejar de lado la vieja discusión sobre si la historia es ciencia o no, y sólo nos limitaremos a considerarla como un quehacer que se encarga de indagar el pasado humano. En consecuencia, de manera particular, discutiremos el indagar del pasado de las comunidades indígenas como expresión de su historia local.

Es importante distinguir la diferencia entre la historia universal y una historia particular; o mejor dicho, entre una historia oficial y la que identifica a una comunidad. Guillermo Bonfil (1980) argumenta y dice: "Toda empresa colonial requiere una justificación ideológica", una historia oficial, la de los dominantes; ante esto se enfrenta la historia local.

"La historia de los pueblos indios - dice Bonfil -, o se mantiene ignorada, o se distorsiona en función de los requisitos de la historia de los grupos dominantes que crearon la idea de la nación mexicana . . ."; es decir, la historia de los pueblos indios en México todavía no están escritas. Esto nos lleva a pensar en historias diferentes, en cierto sentido ajeno y contrario a

la historia oficial. No obstante, la historia local es una historia propia y exclusiva de los pueblos indios.

Pero, ¿qué conforma la historia local de una comunidad indígena? Antes de abordar este cuestionamiento, es importante dejar claro el heraldo de la historia local por sí misma, o al menos de lo que se cree de ella. Por ejemplo, el filósofo Luís Villoro (1998) comenta al respecto: "El retorno a una tradición propia, el repudio al cambio, al inmovilismo, la renovación de los valores antiguos, el rechazo a la modernidad, nos lleva a encontrar nuestra identidad". Aquí, sale a colación la estrecha relación que hay entre cultura, identidad y la propia historia como tal.

Cuando Villoro (1998) habla de tradición propia, se refiere a los patrones culturales con "rasgos distintivos y una cierta congruencia interna", "como proceso colectivo de creación y recreación"; repudio al cambio, alude a la corriente historia oficial, encubridora de un "modernismo" destructor de lo particular, que inevitablemente trastoca los valores locales, poniéndoles, desde una legalidad "neoliberal", camisa de fuerza homogeneizante hacia la inmovilidad colectiva; hacia la anulación de su identidad, de su historia.

Se asume entonces, que la historia local sustenta tanto los valores culturales como los elementos de identidad. Bonfil nos refuerza diciendo: "una región sociocultural sería la expresión espacial de un proceso histórico particular. . ." (Bonfil, 1987)

2.1.2 Historia y cultura.

Creo que vale la pena discutir sobre la historia local por la importancia que adquiere para la cultura indígena. Stavenhagen (1987) dice: "La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores, elementos transferidos de grupo en grupo. . .". Esto es, que la cultura indígena, con su característica particular, históricamente es una cultura legítima. Y ésta a su vez, "se diluye y desaparece irremediamente, o bien se rescata, se recupera y se transforma en una herramienta. . . [] para defender su identidad y fortalecer su conciencia". (Ídem) Ante esto último, la conciencia histórica, según Stavenhagen, soporta la identidad étnica, reforza actitudes de defensa y de lucha frente a los grupos externos. Esta proposición puede explicar los acontecimientos del sur del país, donde las comunidades indígenas zapatistas están librando una lucha contra el olvido y por su historia.

Ahora bien, enfilemos nuestra atención al contenido de la historia local. Empecemos por considerar las proposiciones de Gilberto Giménez (1992); él dice que hay que considerar "el mito como herramienta para interpretar la historia, desde un punto de vista explicativo; una historia más de la filosofía local que de hechos relevantes, aunque también son importantes". Vale estimar entonces, que los mitos, como las leyendas, los ritos, las tradiciones, las costumbres y la religión, forman parte de la memoria histórica, aquella que garantiza el derecho a la diferencia y supresión de la desigualdad.

En palabras de Juan José Rendón Monzón (1995), la historia es "secuencia y acumulación de los hechos que han determinado las condiciones actuales de la vida de las comunidades"; así como el "conjunto de experiencias compartidas en forma directa o a través del relato que en muchas ocasiones magnifica hechos y personajes". (Rendón, 1995) Coincidiendo con Villoro, Rendón también dice que el conocimiento de la historia adquiere relevancia simbólica y es un factor importante de identidad para la comunidad.

Juan José Rendón, para la construcción de la historia local propone un tipo de conversación sobre el presente, comprensible desde el pasado y relevante para el futuro, denominado Taller de Diálogo Cultural. Con el objeto de "ayudar a desarrollar la organización y sistematización de la resistencia cultural india".

Los objetivos particulares de la propuesta son: a) identificar y canalizar los principales problemas de las comunidades; b) reconocer los elementos culturales tradicionales que caracterizan a los pueblos y el sistema que los integra; c) diagnosticar las condiciones de conservación o desplazamiento cultural; y d) definir acciones para la defensa y desarrollo cultural" (Ídem). De lo anterior podemos deducir, que para construir una historia local colectiva se pueden utilizar, talleres de diálogo cultural, donde aparezcan la historia oral, la memoria social, la visión mitificada del pasado, y herramientas como el mito, los ritos, las leyendas, las tradiciones y

costumbres y las experiencias de lucha acumuladas. Esto nos lleva a pensar que la historia local no es estocástica y ni esta en manos de fuerzas divinas.

Esta posibilidad de construir la historia resueltamente puede ser desde la escuela, donde la vida cotidiana dé sentido y relevancia al proceso educativo. En otras palabras, la escuela puede ser pensada como un lugar público de legitimación de preguntas, donde se construya y/o reconstruya la historia local desde el pensamiento indígena.

Es importante considerar que la historia no es como lo proponen los dominantes, como una carretera determinada, que inicia en un punto y termina en otro, con señales que conducen el andar humano, donde las particularidades se esfuman ante una prodigioso carretera universal que aleja al sujeto de su historia y del desarrollo de su comunidad. Por el contrario, la historia puede ser desde la escuela un camino en construcción, que al transitarlo nos detenga y nos haga retroceder o avanzar, voltear necesariamente hacia todos lados y sentidos para poder conjeturar un futura a seguir.

Por lo tanto, concluimos que toda actividad del hombre indígena es cultura y que el contenido y forma específica determinan los elementos de su identidad. La propuesta intenta compaginar estos valores culturales decodificados en elementos de identidad, con las prácticas escolares y, porque no, que figure en el currículo en la formación del maestro bilingüe para su actividad magisterial con los grupos indígenas.

CAPITULO III.

ALGUNOS ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS SABERES COMUNITARIOS.

El objetivo de este apartado es describir la experiencia que se vivió en los espacios de reflexión y en la puesta en práctica de los saberes comunitarios en las escuelas del medio indígena; es decir, buscaremos darle lógica y sentido a lo vivido por los maestros, alumnos y comunidades chinantecas, y tratar de mostrar algunos logros mínimos.

En un principio, de acuerdo con las recomendaciones del Aprendizaje Operatorio, intentaron vivir la escuela en todo momento y evitar asimilarla formalmente. En este sentido procuraron que la escuela reuniera las cualidades de una fábrica, de un teatro y de un café, de una tienda y de una lavandería y al mismo tiempo ser una pequeña academia de ciencias. En la búsqueda por vivir la escuela y darle las cualidades ya mencionadas, sugirieron problematizar a través de los pensamientos y emociones de la comunidad.

Sobre esta dimensión propositiva, el alumno es tímido e inseguro por la ausencia de situaciones que le provoquen reflexionar y hablar en presencia de sus compañeros. Es decir, el alumno no está acostumbrado a formular preguntas en la escuela, porque ésta, como agencia de imposición cultural, se basa en la obediencia, respeto, autoritarismo y control. En esta línea

tradicional, el alumno se hace totalmente dependiente del maestro; además de creer que con el sólo hecho de copiar textos tal cual y resolver innumerables operaciones básicas de la matemática, esta aprendiendo.

En la mayoría de las comunidades se trabajaron temas, que a pesar de ser temas locales, fueron impuestos por el maestro y los Padres de Familia. Sólo en algunos casos se desarrollo de manera diferente dando oportunidad al pensamiento de los alumnos. En los temas: "Cambio de Autoridad", "Historia de mi Comunidad", "Calendario Ritual Chinanteco", "Artesanías de mi Pueblo", "Construcción de Canastas" y "Medio Ambiente", los principales protagonistas fueron los maestros. El papel del alumnos en estos casos, fue únicamente recibir información y participar en escenificaciones montadas por los maestros.

Sólo en temas como: "Construcción del Lanzador", "Banda de Música", "Historia de mi Pueblo", "La Bruja" y "El Caballo", los protagonistas fueron los alumnos. Evidentemente, de estas observaciones se construyeron algunas propuestas explicativas.

Se crearon situaciones que se marcaron como buenas experiencias para su desarrollo. Se utilizaron algunos recursos naturales como material didáctico; consecuentemente, surgió la creatividad en la construcción de objetos, como el lanzador e instrumentos musicales; particularmente, en la comunidad de Arroyo Plátano, se utilizó el acontecimiento para arribar al tema de "Historia de mi Pueblo". Así, como analizar cuentos, leyendas y anécdotas históricas que nos llevaron a conceptos, por lo menos a nivel

nocional, como "El respeto", "La unidad", "La identidad", y al significado de "comunal" y "Chinantla".

Desde dinámicas como el juego, canto, dibujo, dialogo permanente, visitas y convivios escolares, se logró recrear en el alumno una actitud colectiva informal. Sobre todo en situaciones de convivio, donde el diálogo permanente permitió, salir a la luz acontecimientos, relatos y experiencias relevantes para los alumnos; conformó condiciones de aprendizaje desde la reflexión y la participación directa de los educandos; y convirtió las preguntas emanadas del diálogo en motor de la enseñanza aprendizaje.

Esta experiencia participativa y cognitiva permitió en el alumno soltura y seguridad, tal y como lo demostraron en la presentación de los temas en el Congreso Educativo Indígena zonal y en el Congreso Regional Chinanteco; por otro lado, advertimos que en los procesos de aprendizaje en donde intervinieron directamente los adultos, el alumno manifestó un sentimiento de importancia y seriedad al tema; desarrolló capacidad explicativa desde su pensamiento indígena; e igualmente, desde sus inquietudes y posibilidades tuvo la oportunidad de manifestar sus habilidades.

Lo mencionado rúbrica el supuesto de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano que una actividad escolar apoyada en cualidades y propiedades positivas de la personalidad, es una actividad que crea experiencia y, por tanto, un saber. Igualmente podemos interpretar desde los

supuestos de Vigotsky, "la construcción de conocimientos o la solución de un problema se puede dar bajo la guía de un adulto o en colaboración de otros compañeros". Digamos entonces, que el alumno no solo adquiere una actitud de importancia cuando trabaja con otros, sino también expresa una voluntad por saber. En síntesis, cuando el educando se siente útil, se compromete a conocer y transmitir ese conocimiento.

Los temas expuestos se interpretan de la siguiente manera: los temas, por sí mismos, los vamos a considerar como acontecimientos. Por tanto, los elementos fundamentales de un acontecimiento, para una mayor inteligibilidad, son dos: Los objetos y las relaciones. Esto es, todo acontecimiento incluye objetos, como utensilios de trabajo, símbolos, materiales naturales, entre otros y provoca, conforma y surge de posibles relaciones hombre-hombre y hombre-naturaleza.

Los elementos auxiliares del acontecimiento, por lo menos en este trabajo, son aquellos, como: creencias, cuentos, mitos, leyendas y esperanzas que utilizan para comprender los acontecimientos y encontrar el sentir verdadero de las prácticas comunitarias.

Los temas como expresiones culturales denotan respuestas a necesidades de organización, uso y resistencia. En otras palabras, son expresiones culturales, de organización, sobrevivencia y trabajo que refuerzan la identidad del grupo.

El papel de la escuela, desde esta propuesta, fue utilizar estos elementos para la construcción de alternativas pertinente al contexto indígena. En esta misma línea hacemos la diferencia en el uso de los recursos didácticos en las prácticas escolares, se utilizaron recursos naturales (ramas, bejuco, hojas, etc.) y recursos sociales y culturales (pensamientos, creencias, relatos, cuentos y formas sociales de vida comunitaria).

Aprovechamos para mencionar que el lenguaje oral, como relación social construida, fundamenta la identidad étnica y es el medio por el cual se transmiten los valores culturales de generación en generación; o en palabras de Vigotsky, el lenguaje expresa los signos y símbolos de una cultura.

En alusión a los recursos culturales los cuentos, mitos y leyendas locales que trabajaron en la escuela, generalmente se transmiten en forma oral; sin embargo, intentaron escribirlos en español y arrancar el mensaje de éstos. Estos elementos auxiliares configuran el pensamiento de los indígenas chinantecos, pues tienen que ver, dice Rosendo Vega, con el "cultivo del hombre"; como el respeto, la honestidad, la igualdad, el compañerismo, la tolerancia y, sobre todo, el amor al trabajo.

Podemos agregar, sin temor a equivocarnos, que ninguna actividad propuesta por los alumnos se sale de su entorno social y cultural en el que viven; aun en preescolar, con el manejo de la "Historia con sentido", encontramos que el alumno inventa desde sus propias fantasías, pasando por

realidades confusas retratadas en simples nociones, y que casi siempre lo expresa en juego y dibujo.

Efectivamente, el alumno es un sujeto que vive en una situación cultural concreta, donde experimenta emociones, incertidumbres, angustias, anhelos, esperanzas, deseos y agravios que condicionan el cómo actuar y estructurar el comportamiento. Cuando el alumno pregunta, indaga, imita, sugiere y construye argumentos que le hagan inteligible su realidad, siempre lo va a hacer desde su situación cultural en la que vive. Es decir, el cuestionamiento de lo local implica un trabajo del cerebro, desde sus propios símbolos; esto es, sin duda alguna, un trabajo culto e intelectual que realiza el alumno.

Otra afirmación desprendible de la práctica escolar, es que podemos considerar las actividades como meros procesos de aprendizaje significativo, por el hecho de cuestionar, pensar y discutir su realidad, como el intento de narrar en una carta los rasgos y preocupaciones de su comunidad.

En esta parte del trabajo, se cita a pie de letra a Margulis, quien dice: "Incluye en este concepto - refiriéndose a la cultura - los sistemas simbólicos, el lenguaje, las costumbres, las formas compartidas de pensar el mundo y los códigos que rigen el comportamiento cotidiano e imprimen sus características en las diversas producciones de un pueblo . . .", más la recomendación de los padres de familia: "Los pensamientos, la sabiduría, la filosofía y las acciones de los pueblos indígenas son importantes para orientar la educación". Esto nos constata que, efectivamente, partir del

entorno social, político y cultural de una comunidad orienta el trabajo escolar con temas íntimamente relacionados con el modo de vida y saberes locales. Mientras algunos son parte de la estructura social, otros son expresiones de la cultura y, otros más, manifiestan conflictos.

Por ejemplo, cuando consideramos el agravio contra los comuneros de la comunidad de Arroyo Plátano como un hecho relevante, facilitó el arribo al tema de la "Historia de mi comunidad". Es decir, partimos de un acontecimiento para crear una situación de aprendizaje. Como el tema fue algo que vivieron, propició mayor participación; por tanto, decimos que si un acontecimiento es relevante en la comunidad propicia el desarrollo del pensamiento y que, desde la escuela, conforma condiciones para un aprendizaje significativo en el educando.

Digamos pues, que la historia local se convirtió en un factor importante de comunicación e identidad para las comunidades indígenas. No obstante, de acuerdo a nuestros referentes teóricos, vale recalcar que la historia oficial, cual se contrapone a la local, es una historia encubridora de un "modernismo destructor de lo particular", ante esto la cultura indígena, en la escuela, se presenta como herramienta de defensa de la identidad y fortalecimiento de su conciencia. Es decir, la utilización de los acontecimientos, cuentos y leyendas de una comunidad en la escuela coinciden con la propuesta de Gilberto Giménez, quien dice: "el mito como herramienta para interpretar la historia, desde un punto de vista explicativo. .

. ". Efectivamente la historia local se convierte en un referente del educando, y que en el dialogo permanente origino en el alumno preguntarse los por qué y los cómo de los problemas por los que pasan los ciudadanos de la comunidad; esto es, que los alumnos hacen preguntas de lo que ven, sienten y viven. Lo anterior nos lleva a confirmar, que cuando el tema es de interés, el alumno se entrega a la búsqueda de información.

Intentando complementar la interpretación de nuestra puesta en práctica nos hemos acercado a lo que dice el filosofo Luís Villoro (1998): "El retorno a una tradición propia, el repudio al cambio, al inmovilismo, la renovación de los valores antiguos, el rechazo a la modernidad, nos lleva a encontrar nuestra identidad". Efectivamente, la historia local, tal y como sucedió en la práctica escolar, propicio condiciones reales de aprendizaje; es decir, coadyuvo al desarrollo del pensamiento y expresión escrita, experimentando explicaciones sobre la realidad en la que viven.

Aun siendo reiterativos, no podemos dejar de lado los acontecimientos relevantes que trastocan las relaciones sociales de una comunidad, como en el caso del "secuestro" en la comunidad de Arroyo Plátano, que nos permitió ahondar sobre la historia y aclarar el suceso vivido.

Lo anterior confirma que un problema, desde un acontecimiento, cuento, relato o acción de la comunidad hasta una inquietud del alumno, puede actuar como andamio en avance de conocimientos; pasar de un sentido crítico a una actitud propositiva. O, en otras palabras, pasar de un sujeto en

situación cultural concreta a un sujeto social capaz de cuestionar y transformar las dificultades que como actor social padece.

Sin embargo, la escuela misma como un espacio incrustado dentro de las relaciones sociales de una comunidad que propaga una cultura diferente, actúa como agente de desidentificación de los valores indígenas, etiquetando al alumno como un sujeto pasivo que únicamente recibe información. Peor aun, encontrando legitimidad por los padres de familia. Es decir, los padres de familia adquieren ideas que les permite interpretar a su modo el papel de la escuela, como decir: ". . . se enseña en la escuela no fuera de ella", o comentarios como este: "el niño debe aprender a leer cuando pasa a tercero", este último hace referencia al castellano. José Rendón nos advierte, con relación a los elementos de identidad que "se manifiestan en forma dialéctica, es decir mientras hay rasgos que identifican, hay otros que son opuestos y desidentifican". Es por eso, que a partir de los pensamientos, acciones y experiencias locales, se intenta fortalecer los rasgos de identidad.

Existe la demanda de aprender el castellano por la necesidad de salir a trabajar fuera de su comunidad. Lo que si es cierto es que el alumno ante esta disyuntiva ni refuerza su pensamiento indígena ni aprehende el pensamiento que expresa el castellano y en ambas se priva de ejercitar la reflexión. Aquí encontramos, que el castellano, desde la escuela ya no es una lengua que se imponga a los alumnos, si no que se ha convertido precisamente en eso, en una necesidad. A su vez esto se convierte en un

aspecto nuevo a resolver, fortalecer la lengua propia, pero también aprender de la otra.

Todo individuo es un sujeto que "se comunica, habla, trabaja, transforma, se reproduce, tiene sentimientos, conoce y sabe, desde el cual piensa la realidad histórica", ". . . expresa intereses, expectativas y esperanzas". Más que corroborar lo escrito por Juan Luís Hidalgo, nos permite entender al educando como un sujeto que vive en una situación cultural concreta, de aquí que las preguntas que emergieron de las inquietudes de los alumnos y los temas propuestos por los padres de familia parten de sus experiencias, intereses y necesidades que no les son ajenas a su entorno sociocultural en el que viven. Digamos, por el contrario, que el modelo tradicional y el contenido oficial no toma en cuenta este entorno que hemos descrito, por tanto impide el desarrollo de las inquietudes, expectativas y esperanzas de los alumnos indígenas. Descubramos pues, que el maestro en la mayoría de los casos es quien presupone las necesidades e interés de los niños en edad escolar.

Citemos algunas expresiones de los maestros que corroboran lo anterior. "No se puede realizar conforme a lo planeado, porque los niños tiene otras inquietudes"; "los niños se interesan por otra cosa, no por lo que habíamos investigado"; o bien cuando el maestro expresa: "me costó trabajo que entendieran", y "quien sabe si en verdad entendieron". En este sentido, es legible la sobre posición de conocimientos ajenos y, dijera Pierre Bordieu, arbitrarios con respecto a su situación cultural concreta.

Lo anterior nos permite afirmar, que las interrogantes que plantearon los alumnos los llevo a entender su entorno, su situación cultural concreta. Aclarando que el entendimiento es proporcional al alcance de la pregunta hecha. O sea, que la puesta en práctica llevo al alumno a no sólo hacerse preguntas, sino a buscar respuestas y explicaciones, a imitar, sugerir y construir, a mostrar sus capacidades y habilidades. De esto, igualmente afirmamos que las intenciones y posibilidades de los alumnos están ligadas indudablemente a los procesos sociales y culturales en los que vive, y partir de este contexto, permitió el desarrollo de sus capacidades y habilidades, como sucedió con los temas "Cambio de Autoridad", "Construcción de canasta y Lanzador", "Banda de Música" e "Historia de mi comunidad".

Si bien es cierto, a lo largo del trabajo hemos considerado al educando como un sujeto que vive en una situación cultural concreta, decimos sin duda alguna, que esa situación la componen ciertos rasgos de identidad, mencionados en párrafos anteriores, que le dan sentido a la vida comunitaria. Guillermo Bonfil nos provoca y dice: "los rasgos de la comunidad es el ámbito donde aprende su cultura, no en la escuela". De aquí, que decidiéramos intentar trasladar en lo posible la situación cultural concreta de una comunidad a la escuela pública. Obtuvimos que dichos rasgos expresados en prácticas escolares hicieron menos favorable a la "otra cultura" y más a la cultura local.

Vale aclarar que la situación cultural concreta de los educandos se vislumbra y se vive entre signos y símbolos, en palabras autorizadas, "los signos y los símbolos son utensilios de la conciencia proporcionados por la cultura", dice Vigotsky. Esto nos lleva a considerar que cualquier persona, obviamente, piensa y habla, pero de acuerdo a los signos y símbolos que le dota la cultura en la vive.

Entonces, aclarado lo anterior, podemos entender por qué en la puesta en práctica, los maestros que dialogaron en el mismo idioma que el de los alumnos tuvieron mejores resultados que los que no son de la área lingüística. En este contexto, al alumno le cuesta trabajo leer y escribir el español, por lo que prefiere expresar su pensamiento en dibujos. Categóricamente podemos decir, que una verdadera comunicación se da en un espacio semántico compartido.

Veamos lo que planteo un maestro: "cuando les explico en chinanteco mejor me entienden". Entonces, sin aventurar decimos, que dialogar en el idioma facilitó mejores condiciones de aprendizaje, porque en el entorno cultural, hablar en el idioma indígena responde a necesidades de entendimiento y, principalmente, de comunicación.

Sobre la misma línea, sucedió que cuando se trato de explicar una idea en español, los alumnos mostraron desconcierto y apariencia de a ver entendido. Detallemos, "enseñar" y "aprender" palabra por palabra, como si fuera un verdadero avance en el aprendizaje del español, pues solo refuerza

el mecanismo de memorización, o lo que yo llamo aprendizaje por familiarización.

Por otro lado, pudimos comprobar que se crearon mejores condiciones de aprendizaje de la lecto-escritura con los materiales contruidos (historias con sentido), pues se parte de palabras que conocen y que de alguna manera manejan y a lo largo de la construcción se van substituyendo palabras o bien se agregan nuevas para comprender la idea general de la historia.

De lo anterior resumimos, de acuerdo a los postulados que propone la interpretación vigotskyana, que el aprendizaje de la lecto-escritura, aun en 3ro. y 4to. grado de primaria en las comunidades indígenas, es un proceso lento, porque existe en el alumno un esquema establecido de una lógica y sentido de acuerdo a su visión de la cultura en la que se desenvuelve. En otras palabras, existe un choque de signos y símbolos entre dos interpretaciones diferentes de la realidad en que se vive: la oficial y la local, y esto obstruye un aprendizaje significativo en el alumno, pues aun a su corta edad es reflejo de los saberes comunitarios, y partir de sus inquietudes y expectativas es considerar, relativamente, la situación cultural concreta de las comunidades indígenas. Dicho sea de paso, entonces el programa oficial y la actitud voluntariosa del maestro indígena no cubre ninguna de las inquietudes y expectativas de los alumnos; esto es, deslegitima la cultura propia de lo local.

Otros resultados fueron, cuando el alumno escucha en su lengua vernácula, en este caso el chinanteco, y busca la forma de expresarlo en español, con intenciones de explicar, provoca en su interior, de acuerdo con Vigotsky (1996), “. . . desenvolvimiento del pensamiento humano sobreponiéndose categóricamente en actividad intelectual". Digamos sin temor a equivocarnos, que el alumno cuando se esfuerza en pensar, aprehende un razonamiento constructivo. Logramos percatarnos que la actividad del pensamiento posibilita y habilita las capacidades y agilidades en la resolución de problemas, como en el caso de la construcción de objetos y explicaciones de algún suceso social.

Siguiendo a Vigotsky, hay que interpretar que el signo en un plano social es un medio de comunicación y en un plano interno como medio de reflexión. Documentamos pues, que el razonamiento desde su idioma facilitó un aprendizaje, donde hubo mayor ampliación de ideas, preguntas, investigación, interpretación y explicaciones ejercitando la narración-reflexión.

En reiteradas ocasiones hemos mencionado que para crear un trabajo benéfico en la escuela, es menester partir de las inquietudes de los alumnos, esto porque desde su razonamiento observa y selecciona de acuerdo a los que quiere saber; tal es el caso de los temas "la bruja" y "el caballo" que sustituyeron las propuestas por los padres de familia y los maestros. Es necesario destacar que en estas experiencias no solo fueron temas de interés que propusieron los alumnos, sino que, de acuerdo con

Montoya Arango, "la realidad se convierte en juego y el juego en su realidad", en este proceso el alumno imita, sugiere y recrea desde sus capacidades y habilidades. Aquí, el educando, particularmente en la etapa de sugerencias, no admite personalidades que no concuerden con su forma de ser; es decir, cuando el niño juega impone sus propias reglas y coloca a cada quien en su lugar desde su forma de ser, pensar y sentir; como cuando la maestra intento en varias ocasiones designar el personaje de "la bruja" y nadie lo acepto, hasta que una niña por sí sola acepto el personaje; esto es, que el maestro no debe imponer personalidades ni conocimientos.

Por otro lado, en el tema "el caballo", cuando los niños preguntaron cómo nacen los caballos, en el maestro hubo titubeos y dudas en lo significativo que pudiera ser para la escuela, relucieron prejuicios que, desafortunadamente, impidieron aprovechar, en este caso, interpretaciones y explicaciones desde un enfoque científico.

A pesar de los temas propuestos por los padres de familia y, aun mejor, los emanados de las inquietudes de los niños, éstos aprenden a aprender experimentando explicaciones, es decir el alumno descubre sus propios mecanismos para resolver sus problemas; o sea "recurren, según Norman Long, a experiencias e interpretaciones previas e involucran recursos sociales, materiales o simbólicos para resolver sus problemas".

Vamos, incitar el pensamiento, como lo intentamos en las escuelas bilingües, nos lleva a resignificar el papel del pensamiento en un entorno

social. O sea, si el pensamiento es acción, entonces pensar es operar; consecuentemente, operar dentro de una realidad propia, trajo consigo mejores condiciones de aprendizaje. En tanto, un aprendizaje mas significativo.

Vale destacar, de acuerdo al heraldo de Paulo Freire, que los niños y las niñas aprenden mejor en colectivo, y su situación cultural concreta es el mediador; es decir, "los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador". Por otro lado, el maestro debe de creer en el poder creativo de los alumnos. En este sentido, tuvo mucho que ver la voluntad del maestro para crear verdaderas condiciones de aprendizaje.

Evidentemente el juego (problematizado) y la historia con sentido contribuyeron al desarrollo del pensamiento en los alumnos, principalmente en el nivel preescolar, 1ro., 2do. y 3ro. de primaria. Hay que aclarar que una historia con sentido, aunque ya ha sido definido en párrafos anteriores, es una historia inventada desde sus propias fantasías, pasando por realidades confusas retratadas en simples nociones y que pueden expresarse en dibujos, cantos y juegos. Como en el caso "Cambio de Autoridad", donde los niños, oralmente, construyeron una historia, después la dibujaron y, por último, la escenificaron. Así, como en el juego, donde con respeto a la personalidad del niño, se coloca cada quien en su lugar desde su forma de ser, pensar y sentir. Desde aquí, sin la intención de postular teorías, pero si con el ánimo de entender y operar desde los supuestos construidos, la intención de jugar en el niño es una inquietud por aprender algo diferentes a lo que imponen los

adultos, de esquivar la seriedad de la escuela; además de que provoca en el alumnado una actitud colectiva. En ambas actividades el alumno mostró soltura y seguridad en el manejo de la información correspondiente.

Con respecto al dibujo que realiza el aprendiente nos percatamos que generaliza en un nivel de noción y, a parte de que todo tiene vida, entiende una realidad fantasiosa; sin embargo, igualmente que en el juego, en el dibujo el niño plasma una duda. Es decir, la pregunta que le hace el maestro sobre el dibujo, para él es una duda, es un pensamiento desordenado. Entonces, el dibujo es una pregunta que hace el niño sobre su realidad.

Como una primera interpretación, podemos afirmar que al utilizar saberes comunitarios y problemas cotidianos de una cultura local en la práctica escolar, se hizo legible la distinción de dos sistemas educativos existentes sobre una misma realidad. Uno explícito, como sistema legitimador de una cultura dominante; y otro implícito, como algo alternativo incrustado en lo cotidiano y que se trasmite de generación en generación vía oral, subordinado a la cultura dominante. En otras palabras, vale decir que las familias y comunidades enteras, otorgando legitimidad y legalidad a la escuela pública, incluyen los "conocimientos" que propone la cultura dominante; mientras que a la inversa, los saberes comunitarios, los rasgos de identidad y algunos fundamentos culturales propios de las comunidades indígenas quedan, ni siquiera minimizados, sino excluidos de la escuela pública.

Una de las propuestas tentativas que ha quedado claro en este trabajo, es que un programa escolar indígena se construye y, en consecuencia, se conquista desde las características particulares de los grupos étnicos o, en su caso, desde cada comunidad.

En términos generales, las prácticas escolares reclamaron un trabajo diferente del maestro y, aunado, a la consideración de los saberes comunitarios, trajo en el alumno la capacidad de formular preguntas, indagar sobre ellas y explicar los resultados en su idioma. Con la experiencia expositiva disminuyó el miedo y aumentó la seguridad, y trabajar con los adultos trajo seriedad e importancia por el tema. En otras actividades mostraron habilidades y posibilidades, no obstante es importante mencionar que en las experiencias, el punto de partida siempre fue la intención y la posibilidad del alumno que determinaron el desarrollo de las capacidades y habilidades del mismo.

A manera de conclusión, decimos que cuando se le da oportunidad al alumno de pensar éste imita, sugiere y construye. En diálogo con el maestro, vislumbran experiencias compartidas, como el secuestro, que pueden llevar a conocimientos más amplios, como los datos de fundación y el conflicto de las tierras que padecieron los ciudadanos de la comunidad de Arroyo plátano.

3.1 Saberes comunitarios, puesta en practica y resultados.

Enseguida, el cuadro nos muestra los saberes comunitarios utilizados en la práctica escolar, las actividades y los logros que se alcanzaron de la misma en las escuelas bilingües chinantecas.

Saberes comunitarios y sus logros escolares

NIVEL	COMUNIDADES	SABERES COMUNITARIOS	ACTIVIDAD	LOGROS
PREESCOLAR Y PRIMARIA BILINGÜE (Multigrado)	ARROYO PLATANO		-Dialogo -Formulación de preguntas -Entrevista -Exposición -Dibujos -Juegos y cantos -Construcción de canastas -Elaboración de cartas -historias con sentido -Reportes -Escenificaciones	-Investigación
				-Participación
	-Trabajo colectivo			
	-Comunicación con sentido			
	-Razonamiento			
	-Uso de la lengua			
	-Imaginación			
	-Construcción de canastas			
	-Conocimiento del pasado local			
	-Conocimiento de la tenencia de la tierra.			
SANTIAGO JOCOTEPEC	-Reconocimiento del tiempo y espacio			
	Revaloración del Escudo Chinanteco			
SAN FELIPE MIRADOR	-Participación del consejo de ancianos			
	Revaloración del ayuno			
SANTA CECILIA ARROYO BLANCO				
SAN JUAN PETLAPA				
LINDA VISTA				

Cultura indígena en la práctica escolar en comunidades chinantecas.

	<p>SAN VICENTE JABALÍ</p> <p>-Cambio de autoridad</p> <p>-historia de mi comunidad.</p> <p>-Artesanías de mi pueblo.</p> <p>-agravios (secuestro)</p> <p>EL PORVENIR</p> <p>TEPINAPA EJIDAL</p> <p>Y LA ALICIA</p> <p>(NO PARTICIPARON CON SABERES COMUNITARIOS)</p>	<p>-Cuentos</p> <p>-Calendario agrícola chinanteco</p> <p>-Leyendas (Historia de la bruja)</p> <p>-Animales de mi pueblo (Nacimiento de un caballo)</p>	<p>-Construcción de abanicos, redes y comal de barro</p> <p>-Formulación de preguntas</p> <p>-Consulta de libros</p> <p>-Rompecabezas</p>	<p>-Respeto a la autoridad</p> <p>-Construcción de nociones matemáticas (medidas no convencionales)</p> <p>-Elaboración de monografías</p> <p>-Ilustración, recreación y análisis de cuentos y leyendas</p> <p>-Conocimiento del caballo como medio de trabajo</p>
--	--	---	---	--

Los temas que se trabajaron fueron propuestas de los padres de familia y autoridades educativas de las comunidades, en algunos casos muy específicos los alumnos eligieron su tema. Se pretende que el contenido étnico para las escuelas de la región de la Chinantla se de a partir de esta experiencia, cosa que se esta concretizando.

Para empezar, los maestros hicieron de los temas unidades didácticas desde su propio entendimiento, considerando la propuesta donde el alumno es el protagonista en la búsqueda de información. El maestro también tuvo que hacer actividades de investigación para la conocer y reconocer los acontecimientos que se trabajaron en el salón de clase.

Previo a una conclusión, se hace menester hacer algunos comentarios

sobre la puesta de los saberes comunitarios en la práctica escolar. Como inicio hemos de mencionar dos objetivos escolares que nos permitieron, no en todos los casos, hacer un trabajo diferente a las rutinas tradicionales:

- Que el alumno sea capaz de dar respuestas a sus preguntas; y
- Que los saberes comunitarios sirvan de apoyo y generen procesos de aprendizaje.

Un elemento común en las actividades fue el diálogo y el esfuerzo para formular preguntas. Por ejemplo, en Arroyo Plátano, lugar donde se tuvo mayor inferencia fue un buen ejercicio la reformulación de preguntas y construcción colectiva de un guión de entrevista. Para el tema: “Cambio de Autoridad”, se trabajó el modo de aplicar la entrevista y la utilización de los datos obtenidos. Se entrevistó al Agente de Policía Municipal y a algunos padres de familia; después de comparar diferencias y semejanzas de los resultados: 4to. explicó a preescolar; 5to. a 1ro. y 2do.; y por último, 6to. a 3ro. En todos los casos, las explicaciones y comentarios se hicieron en idioma chinanteco.

Por último, se reunieron en plenaria 3ro., 4to., 5to. y 6to. grado, estos últimos fungieron como moderadores e hicieron una lista para ir disciplinando la participación de sus compañeros. En el caso de preescolar y 1ro., con ayuda de sus compañeros de los otros grados, culminaron con un mural colectivo utilizando la “Historia con sentido”³.

³ Propuesta didáctica, donde el niño, a través de sus saberes e imaginación, construye una historia.

Entre sus conclusiones dijeron que el Agente les había recomendado que tomaran en serio el tema de Cambio de Autoridad porque “es parte de nuestra vida comunitaria”.

Con este tema, el alumno formuló y reformuló preguntas, investigó, interpretó y, finalmente, explicó; y la “Historia con Sentido”, seguramente coadyuvo, desde fantasías, saberes y realidades confusas, al desarrollo del pensamiento de los alumnos del nivel de preescolar y 1ro. de primaria.

En otras actividades donde destacó el protagonismo del alumno y la participación de la comunidad fue: “La Construcción de Canastas”. Participaron artesanos de la comunidad, proporcionando el bejuco suficiente para la construcción, explicaron y elaboraron las canastas con los alumnos y maestros.

Un acontecimiento que utilizo la escuela como apoyo al aprendizaje, fue el secuestro de compañeros comuneros de la comunidad por las Unión General de Obreros y Campesinos Populares (UGOCP), en este se reconoció la tenencia de la tierra y la noción de defensa del territorio comunal. Esta actividad, que duro como tres semanas, termino con cartas dirigidas al presidente de la república y un corrido que describe la fundación, tenencia y crecimiento de la comunidad. (Ver anexos)

También en esta experiencia se utilizaron cuentos locales: “La tuza”, “El sapo y el toro”, “El zopilote y la tortuga”, “El sapo y el venado”, “El origen del chinanteco” y otros. Para reflexionar sobre algunos valores como el respeto, el compromiso colectivo y el origen místico de los chinantecos.

En Santiago Jocotepec, con el tema: “Calendario Ritual Chinanteco”, los maestros de la escuela primaria se organizaron y recopilaron información con los ancianos de la comunidad. Reconocieron las temporadas de siembra, los tiempos de lluvia, de calor, de frío, de neblina; y el nombre de los 17 meses que conforman el año.

A partir de estos saberes comunitarios, en la escuela empezaron hablar de identidad, rescataron y elaboraron el escudo chinanteco y lo consideraron como símbolo de trabajo y unidad de los chinantecos.

Para San Felipe Mirador, el tema: “Cambio de autoridad”, fue importante “porque eso lo hicieron nuestros abuelos”, dicen los padres de familia. El trabajo, donde participaron los maestros, las autoridades y el consejo de ancianos, se presentó a los alumnos de preescolar y primaria en una llamativa escenificación que expresó el ritual y el sentido del ayuno en el periodo del cambio. Lamentablemente no fue del todo relevante para los alumnos.

*“No se pudo realizar conforme a lo planeado, porque
Los niños tienen otras inquietudes”*

Por lo que entendemos, que muy a pesar de la importancia de este tema, en los alumnos no hubo preguntas que orientaran un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Situación similar sucedió en San Juan Petlapa con el tema: “Historia de mi comunidad”. La investigación hecha por los maestros se transmitió

como cualquier otro tema de historia. Esto trajo algunos comentarios de los maestros:

“No logramos que trabajen en equipo”; “Los niños no quieren hablar”; “Los niños se interesaron por otra cosa, no lo que habíamos investigado”

En este caso, cuando el maestro dialogó abiertamente con los alumnos, resultó que el interés de los niños se inclinó por conocer el mito de la bruja; mito que se ha estado transmitiendo de generación en generación vía oral. Se organizó una visita al lugar donde supuestamente se esconde, dentro de una cascada que está cerca de la comunidad; y se escenificó de forma muy divertida. Se hicieron murales y rompecabezas con la historia.

En la experiencia de Linda Vista “La construcción de canastas”, permitió que los alumnos aprendieran el proceso de construcción, pero también algunas nociones matemáticas, concretamente las tablas de multiplicar. En ningún momento se resalta la importancia de la canasta como parte del arte comunitario heredada por nuestros antepasados.

En Santa Cecilia Arroyo Blanco con el tema “Artesanías de mi pueblo”, el desarrollo fue más minucioso. Con la ayuda de los artesanos de la comunidad se construyeron canastas, abanicos, redes y comal de barro, participaron con pláticas y presentación de materiales, fue una experiencia muy interesante para los alumnos. Sin embargo, hubo quien expresó:

*“El tema da para más, dependiendo de la
voluntad del maestro”*

Donde de plano el tema “Construcción de canastas” fue irrelevante, fue en la comunidad de San Vicente Jabalí.

*“No causo impacto la construcción de canastas
porque ya no la usan”*

Aquí sucedió algo interesante a partir de un dialogo entablado entre maestro y alumnos, surgió una pregunta que provoco inquietud y voluntad por conocer: ¿Cómo nacen los caballos? El maestro, aprovechando el interés de los alumnos, los llevo a presenciar en vivo un nacimiento. Después con materiales de la región construyeron diferentes caballos de colores y representaron el nacimiento paso por paso, así como lo observaron. Esto arranco muchas risas y comentarios entre los alumnos y el maestro. Concluyeron que el caballo es un medio de trabajo, a demás de conocer sus características físicas y biológicas.

En el Porvenir, Tepinapa Ejidal y la Alicia, no se pudo concretar ninguna experiencia fuera del programa oficial; falto organización y voluntad de los maestros.

“Como voy a cambiar mi modo de trabajar de un día

para otro, si llevo 20 años haciendo lo mismo; es por eso la resistencia”; “No tiene caso que estemos discutiendo porque en la realidad no cumplimos”; “Nosotros no intentamos estamos acostumbrados a lo cotidiano. Cuando se trabajo con los saberes previos de los niños sí responden, el problema soy yo”.

Hasta aquí intentamos extraer las experiencias más interesantes que refieren y sugieren una explicación, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, como es el uso de los saberes comunitarios en las prácticas escolares para la construcción de conocimientos y ampliación de la cultura indígena Chinanteca.

Advertir, que si bien es cierto no se pudo medir el grado de aprendizaje, si podemos asegurar, que como una experiencia escolar, fue una experiencia diferente a las rutinas monótonas y aburridas de la escuela tradicional; además de ser una experiencia formadora para los maestros chinantecos.

3.2 Una primera interpretación estructural del uso de los saberes comunitarios en la escuela.

Aquí se intentara sistematizar, a través de gráficas, los datos que arrojó el uso de los saberes comunitarios en la escuela; así como los procesos

y comentarios de los que intervinieron en ellos.

Entre los diferentes intentos por llevar y utilizar los saberes comunitarios en las escuelas de la zona 112 de Plan Piloto, presentamos una primera interpretación de la experiencia, para construir, de los resultados, explicaciones aproximadas a la realidad educativa que se vive en las comunidades indígenas chinantecas.

De los tres encuentros que se realizaron en la zona escolar (Maestros, niños y padres de familia), tuvo mayor importancia el encuentro de padres de familia; esto porque fueron quienes, en presencia de autoridades educativas y municipales, legitimaron los temas de la cultura indígena Chinanteca. Y en construcción colectiva se optó por un proyecto que se llamó: “Aprendiendo de nuestras Raíces Culturales”.

Se acordó entonces, utilizar lo saberes comunitarios para que posibiliten ambientes de aprendizajes donde construyan conocimientos y amplíen la cultura de las comunidades. La propuesta de “Aprendizaje Operatorio”, en el caso de los maestros, hizo menos problemático la práctica escolar del docente; sólo los que están fuera de su área lingüística experimentaron algunas dificultades en la comunicación con los alumnos.

La utilización de los saberes comunitarios por la escuela despertó curiosidad por la investigación, la reconstrucción de conocimiento y la revaloración de la cultura indígena; como es el caso del calendario ritual chinanteco. En la mayoría de los casos provocó reflexión, discusión y explicación de los saberes comunitarios. Aquí, para los alumnos, se convirtió

en una experiencia de aprendizaje diferente a las clases magistrales del maestro.

Con la intención de hacer inteligible la experiencia, se muestra en el cuadro siguiente las actividades y logros del uso de los saberes comunitarios:

Experiencias y ambientes de aprendizaje

Actividades de reconocimiento y Sensibilización		Actividad concreta de la escuela	
Encuentro zonales	Espacios de reflexión (Maestros)	Saberes comunitarios Saberes/acontecimientos	Logros
“Aprendiendo de Nuestras Raíces Culturales”	Uso de los saberes comunitarios	- Historia de mi comunidad	Díálogos
		- Artesanía de mi pueblo	Preguntas
Temas de la Cultura Chinanteca	“Aprendizaje Operatorio” (Operar con la realidad)	- Cambio de autoridad	Entrevistas
		- Historia de la bruja	Murales
		- Cuentos	Cartas
		- Secuestro	Participación
		- Calendario/ritual/Chinanteca	
		- Música y letra local	Juegos
		- Nac. de un caballo	

“Operar con los saberes Comunitarios” → “Experiencias de aprendizaje”

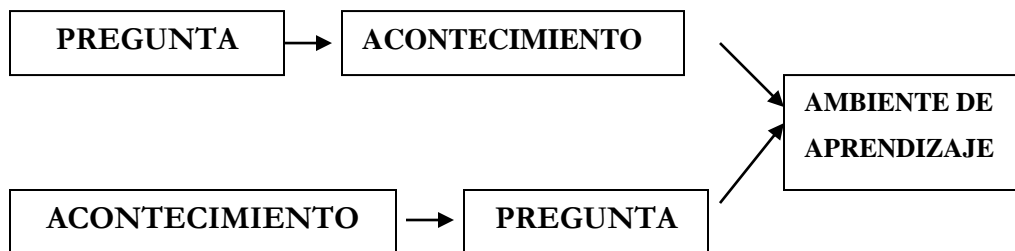
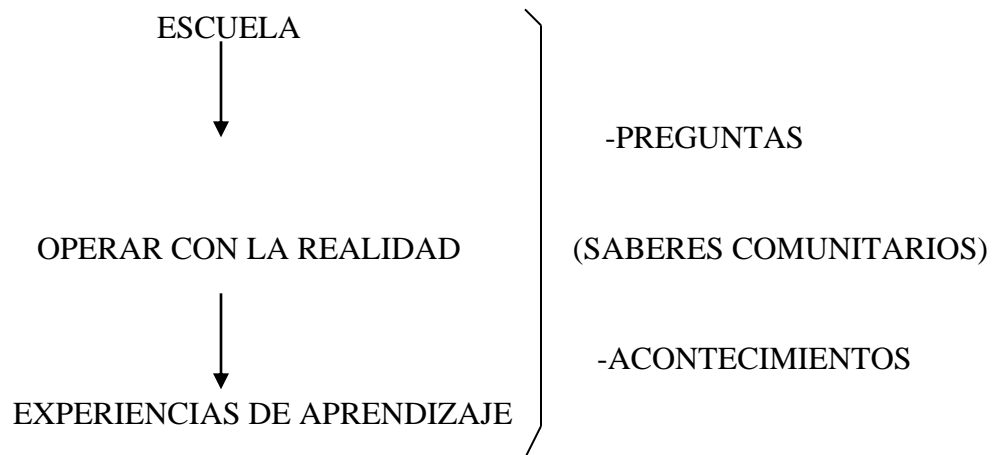
“Ambientes de aprendizaje “

Aquí, la actividad concreta de la escuela es “operar con los saberes comunitarios”, entendiendo que los saberes comunitarios integran los elementos culturales y acontecimientos que se dan dentro de las comunidades. Estos coadyuvan a condicionar las experiencias de aprendizaje. En el acto de operar con la realidad, con los saberes comunitarios, la práctica escolar, entonces configura ambientes de aprendizaje.

Hagamos un paréntesis y digamos que el acontecimiento, como un hecho relevante que se hace presente en la vida comunitaria, como el secuestro de 10 comuneros de Arroyo Plátano por integrantes de la Unión General de Obreros y Campesinos Populares (UGOCP), jugó un papel muy importante en la escuela, comprometiendo el pensamiento de los alumnos, los padres de familia, la comunidad y su futuro como comuneros.

La experiencia de *Operar con los saberes comunitarios* arrojó los escenarios que a continuación se muestra, donde se intentó crear una situación pertinente a las condiciones sociales y culturales de los niños chinantecos.

Proceso operatorio de los saberes comunitarios



En ambas situaciones la pregunta es primordial, pues sin ella, el operar con los saberes comunitarios en la práctica escolar, se reduce simplemente en una transmisión de conocimientos al estilo escuela tradicional, y por ende no condiciona un ambiente de aprendizaje propicio para los niños chinantecos.

En este proceso participaron, por supuesto, alumnos, maestros, autoridades educativas y municipales, padres de familia y el consejo de ancianos. A manera de resumen podemos decir, que la escuela utilizó en sus prácticas escolares algunos saberes comunitarios que permitieron crear ambientes de aprendizaje y experiencias escolares diferentes.

Por último, sin forzar concepciones y visiones sobre la escuela, decimos que esta sí puede conocer, operar y transformar la realidad escolar en la que se encuentra; por lo que creemos, la escuela se convierte no solo en campo para la investigación educativa, sino en un escenario de lucha por espacios socioculturales y políticos.

En otras palabras, una escuela que opera con los saberes comunitarios, se convierte en una apuesta cultural y política para las comunidades indígenas marginadas y la legitimación de la cultura comunitaria en su práctica escolar.

CAPITULO IV

PROPUESTA EXPLICATIVA FINAL

En principio, de acuerdo al concepto de cultura como modo de vida, la cultura indígena es una cultura legítima. Y esto, valida el uso de los saberes comunitarios de las comunidades indígenas en las prácticas escolares por las escuelas públicas.

Por lo anterior, la escuela puede ser pensada como un espacio público de legitimación de preguntas y análisis de acontecimientos locales relevantes, que permita construir y reconstruir los saberes comunitarios desde el pensamiento indígena concreto.

Es decir, la propuesta inicial: uso de los saberes comunitarios en las prácticas escolares, se desarrolló con temas o contenidos étnicos que permitieron en la medida de las posibilidades reales de los maestros, alumnos y comunidad, conformar verdaderos ambientes de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, favoreció el quehacer docente, construcción de explicaciones y la participación protagónica de los alumnos en las actividades.

De acuerdo con nuestros referentes teóricos, intentaron vivir la escuela en todo momento y evitar asimilarla formalmente. En esta búsqueda por vivirla, utilizando los saberes comunitarios, permitió entender claramente el papel fundamental que puede tener la escuela en las comunidades chinantecas.

En la mayoría de las comunidades, los temas fue acuerdo de los maestros, padres de familia y autoridades locales. En las experiencias se utilizaron tanto recursos naturales como situaciones concretas de la cultura Chinanteca.

Desde el diálogo permanente, hasta la reflexión y la participación protagónica de los alumnos, fueron experiencias relevantes para la recreación de los saberes comunitarios en la escuela.

El papel de la escuela, entonces fue utilizar los saberes comunitarios para la construcción de alternativas pertinentes al contexto rural-indígena; y, encontramos que una alternativa es el *aprendizaje operatorio desde los saberes comunitarios*; es decir, *Operar con los saberes comunitarios*. Efectivamente, partir de los pensamientos y acciones de los pueblos indígenas es importante para orientar el trabajo escolar en las comunidades indígenas.

En un sentido de orden a nuestros referentes teóricos, pasemos ahora a considerar al alumno como un sujeto en situación. En esta parte hacemos referencia a él, ya que como persona, se ilumina en la escuela como un sujeto en situación cultural concreta.

Sobre esta dimensión, nos encontramos con un alumno tímido e inseguro, poco reflexivo y participativo; un alumno que no está acostumbrado a formular preguntas, que únicamente se dedica a aprender procedimientos de operaciones básicos, copiar textos largos y repetir palabras.

Fuera de la escuela, es un sujeto constituido que vive y aprende de una situación problemática, sufre desnutrición, marginación, miseria y otras. Efectivamente, el alumno es un sujeto, que en su condición indígena, vive en una situación cultural concreta. Experimenta emociones, angustias, esperanzas, deseos y agravios que condiciona la estructura de su comportamiento; que cuando se atreve a preguntar, indagar, imitar e interpretar su realidad, siempre lo va hacer desde su situación cultural en la que vive.

Por tanto, su situación cultural en el que vive el alumno, permitió darle sentido y relevancia a las prácticas escolares en la escuela. Constatamos que los alumnos hacen preguntas de lo que ven, sienten y viven.

De esta manera, pasar de un sujeto en situación cultural concreto a un sujeto social que asuman críticamente su destino, puede ser tarea de la escuela pública.

Los saberes comunitarios, se convierten entonces en “Herramientas culturales” que refuerzan el desarrollo intelectual del sujeto; es decir, el cuestionamiento de lo local implica un trabajo del cerebro, un trabajo culto e intelectual que realiza el alumno.

En otras palabras, el cerebro piensa; pensar es operar, y operar dentro de una situación cultural concreta, propició, en gran medida, ambientes de aprendizaje en el alumno indígena. En este sentido, sin temor a equivocarnos, ninguna actividad propuesta por los alumnos, en algunos

casos, salió de su entorno sociocultural en el que vive; aun en el nivel de preescolar.

Entre los logros, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, esta el haber utilizado algunos saberes comunitarios en las prácticas escolares, y provocar reflexión en los maestros y algunos padres de familia sobre el papel del trabajo docente y la escuela.

Operar con los saberes comunitarios, fue construir; habilitar al sujeto para que entienda y participe en su cultura. Llevó al alumno a plantear preguntas y buscar respuestas; a imitar, sugerir y construir explicaciones.

En este orden de ideas, afirmamos que las intenciones y posibilidades de los alumnos están ligadas indudablemente a los procesos sociales y culturales en los que vive. Descubrimos que cuando el maestro presupone las necesidades e intereses de los alumnos, lo planeado tiende a fracasar.

Igualmente pudimos comprobar que se crearan mejores condiciones de aprendizaje para la lecto-escritura. Razonaron desde su idioma, intercambiaron ideas, investigaron, interpretaron y explicaron mediante cartas escritas. Es decir, podemos afirmar, que cuando el tema es de interés, el alumno se entrega a la búsqueda de información.

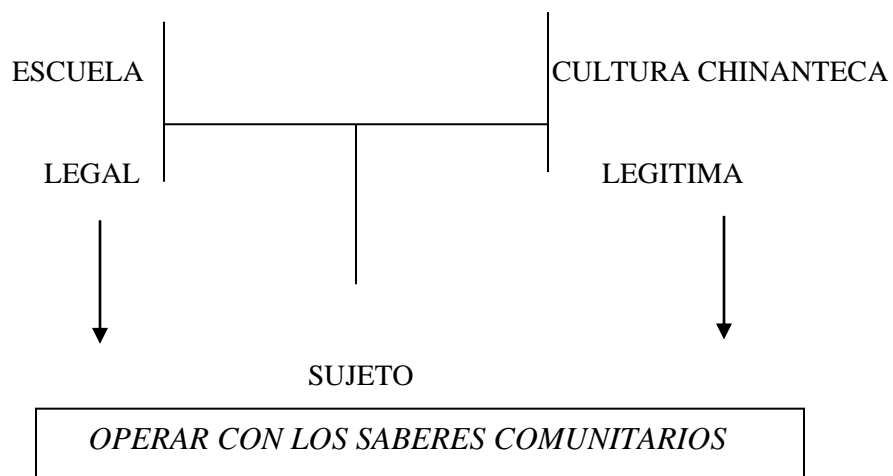
Estos ambientes de aprendizaje, también estimuló la interacción del lenguaje y dentro de la investigación en equipo. Los saberes comunitarios relevantes de la cultura como contenidos escolares, hicieron en su momento, atractiva la escuela pública para los alumnos chinantecos.

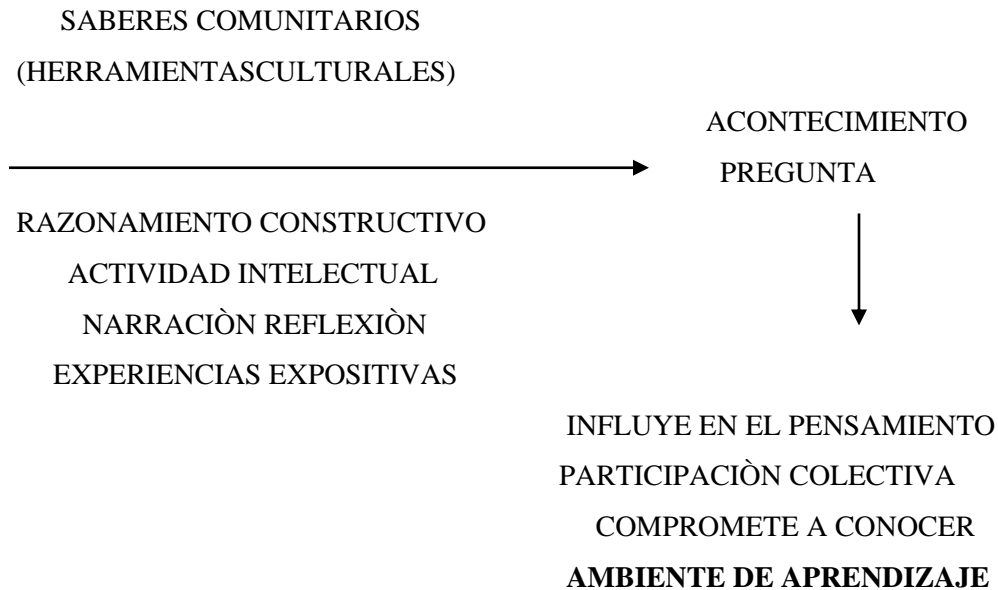
Una consideración que ha quedado clara en este trabajo, es que un

programa escolar indígena se construye y se conquista por los propios maestros indígenas y comunidad toda.

4.1 Estructura conceptual final.

Los saberes comunitarios en la escuela





Este esquema, pretende explicar los resultados que se obtuvieron durante la experiencia. En primer lugar, se reconoció la legitimidad de la cultura indígena chinanteca por maestros, padres de familia y autoridades educativas. Argumento suficientemente válido para el uso de los saberes comunitarios en la escuela pública indígena rural.

La utilización de los saberes comunitarios, como herramientas culturales en la practica escolar, arrojó experiencias que contribuyó al razonamiento constructivo y actividad intelectual en los alumnos y maestros, con la formulación y comparación de preguntas, discusión en equipo, construcción de narraciones y experiencias expositivas. El tipo de ambientes de aprendizaje que se produjo en las escuelas chinantecas, posibilitaron la

participación directa, aunque no en todos los casos, de los alumnos y padres de familia.

El alumno, por ejemplo en la búsqueda por ser protagonista en la construcción de conocimientos, experimento una sensación de aprendizaje diferente, utilizo sus saberes comunitarios y puso atención a la vida social de la comunidad. Aquí, la pregunta y el acontecimiento fueron elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.

En este proceso dialéctico, los acontecimientos posibilitaron preguntas y las preguntas acontecimientos. Nos percatamos como el acontecimiento y la pregunta, sin importar el orden de aparición, provocan reflexión en los maestros y alumnos; en otras palabras, influyen en el pensamiento de los sujetos, los compromete a conocer y posibilita una participación colectiva. El ambiente de aprendizaje, entonces permitió la reconstrucción de los saberes comunitarios en el espacio escolar, y fuera de él.

Por otro lado, el docente en los talleres de reflexión y en el uso de los saberes comunitarios en las practicas escolares, tuvo una experiencia practica diferente; reflexiono y posibilito cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la manera de ver la escuela indígena en las comunidades.

En un principio se mostró resistencia, principalmente en maestros con muchos años de servicio. Dimos a conocer la deuda histórica que teníamos con las comunidades como maestros militantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes en los años 80's nos

comprometimos a impulsar una educación alternativa y armar un gran movimiento pedagógico en beneficio de la niñez oaxaqueña. Esto fue un buen argumento que convenció a los maestros.

El intercambio de experiencias docentes permitió aprender de otros y, sobre todo, reconocer nuestras carencias y necesidades para trabajar con los saberes comunitarios. En lo subsiguiente. Se organizaron reuniones con los padres de familia y autoridades educativas y acordaron los temas que se trabajarían en las aulas; esto impidió en algunos casos, la participación directa del alumno. En contraste a lo anterior, cuando el maestro retomo la propuesta de los alumnos, el ambiente de aprendizaje tuvo mayor participación de éstos.

Los maestros no solo manifestaron incertidumbre y temores, sino también la carencia de herramientas teóricas que permita hacer un trabajo con conocimiento de causa, posibilite inferencias e hipótesis de trabajo alternativo. El poco interés en algunos se debió principalmente a esta carencia teórica.

En los diferentes talleres, la sensibilización fue algo importante para asumir la tarea de trabajar diferente en el aula; los temas que se trabajaron dieron cierta seguridad y confianza en la mayoría de los maestros. Lecturas como “Responsabilidad y educación” de Paulo Freire, permitió borrar el imaginario institucional que se tienen sobre educación indígena, además encontramos que es un acto ético la necesidad de trabajar diferente.

Por último, la experiencia practica de los saberes comunitarios en la

escuela, desde preguntas y/o acontecimientos, pretendió legitimar la escuela en la comunidad con la cultura indígena local, y no al revés; pues en las constantes reuniones, maestros, ciudadanos y autoridades educativas, la escuela pública es bien vista siempre y cuando trabaje una verdadera educación indígena que los haga cuestionar y proponer destinos diferentes en su situación cultural.

4.2 A manera de conclusión.

Las afirmaciones que aquí se presentan, creemos que son el punto de partida de un posible proyecto ambicioso que compromete verdaderamente con las causas y necesidades de las escuelas públicas en las comunidades indígenas de México.

Es indudable, que a lo largo de la puesta en práctica, hubo infinidad de dificultades que necesariamente se tuvo que ir disipando durante el proceso mismo de la propuesta. Digamos que se aprendió en el camino, con aciertos y fracasos, efectos y defectos del quehacer diario, planteando posibilidades de cambio y resistencia; y todo con la intención de construir una escuela diferente entre los indígenas, o mejor dicho, viable para los niños indígenas.

Sobrepasando prejuicios y romanticismos; angustias y temores; reflexión y crítica; creencias e interpretaciones; así empezó a caminar la puesta en práctica que nos llevaría a ser más interesante el trabajo docente,

pensando que el punto de partida puede ser la escuela. Que el avance es vivir lo imaginado, practicar los pensamientos en la escuela. Donde el niño construya sus propios argumentos explicativos de su realidad indígena, para que a largo plazo, contribuya en el desarrollo de su comunidad como ciudadano crítico y propositivo en la toma de decisiones de su propio destino.

En fin, sin mas palabrería, helo describir las conclusiones de este trabajo, no sin antes advertir que el Congreso Educativo Indígena Zonal y Congreso Regional Chinanteco, fue el espacio donde presentaron los resultados de nuestra puesta en práctica; donde se mostró la cultura viva convertida en prácticas escolares y en material didáctico.

Dividiremos nuestras conclusiones en dos partes. La primera refiere a elementos, formas, criterios y consecuencias que persisten en la escuela pública bilingüe tradicional; y la otra parte, hará referencia a nuestra puesta en práctica, que igualmente presenta formas, criterios y consecuencias.

En primer lugar, encontramos que la escuela bilingüe y el maestro rural, desde la normatividad y contenido oficialista, no solo imponen conocimientos diferentes a la situación indígena, sino que excluye totalmente los saberes comunitarios. En este sentido, cuando el maestro intenta incorporar un tema local, reluce en su quehacer docente prejuicios y destellos de temor ante las ordenanzas de la política educativa.

Consecuentemente, en una escuela tradicional se crea cierta dependencia, aunada con aburrimiento e indiferencia ante la propuesta

educativa oficial; además provoca en el alumno un aprendizaje por familiarización, donde el sujeto se hace irreflexivo por memorizar la información impuesta por el maestro; y éste a su vez, presiona para que el educando familiarice, lo mas rápido posible, información sin ningún trasfondo significativo.

Vale aclarar, que no solo se trata de una imposición normativa y formal, sino, como lo demuestra nuestra puesta en práctica, también hay una imposición de signos y símbolos ajenos y totalmente opuestos al simbolismo indígena. Esto trae doble efecto en la escuela, por un lado existe un proceso lento de aprendizaje de la lecto-escritura en castellano; y por otro, actúan como elementos de desidentidad, tradicionalización y orientación al individualismo. Desde este contexto, es declaratorio la inexistencia de condiciones reales para un aprendizaje lógico y significativo de las escuelas tradicionales en las comunidades indígenas .

Nuestras interrogantes iniciales fueron: ¿Cómo resignificar y utilizar los saberes comunitarios en la practica enseñanza aprendizaje? y ¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje que facilite al sujeto la construcción de conocimientos?

Uno de los problemas ya mencionados, era el cómo iniciar el trabajo en el aula; para esto utilizamos la propuesta didáctica: “Aprendizaje Operatorio” (Hidalgo, 1992), que para efectos de nuestra realidad indígena la adaptamos y la denominamos: *Operar con los Saberes Comunitarios* en la escuela. Es decir, *Operar con los saberes comunitarios* significa operar con

la realidad indígena y mirar a la escuela pública como un espacio donde se dan procesos de apropiación de la cultura, a partir de un ejercicio docente crítico y la participación directa de los alumnos.

La puesta en práctica nos llevo a los siguientes resultados. Los maestros incorporaron en el quehacer docente, para un mejor desarrollo de la escuela, los saberes, pensamientos y hechos relevantes de las comunidades donde laboran. Es menester mencionar que la escuela, físicamente, fue el espacio idóneo de la propuesta; la voluntad del maestro; la comunidad y los alumnos.

Necesariamente la propuesta, presumiblemente llamada "alternativa", tuvo que tomar en cuenta algunos rasgos de la cultura indígena; es decir, hablar en la escuela de saberes locales, subjetividades y problemas comunitarios llevó a los maestros conocer, reconocer y considerar el patrimonio cultural de esa realidad indígena.

Un primer postulado, es que el patrimonio cultural, aquel que contempla los signos y símbolos que dan lógica y sentido a la vida social de determinada comunidad, actúa como referente inmediato del educando. Referentes que conforman una situación cultural concreta, como los expresados en los cuentos y leyendas, creencias, artesanías, historia local, costumbres y tradiciones y los hechos relevantes.

Nuestra disposición fue operar con esa realidad formada de signos y símbolos, y empezar a entender que este sistema, efectivamente, facilitó en las prácticas escolares, crear verdaderas condiciones de aprendizaje para el

alumno indígena.

Digamos que operar con los signos y símbolos locales, tuvo doble efecto. Por un lado, fungió, desde un punto de vista diferente de la cultura local, como medio comunicación; por otro, como herramienta de reflexión. En este proceso de aprendizaje operatorio destacaron tres formas conclusivas de la puesta en práctica: un proceso de investigación donde el alumno fue capaz, por sí mismo, de formular preguntas, indagar, interpretar y explicar; otra fue la construcción de historias con sentido, donde desarrollo prioritariamente el uso de la imaginación, soluciones diferentes desde sus pensamientos y demostración de habilidades. Por último, la reconstrucción de valores comunitarios como el respeto, la unidad y la identidad; además, del desarrollo de sus capacidades y habilidades en la hechura de canastas, comal, redes de pesca y agitadores de aire, característicos de la cultura chinanteca.

Estas actividades trajeron en el alumno, para bien de su desarrollo, experiencias expositivas, ejercicios de narración-reflexión y, respetando las debidas proporciones, un trabajo intelectual desde un razonamiento constructivo. En este procedimiento, el alumno experimento, verdaderamente una comunicación con sentido, en la que constantemente mostró una actitud de dialogo y tolerancia con el maestro y con sus mismos compañeros.

Alcanzamos a percatarnos que en el juego local, el alumno desarrolla capacidades de imitación, reglamentación, respeto, unificación, ordenación y recreación bien habidos para el desarrollo de su personalidad.

Con respecto al dibujo, éste nos muestra una realidad tergiversada; de otra forma, valdría decir que el alumno nos presenta en su trabajo una duda-noción de la realidad que vive.

En ambos casos, vale aclarar que se trata de problematizar desde la historia con sentido, con el objeto de forzar el pensamiento y esquivar la seriedad normativa y formal con que presume la escuela tradicional.

De acuerdo a las interrogantes y objetivos planteados en este trabajo, surgen tres postulados propositivos que nos ayuden a simplificar nuestras conclusiones:

-Que el alumno es capaz de dar respuestas a sus preguntas y proponer explicaciones de los acontecimientos a su alrededor con el análisis de sus saberes comunitarios; en estas experiencias escolares, el alumno protagonizó un tanto su propio aprendizaje.

-Que es posible trabajar los saberes comunitarios como apoyo a los procesos de aprendizaje en los alumnos de la comunidad; pues influyen en el razonamiento constructivo, participación colectiva, compromiso a conocer y experiencia expositiva; y

-Que el trabajo diferente posibilita un verdadero ambiente de aprendizaje en la escuela pública, que se caracteriza por la construcción de conocimientos significativos, intercambio de experiencias, reflexión, discusión y propuestas.

Entre las conclusiones meritorias de mencionar, es la tarea constante de construir una vía alternativa con la participación de los padres de familia,

autoridades educativas, maestros y comunidad toda. Reconocer que la necesidad de trabajar diferente incluye los saberes de las comunidades y legitima la presencia de la escuela pública en la realidad indígena.

En palabras diferentes, la cultura indígena, entendida como lo que hace y ha hecho el sujeto en su esfera social humana, mediada por los saberes comunitarios, es en tanto, históricamente una cultura legítima, digna de ser estudiada por los mismos miembros de dichas comunidades para el reconocimiento y la ampliación de la cultura.

Sólo nos resta describir, cómo un acontecimiento, entendiéndolo como un hecho relevante, fuera de la escuela sí influye en los pensamientos de los educandos, más aun si son protagonistas; incita a la participación de la comunidad toda; y por ende, crea y cumple con condiciones suficientes para una situación de aprendizaje escolar para el alumno. Aquí, el aprendiente demostró una actitud de compromiso por conocer, por despejar sus interrogantes. En este sentido, decimos que cualquier pregunta que emane de las inquietudes y expectativas del escolar, cuales quiera que sean, actúan como motor de un aprendizaje lógico y significativo.

Entre otras conclusiones, podemos decir que la respuesta y el acontecimiento, herramientas pertinentes de análisis, son el pretexto para aprender y comprender la realidad en la que viven los sujetos indígenas. Es decir, en la experiencia valió y fue fundamental la pregunta y el acontecimiento; sin importar que surge primero, posibilito el operar con la realidad y la creación de un cierto ambiente de aprendizaje atractivo,

diferente e interesante; contrario a lo que provoca la asimilación formal de las escuelas públicas tradicionalistas.

Una premisa entonces es, que la situación cultural del alumno puede darles sentido y relevancia a las prácticas escolares en las escuelas. En este escenario se crea un proceso donde el alumno pone en juego sus saberes, conocimientos, creencias y valores previos que resultan de su experiencia cotidiana.

Muy concretamente, podemos afirmar que los acontecimientos y preguntas que nacieron de los saberes comunitarios, trajo consigo varias actividades: dialogo, entrevistas, juegos y cantos, redacción de cartas, construcción de utensilios de la cultura (canastas, comal de barro, redes y abanico y petates de palma), escenificaciones, revisión de textos, visitas y exposiciones explicativas de los trabajos.

Entre los logros, entendiéndolos como el resumen de las actividades, se dio el trabajo colectivo, uso de razonamiento de manera significativa, (re)conocimiento del pasado local, revaloración del escudo chinanteco, reconocimiento de las tierras comunales, ilustración y recreación de leyendas y, sobre todo, el reconocimiento de un trabajo diferente en la escuela indígena pública con la participación de todos los actores en problemas de educación.

En este sentido el desarrollo rural desde aspectos educativos, es viable en las comunidades indígenas siempre y cuando participen los sujetos que conforman el escenario educativo (Alumnos, padres de familia, maestros

y autoridades) en los procesos organizativos del magisterio y la comunidad, en las practicas sociales escolares y de vida cotidiana en el espacio escolar, la comunidad y región.

En la experiencia denota el inicio de un proceso de desarrollo por transformar la situación de marginación, olvido y explotación a través del conocimiento de su realidad histórica y regional, y la constitución de sujetos históricos.

Así, que la confrontación que observamos al principio entre una cultura escolar y los saberes comunitarios, son superables siempre y cuando no se excluya las expresiones culturales de las comunidades indígenas, y transformar en esencia la práctica docente de la escuela, considerando responsablemente y con compromiso social, las vivencias y experiencias en los sujetos que asisten a ella.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Anojin, P. K. (1987). *Psicología y la filosofía de la ciencia*. México. Trillas
- 2.- Bartra, Roger. (1993). *Oficio Mexicano*. México. Grijalbo.
- 3.- Bernard, Bevan. (1987). *Los chinantecos y su hábitat*. México. INI.
- 4.- Bonfil, Batalla G. et al. (1982). *Culturas Populares y Política cultural*. México. CONACULTA
- 5.- Boff, Leonardo. (S/F). *Iglesia: Carisma y poder. Ensayo de eclesiología militante*. México.
- 6.- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. *La Reproducción*. (1981). España. Laia.
- 7.- Brom, Juan. *Para comprender la Historia*. (1985). México. Nuestro tiempo.
- 8.- Canclini, N. (coord.). S/F. *Culturas en Globalización*. México. Nueva Sociedad.
- 9.- Cassirer, Ernest. *El mito del Estado*. (1974). México-Buenos Aires. F.C.E.
- 10.- Centro de Estudios del Desarrollo Rural (CESDER). (1996). *Educación para el Medio Rural. Una propuesta pedagógica*. Monterrey, N.L. El caballito

- 11.- De Leonardo, Patricia. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México, UAM.
- 12.- Díaz del Castillo, B. (1967). *Historia de la conquista de la Nueva España*. México. Porrúa.
- 13.- Fals Borda, O. S/F. *Por la Praxis: El Problema de Cómo Investigar la Realidad para Transformarla*. Mimeografiado.
- 14.- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México. S. XXI 29ª Ed
- 15.- Gabayet, Jaques. (Comp.). (1986). *Hacia el nuevo milenio*. -Villicaña. México. Vol. 1. UAM.
- 16.- García, Aurora. (1946). *Psicología Pedagógica*. Cuba. Cultural S. A.
- 17.- Giménez, Gilberto. (1992). *La teoría y análisis de la cultura*. México. Rev. Códigos S.A.
- 18.- Giménez, Gilberto. S/F. *Cultura, Política e identidad*. México. IIS UNAM.
- 19.- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La escuela obligatoria*. Madrid. Morata.
- 20.- Hidalgo, G. J.L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México. Paradigmas.
- 21.- Hidalgo, G. J.L. (1992). *Aprendizaje Operatorio. Ensayos de teoría pedagógica*. México. CCMM.

- 22.- Hidalgo, G. J.L. (1999). *Aprendizaje y desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar*. México. Castellanos.
- 23.- Ibarrola, D. Ma. Y Rockwell E. (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. México. DIE.
- 24.- Kluckhohn, Clyde. (1984). *Antropología*. México. F.C.E.
- 25.- León, L. A. y Flores, de la Vega M. (1991). *Desarrollo rural. Un proceso en permanente construcción*. México. UAM.
- 26.- Leontiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cuba. Pueblo y Educación.
- 27.- Long, Norman. (S/F). *Las disputas por el México rural. Cambio rural. Neoliberalismo y mercantilización: valor social desde una perspectiva centrada en el actor*. México. Colegio de Michoacán.
- 28.- Loughlin, C.E. y Suina, J. H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. España. MORATA.
- 29.- Luján, M. Jorge. (1968). *Nociones fundamentales. Conceptos de cultura*. Guatemala Universidad de San Carlos.
- 30.- Mariátegui, Juan Carlos. (1959). *El alma matinal*. Perú. Amauta.
- 31.- Mezhuiev, V. (1980). *La Cultura y la Historia*. Cuba. Progreso.
- 32.- Montoya, A. M. (1992). *La participación de los padres y la comunidad*. OEA.

- 33.- Muñoz, C. H. (1997). *Para ser gente de razón*. México.
- 34.- Pereyra, Carlos y otros. (1980). *Historia ¿para qué?* México. S. XXI
- 35.- Rendón M. J. J. (1995). *El modo de vida comunal*. México. UNAM.
- 36.- Seve, Lucian y otros. (1978). *El fracaso escolar*. México. Cultura Popular.
- 37.- Stavenhagen, Rodolfo y otros. (1987). *La cultura popular*. México. Premia.
- 38.- Varios. *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. (1992). Cuba. Progreso.
- 39.- Vega A., Rosendo. (1995). *El origen del hombre americano y su cultura*. Oaxaca. Mimeo.
- 40.- Villoro, Luis. (1992) *El Pensamiento Moderno: Filosofía del renacimiento*. México. F.C.E.
- 41.- Villoro, Luis. (2002). *Crear, saber, conocer*. México. XXI.
- 42.- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. México. 5to. Sol.
- 43.- Zemelman y Valencia. (1990). *Los Sujetos Sociales, Una Propuesta de Análisis*. México. UNAM.

ANEXOS.

RESULTADOS Y COMPROMISOS DEL CONGRESO EDUCATIVO INDÍGENA ZONAL REALIZADO LOS DÍAS 11, 12 Y 13 DE ABRIL DEL 2000 EN SANTA CECILIA ARROYO BLANCO, SAN JUAN PETLAPA, CHOAPAM, OAXACA.

+Promover la igualdad de género en base a valores morales como la verdad, el amor y la ayuda mutua.

+Seguir impulsando el desarrollo de la imaginación y el pensamiento en los alumnos.

+Si queremos que aprendan a leer para que planeen su futuro, entonces revisemos nuestra forma de enseñar. Tenemos que cambiar nuestra forma de trabajo.

+Seleccionar el contenido escolar indígena entre los maestros, alumnos y consejo de ancianos de las comunidades.

+Que el tema de sexo se trabaje siempre y cuando haya preguntas del alumno; mientras no hablar de ello.

+Profundizar en el tema "Artesanías de mi pueblo desde una comprensión crítica. Es decir, no sólo describir la hechura de tal o cual artesanía, sino comprender su importancia por preservarla ante el peligro de ser sustituida por "la otra cultura".

+Que los padres de familia y maestros trabajen conjuntamente en el aprendizaje de los niños chinantecos.

13 de abril del 2000.

RESULTADOS Y ACUERDOS DEL CONGRESO REGIONAL
CHINANTECO REALIZADO LOS DIAS 8 Y 9 DE FEBRERO DEL 2001
EN LA COMUNIDAD DE SAN LUCAS OJITLAN, OAXACA.

- +Que el maestro se identifique como chinanteco.
- +Apropiarnos de la lecto-escritura en chinanteco.
- +Darle continuidad al desarrollo de la cultura chinanteca.
- +Que haya un reconocimiento como grupo chinanteco.
- +Rescatar el uso de la lengua chinanteca.
- +Compartir experiencias entre maestros, alumnos y comunidades.
- +Que una de las tareas principales de la escuela bilingüe sea investigar.
- +Elaborar material didáctico en lengua materna.
- +Que se difunda el Movimiento Pedagógico hacia las otras jefaturas.

Procedimiento de participación en el congreso.

La participación de la zona 13 fue de una manera intercalada, se presento primero una narración o explicación echa por los ciudadanos, después los maestros mostraron el material que construyeron de la

información expresada por las personas. De esta forma se pudo ver como la cultura viva se convierte en información para trabajarse en la escuela.

El tema central fue el proceso de siembra, utilizaron carteles, libros ilustrados, historias con sentido, la técnica de conferencia, cantos ilustrados, adivinanzas. Participaron, padres de familia, alumnos y maestros.

8 de Febrero del 2001.

PROPUESTAS

- +Construir el contenido escolar desde las características particulares del grupo étnico o, en su caso, desde cada comunidad.
- +Dignificar la cultura indígena con prácticas escolares comprometidas y responsables.
- +Propiciar actividades que provoquen experiencias colectivas de interpretación, comprensión y explicación de un tema; así como la cultura de solucionar un problema entre todos.
- +Partir del cómo para construir propuestas alternativas.
- +Considerar los saberes comunitarios para propiciar conocimientos.
- +Que el aprendizaje de familiarización se convierta en un aprendizaje significativo.
- +Mantener un dialogo permanente con los alumnos y extraer las inquietudes, dudas, emociones, etc. que permitan realizar un trabajo docente diferente al proceso de aprendizaje. Esto es valorizar las ideas de los alumnos.
- +Tomar en cuenta que los maestros es una forma de vida.

+Dar respuestas a las preguntas de los alumnos a través de la investigación colectiva, cuales quiera que sean.

+Que la utilización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas sirvan de soporte para la defensa de los grupos indígenas.

DIALOGOS AULARES

Concepto de investigación

Mtro. - Miren niños, tenemos que hacer una investigación. ¿Saben lo que es una investigación?

Alos. - ¡Nooo!

Mtro. - les voy a poner un ejemplo. A ver Veda, si yo te digo, tienes que investigar cómo hace las tortillas tu mamá, ¿qué vas hacer?

Ala. - No sé.

Mtro. - O tú Juventino, si te digo: "investiga cómo pesca tu hermano", ¿qué vas hacer?

Alo. - No sé.

Alos. - Con arpón, maestro.

Mtro. - Si con arpón, pero qué más.

Alo. - No sé.

Mtro. - Miren, si Veda va con su mamá a investigar cómo hace las tortillas ¿qué le va a decir a su mamá?

Alo. - Va a preguntar cómo se hace.

Mtro. - ¡Eso!, y cuando Juventino vaya con su hermano, ¿qué le va a decir?

Alo. - Preguntar.

Mtro. - ¡Eso!, entonces investigar quiere decir preguntar. ¿Están de acuerdo?

Alos. - ¡Si!

Mtro. - Bueno, entonces vamos hacer una investigación sobre el cambio de autoridad aquí en la comunidad, para eso vamos ir a ver al agente, y cuando estemos frente al agente ¿qué vamos a platicar, qué le vamos a decir?

Alos. - Vamos a decir preguntas.

Mtro. - Entonces tenemos que pensar en algunas preguntas para decirle a la autoridad. ¿Cuántas preguntas?

Alos. - ¡Una cada quien!, ¡tres maestro!, ¡cinco!

Mtro. - Bueno, lo dejamos en cinco.

Alos. ¡Sale!

Acontecimiento: secuestro de 15 comuneros por UGOCP

Diálogo 6° grado.

Mtro. - ¿Cómo amanecieron?

Alos. - ¡Mal!

Mtro. - Porque, si Arroyo Plátano es una comunidad muy bonita.

Ala. - Es una comunidad muy fea.

El maestro propuso escribir en la pizarra lo que no les gustaba de su comunidad. Las inconformidades fueron las siguientes: "Porque no hay dinero"; "Somos pobres"; "No hay comida"; "Estamos flacos"; "No hay

carne para comer"; "No hay lluvia para la milpa"; "no hay ropa"; "Trabajamos mucho"; "Hay problemas de tierra". Siguiendo con el diálogo el maestro pregunto: ¿Cuántos años llevan viviendo así?

Alo. - Mucho tiempo maestro.

Mtro. - Recuerdan aquella parte del corrido que dice: "Corría mil ochocientos

setenta y uno recuerdan/Fundaron este poblado en una cuenca muy bella . . .".

Les explicaron que en ese año había nacido la comunidad de Arroyo Plátano. Con la intención de que con el ejemplo hilaran lo que se quería decir, le pregunto a un alumno su edad.

Mtro. - Haber Sulpicio, dínos ¿cuántos años tienes?

Alo. - 10 años maestro.

Mtro. - Entonces, ¿cuántos años tiene la comunidad? - se soltó un largo cuchicheo, que suponía ser la búsqueda de la respuesta correcta –

Ala. - 128 años maestro, grito Adelaida. - Se escucharon algunas exclamaciones de asombro -.

Dialogo 4° y 5° grado.

Mtro. - Dicen sus compañeros de 6to. que hay muchos problemas en las comunidad ¿si es cierto?.

Alos. - Esta enojado el pueblo.

Mtro. - ¿Por qué esta enojado el pueblo?

Alo. - Por problemas.

Mtro. - ¿Qué problemas?.

Ala. - Pelean con UGOCP.

Mtro. - ¿Y por qué pelean?

Alo. - Por la tierra.

Mtro. - ¿Por la tierra?

Ala. - Son comunales.

Mtro. - ¿Qué es comunales?

Ala. - Para toda la gente.

Mtro. - Entonces la tierra es para toda la gente chinanteca.

Alos. - ¡Si!

Mtro. - Bueno, entonces hay que escribirlo en nuestro cuaderno. ¿Sale?

Alos. - ¡Sale!

Mtro. - Ponemos pues, "Comunal quiere decir para toda la gente". Además hay que agregar que no se vende.

Alo. - Y nos da de comer.

Mtro. - Eso es bien importante. Por eso nuestros ancianos dicen que la tierra es "Nuestra Madre". ¿Por qué dicen que es Nuestra Madre?

Alo. - Porque hay que cultivarla para el frijol y el cajue (café).

Mtro. - ¡Eso! Porque nos da de comer, ¡Ah!, pero también nos da agua, maderas y animales. A ver ¿Para que nos sirve el agua?

Alo. - Para bañarnos y hacer pozotl. (Bebida local, refresco de masa)

Mtro. - ¿Y la madera?.

Alo. - Para hacer casas y leña para cocinar.

Mtro. - ¿Y los animales?

Alo. - Para comer.

Mtro. - Que buena es la Madre Tierra ¿Verdad?

Alos. ¡Si!

Mtro. - Bueno, entonces la tierra es de todos los chinantecos de Arroyo Plátano. Por cierto, ¿por qué se llama Arroyo Plátano?

Alo. - Porque hay muchos plátanos.

Mtro. - ¿Y Arroyo?.

Alos. - Por el arroyo que esta ahí (señalando con su dedo el lugar por donde pasa el arroyo).

Mtro. - ¡Eso! ¿Saben cuántos años tiene la comunidad?

Alo. ¡No!.

Mtro. - A ver, vamos a cantar el corrido de Arroyo Plátano, saquen su cuaderno. Después de haber cantado el corrido con cuaderno abierto, seguí en los cuestionamientos.

Mtro. - ¿Cuándo nació Arroyo Plátano? (Un silencio Pensativo)

Mtro. - Ya lo cantamos; pero de todas maneras fíjense en la letra del corrido.

Alo. - En 1871.

Mtro. - ¡Eso!, Entonces ¿cuántos años tiene?

Ala. - Ciento veintiocho años maestro.

Mtro. A ver ¿cómo le hiciste para sacar la edad de la comunidad?

Ala. - Me ayudo mi papá en la casa.

Mtro. - ¡Ah! O sea que tú ya sabías.

Ala. - Si.

Mtro. - ¡Muy bien! Ahora vamos a escribir una carta mencionando los problemas, el día

que se fundó la comunidad y su edad. ¿Sale?.

Alos. ¡Sale!.

Ala. - ¡Maestro! ¿Qué es fundó?.

Mtro. "Fundó" quiere decir cuando nació.

Ala. - Bueno.

Diálogo. . . "Alsino y El Cóndor"

Mtro. - ¿Por qué Alsino se convirtió en Manuel?

Alo. - Porque no lo agarrara la policía.

Alo. - Para que los soldados no lo maten.

Ala. - Porque esta loco.

Mtro. - ¿Por qué los soldados matan a las personas que son campesinos?

Alo. - Porque son ricos.

Ala. - Son malos y matan.

Ala. - Porque la gente es otro partido.

Mtro. - ¿Por qué dejaron caer bombas en la comunidad?

Alo. - Porque quieren matar a las personas.

Mtro. - ¿Cómo le hizo la gente para ganar la guerra?

Ala. - Amarraron al Mayor (soldado de la película)

Alo. - Hizo equipo toda la gente.

Ala. - Hizo equipo mujeres y niños.

Cuentos, leyendas y relatos locales

el sapo y el toro

El sapo se encontraba paseando por ahí en el bosque cuando se encontró al toro bebiendo agua en el río, éste se acercó y le preguntó qué cómo es que su cuerpo era muy grande. El toro muy serio le contestó: "yo era igual que tú, pero con el agua crecí de este tamaño, si bebes bastante agua vas a crecer como yo".

Entonces el sapo, como quería estar del tamaño del toro, se puso a beber grandes cantidades de agua. Cuando hubo tomado bastante, el sapo le preguntó qué si ya estaba de su tamaño. El toro lo miró y le dijo que no, que todavía le faltaba mucho. Entonces el sapo ansiosamente siguió bebiendo agua hasta que su cuerpo reventó. El toro dio media vuelta y se alejó del lugar.

¿Qué le dijo el toro al sapo?

¿Para qué el sapo bebió mucho agua?

¿Por qué reventó el sapo?

¿Cuál es el mensaje del cuento para las personas?

Comentarios del cuento: "El Sapo y el toro".

Mtro. - ¿Por qué reventó el toro?

Alo. - Porque tomo mucho agua.

Mtro. - ¿Y por qué tomo mucho agua el sapo?

Alo. - Porque quería ser como el toro.

Mtro. ¿Y son iguales?

Alos. - No, el sapo es más chiquito.

Mtro. - Entonces, ¿Cuál es el mensaje para las personas?

Alo. - Unos son chiquitos y otros son grandotes.

Mtro. - A ver, ¿El sapo puede ser toro?

Alos. ¡No!

Mtro. - Miren ¿Ustedes quiénes son?

Alos. - Chinantecos.

Mtro. - ¿y yo?

Alos. - Español (Hacen referencia a la lengua)

Mtro. - ¿Yo puedo ser chinanteco?

Alos. - ¡No!

Mtro. - ¿Ustedes pueden ser como yo?

Alos. - ¡No!

Mtro. - ¿El chinanteco dónde trabaja?

Alos. - En el campo.

Mtro. - ¿Y las personas como yo?

Alo. - En la calle.

Mtro. - Entonces no somos iguales, ¿qué lengua hablan?

Alo. - Lengua indígena.

Mtro. - O sea, primero son indígenas, luego chinantecos, ¿y después?

Alos. - Oaxaqueños.

Mtro. - ¿Luego?

Alos. - Mexicanos.

Mtro. - Eso. Pasa lo mismo con el sapo y el toro, son animales pero son diferentes. Nosotros somos mexicanos pero somos diferentes. Ustedes son indígenas y yo mestizo.

Alo. - Pero tú sembraste en el campo.

Mtro. - Si, aprendí a sembrar pero no soy indígena. Así ustedes, van aprender cosas de la

ciudad pero son indígenas. Pero bueno, cuál es el mensaje del cuento para las

personas.

Alo. - Que el toro dijo mentiras y el sapo le creyó por menso.

Mtro. - A ver, aquí quién sería el toro y quién el sapo. Acuérdense que el toro fue quien dijo

la mentira y el sapo es el menso que hizo caso.

Alos. - El mestizo es el sapo (risas)

Mtro. - Entonces los indígenas son el toro, los indígenas dicen mentiras.

Alos. - ¡No, los mestizos dicen las mentiras!

Mtro. - Bueno, entonces los indígenas son los mensos y el mestizo el

mentiroso. Pero antes de seguir, ¿cuál es la palabra contraria a menso?

Alo. - Inteligente.

Mtro. - ¿Y de mentira?

Alos. - Verdad.

Mtro. - Bueno, el sapo quería ser como el toro, pero no pudo. Entonces, el indígena quiere

ser como el mestizo pero no puede. ¿O el indígena puede ser como el mestizo?

Alo. - No, porque son diferentes.

Mtro. - Entonces, ¿cómo puede ser el indígena para no creer las mentiras del mestizo?

Ala. - Inteligente y verdad.

Mtro. - Eso, porque si el indígena le cree al mestizo va a tronar como el sapo.

LA TUZA

Un día estaba la mamá tuza dándole consejos a sus hijas las tusitas: "tengan mucho cuidado cuando salgan a buscar comida porque las pueden cazar los hombres". Como eran muy pequeñas la mamá tuza las acompañaba a buscar su comida para que aprendieran y también para que supieran cuidarse.

Después de algunos días, las tusitas le aseguraron a su mamá que ya sabían cuidarse solas y que podrían encontrar comida sin ayuda de ella. Un día la mamá tuza no muy convencida dejó que se fueran solas a buscar su comida; Cuando regresaron se dio cuenta que faltaba una de sus hijas, angustiada salió a buscarla por los alrededores.

Cansada de tanto buscar paso por una casa donde estaban cocinando, al asomarse vio a su hija cruzada con una varilla cómo daba vueltas asándose en la lumbre. La mamá tuza se puso muy triste, y

sintiéndose culpable dijo: "como no le pase más de mis experiencias a mi hija".

¿Qué consejos le daba la mamá tuza a sus hijas?

¿Dónde estaba la tusita que se perdió?

¿Qué dijo la mamá tuza cuando vio a su hija en la lumbre?

¿Cuál es el mensaje del cuento para las personas?

Mtro. - ¿Quién tiene más experiencia su abuelo o su papá?.

Alos. - El abuelo.

Mtro. - ¿Y del papá y el hijo?.

Alos. - El papá.

Mtro. - Entonces, ¿Por qué la tuza estaba en la lumbre? (Haciendo referencia al cuento).

Alo. - Porque no le hizo caso a su mamá.

Mtro. - Entonces, ¿Cuál es el mensaje del cuento?.

Alo. Que nosotros tenemos que respetar la experiencia de los mayores.

Mtro. - ¡Muy bien Dalmacio!

Alos. - ¡Yo!, ¡yo!, ¡yo!

Mtro. - A ver Basílica ¿tú qué dices?

Ala. - Respetar a los abuelos, a mi papá, a mi mamá y a los mayores.

Mtro. - ¿Y tú Amelia?

Ala. Respetar a los abuelos.

Mtro. - Acuérdense que el que no le hago caso a sus mayores le puede pasar lo mismo que a la tusita.

EL SAPO Y EL VENADO

En el bosque se iba llevar a cabo la fiesta anual de los animales. El venado, ganador cada año en la competencia de velocidad, creído retaba a cualquier animal que se encontraba en su camino. Cuando llego con el sapo le pregunto burlándose: "existirá alguien que me gane a correr", el sapo le dijo que si, el venado intrigado le dijo qué quién, el sapo muy seguro de sí mismo le contesto: "¡yo!" El venado se echo a reír hasta revolcarse en el suelo, cuando termino le dijo al sapo con soberbia: "entonces nos vemos el día de la carrera sapito".

Rápidamente el sapo mando llamar a todos sus compañeros para planear la carrera y poder ganarle al venado. Acordaron que en cada curva iba estar escondido cada uno de ellos y en la meta estaría él. Para el día de la carrera cada sapo ya había tomado su posición.

En el arranque el venado sólo dejó polvo a sus espaldas. Cuando llegó a la primera curva, jubiloso gritó: "habrá quién me gane a correr", por ahí entre los arbustos se escuchó al sapo gritar: "¡sí, yo!" Creo que el sapo me está ganando, pensó el venado, entonces volvió a agarrar carrera perdiéndose en el camino. Al llegar a la segunda curva, volvió a gritar: "habrá quién me gane a correr"; "¡sí!", volvió a gritar el sapo. Ante la sorpresa del venado, nuevamente aceleró su paso. Y lo mismo sucedió en las curvas siguientes.

En la última curva el venado casi revienta de cansado y con grandes esfuerzos se acercó a la meta, cuando llegó, casi muerto, el resto de los animales ya festejaban el triunfo del sapo. El venado exhausto y triste no entendía como había perdido.

¿Para qué se organizaron los sapos?

¿Cómo se organizaron los sapos?

¿Cuál es el mensaje del cuento para las personas?

EL GRINGO Y EL MEXICANO

Un día un gringo y un mexicano iban a competir haber quien hacía la cagada más grande y bonita. Cada uno por su lado se puso a pensar como le harían. Un día antes de la competencia, el mexicano estuvo piense y piense hasta que decidió comer quelite, huevo y tomate. Ese día de la

competencia, el mexicano miro como el gringo había hecho una cagada muy grande, por lo que se sintió muy triste.

Cuando le toco su turno al mexicano se dio cuenta que su cagada era muy pequeña. "Cómo le haré para ganarle al gringo", dijo el mexicano. Entonces, recordó lo que había comido un día anterior, y en momento que disponían darle el premio al gringo, el mexicano grito que su cagada tenía los tres colores de su bandera, verde, blanco y rojo. Al darse cuenta los jueces de eso le dieron el premio al mexicano.

¿Qué comió el mexicano para ganarle al gringo?

¿Qué tenía la cagada del mexicano?

¿Qué otra palabra podemos usar en lugar de "cagada"?

¿Cuál es el mensaje del cuento para las personas?

EL FLOJO

En uno de los tantos poblados de la sierra había tres hermanos, de los cuales a uno no le gustaba trabajar. Los otros dos nada más veían que el que no trabajaba recogía tripas de pollo y animales muertos que encontraba en la región.

Los hermanos que si trabajaban les costaba mucho trabajo conseguir para comer, además tenían una esposa fea que no servía para nada. Por el contrario el flojo, tenía una mujer muy bonita y atenta con él. Esto ponía en "muina" a los dos hermanos que si trabajaban. "Cómo es que él

siendo tan flojo tenga una esposa bonita y cariñosa y nosotros que trabajamos mucho tenemos una mujer fea y desatenta".

Entonces los dos hermanos que si trabajaban, planearon matar al flojo y quitarle su mujer. UN día decidieron visitarlo para pedirle comida y si no les daba lo que querían lo matarían. Cuando llegaron, el hermano flojo los recibió amablemente y les pregunto que qué querían de comer, ellos contestaron que queso y leche. Inmediatamente el flojo los atendió dándoles lo que habían pedido.

Salieron de la casa del flojo frustrados, pues no habían encontrado motivo para matarlo y quitarle a su mujer, así que siguieron planeando. Para esto el flojo no tenía hijos, los dos hermanos que trabajaban se dieron cuenta de esto y le advirtieron que irían a visitarlo en dos semanas y si no tenía un bebe en su casa, entonces lo matarían y se llevarían a su esposa.

El flojo y su esposa se pusieron muy tristes sin saber que hacer. Un zopilote que pasaba por ahí, al verlos tan tristes les dijo que no se preocuparan que él les iba ayudar, entonces voló y voló hasta perderse en el cielo.

Faltaba sólo un día para que se cumplieran las dos semanas que le habían dado los hermanos. El flojo miraba muy triste el cielo sin ninguna esperanza, de repente brinco de alegría al ver a los lejos al zopilote que se acercaba a la casa con un niño pequeño entre sus garras.

Acomodaron al niño junto a la esposa quien estaba acostada en la cama. Cuando llegaron los dos hermanos vieron que el niño estaba siendo amamantando por la esposa, muy enojados y maldiciendo, los hermanos salieron de la casa del flojo. El zopilote desde lo alto, observa la alegría de su amigo y se esposa.

¿A qué se dedicaba el flojo?

¿Para qué querían matar al flojo los otros dos hermanos?

¿Por qué crees que el zopilote le ayudo al flojo?

¿Cuál es el mensaje del cuento para las personas?

EL ORIGEN CHINANTECO

Cuenta una antigua leyenda, que una mujer anciana elegida por Dios, encontró dos huevos de los cuales nacieron un niño y una niña, convirtiéndose así en su madre adoptiva.

Al crecer, cuando fueron separados de su madre adoptiva con rumbo al cielo, fueron atrapados por una águila de dos cabezas a quien le dieron muerte porque les impedía su misión de llegar a su destino.

Es así como se creó el sol y la luna, porque la madre de estos astros también es la madre adoptiva de los Chinantecos. Por eso los Chinantecos se consideran como hijos del sol y la luna.

También dice la leyenda que el Dios de los Chinantecos eligió a un hombre dueño del maíz para ser el primitivo padre, pues el maíz es su principal alimento.

Los Chinantecos son hijos de la tierra, el sol y la luna, "porque estos nos dan de comer maíz y el maíz nos sirve para vivir. Nuestros hermanos son el agua, los bosques, los animales, porque también nos sirven para vivir"
¿Cómo nacieron los Chinantecos? ¿Qué representaba el águila de dos cabezas para los Chinantecos? ¿Por qué los Chinantecos se consideran hijos de la tierra, el sol y la luna? ¿Quiénes son hermanos de los Chinantecos y por qué?

EL INDIO CHINANTECO

Sin que nadie les haya dicho el indio Chinanteco sabe muchas cosas. El indio lee con sus ojos lo que escriben las estrellas que pasan volando; lo que está conocido en el agua muerta del fondo de las grutas; lo que está grabado en el polvo húmedo de la sabana.

El oído del indio Chinanteco escucha lo que dicen los pájaros sabios cuando se apaga el sol; y oye hablar a los árboles en el silencio de la noche y a las piedras doradas por la luz del amanecer.

Nadie le ha enseñado a ver ni a oír ni entender estas cosas misteriosas y grandes, pero el sabe. Sabe y no dice nada.

El indio habla solamente con las sombras. Cuando el indio duerme su fatiga está hablando con aquellos que lo escuchan y está escuchando a aquellos que le hablan. Cuando despierta sabe más que antes y calla más que antes. Sabios indios Chinantecos.

¿De dónde aprende el indio?

¿Qué quiere decir: "El indio Chinanteco sabe mucho y no dice nada"?

¿Con quien plática el indio cuando descansa?

¿Qué quiere decir la palabra "sabios"?

HISTORIA DE ARROYO PLATANO

Arroyo Plátano es una comunidad que nace aproximadamente hace 128 años, fue fundada como ranchería por personas provenientes de San Juan Lalana en 1871. Adopta el nombre de Arroyo Plátano por su característica geográfica y productiva. Desde entonces, históricamente las tierras son consideradas como comunales.

Arroyo Plátano se convierte en una comunidad reconocida jurídicamente en 1947 por las autoridades estatales, pasando a formar parte del municipio de San Juan Lalana.

Se cuenta que la zona Chinanteca o Chinantla quiere decir: "Campo y valle entre montañas". La tierra, dicen los chinantecos, "es nuestra madre y los que hay dentro de ella son nuestros hermanos, como son el agua, los

bosques, los animales, los minerales, . . .". "Las tierras no la hicieron los hombres, no se puede convertir en propiedad privada de nadie, por eso nuestras tierras son comunales; eso quiere decir que es de todos los chinantecos y para todos los chinantecos. Por lo tanto, desde nuestros tatarabuelos las tierras son inalienables, imprescriptibles e inembargables".

Sin embargo, uno de los principales problemas que ha padecido la comunidad de Arroyo Plátano, fue desde que el C. Bernardino Pérez Hernández, entonces "Representante de Bienes Comunales", uso y abuso de su cargo escriturando las tierras a su nombre; provocando en sus hijos entrar en conflicto con la comunidad.

¿En qué año nació Arroyo Plátano? ¿Por qué dicen que la tierra es nuestra Madre? ¿Por qué surgió el problema de las tierras en Arroyo plátano? ¿Qué significa "Chinantla"? ¿Qué entiendes por tierras comunales?

LAS EXPEDICIONES

Cuando los españoles ya habían conquistado Tenochtitlán y todos los pueblos cercanos decidieron ir a conquistar el sudeste, organizaron expediciones. A las expediciones iban españoles que no habían conseguido tierras ni riquezas, y algunos indios los guiaban y servían.

Para los españoles no fue fácil la conquista de los pueblos, casi en todos los lugares encontraban resistencia y se vieron obligados a entablar

batallas, siendo algunas veces derrotados. Se dice que los Chinantecos apoyaron a los españoles contra el imperio de Tenochtitlán, pues éstos eran grandes guerreros que se oponían a los Aztecas.

Los pueblos indígenas resistieron con valentía la agresión de los españoles, hay muchos ejemplos de heroísmo en que se negaron a ser conquistados y estar bajo el dominio de los extranjeros. Como ejemplo importante tenemos la resistencia de los indios de Chiapas que lucharon bravamente para no dejarse vencer, y cuando vieron que tenían perdida la batalla, hombres, mujeres y niños se aventaron desde lo alto del Cañón del Sumidero, porque preferían morir antes de ser sometidos y humillados.

También cuenta la Historia la valiente acción de un guerrero de Yucatán, que todos respetaban por su habilidad y destreza con el arco, que al verse herido por un español, prefirió colgarse de un árbol y morir ahorcado.

Cinco años tardaron los españoles en lograr conquistar a los pueblos del sudeste y lo hicieron porque tenían mejores armas, pero aunque los españoles extendieron la conquista en todo el país y lograron dominar a muchos pueblos, los indios no dejaron de rebelarse y año tras año obligaban a los españoles a ejecutar nuevas batallas.

¿Cuáles españoles iban en las expediciones?

¿Qué hicieron los indios Chiapas al verse derrotados?

¿Por qué fue difícil para los españoles la conquista del sudeste?

EL CHINANTECO REBELDE (POESIA)

Que bonitas son mis tierras,
Cuando siembran nuestros hombres,
Que bonitas son las casas,
Cuando luchan las mujeres.

Vas camino de montaña,
En la sierra Chinanteca,
Vas camino de Valientes,
Con su canto en la vereda.

Sueño y canto entre los hombres,
Grito al viento de los pobres,
Grito al viento de los hombres,
Sueño y canto entre los pobres.

El chinanteco hoy es rebelde,
Por sus niños y mujeres,
Con sus tierras comunales,
Lucharan hasta la muerte.

CORRIDO DE ARROYO PLATANO

Voy a cantar un corrido,
De un pueblo allá por la sierra,
Cerquita del río Tlacuache,
Recuperando sus tierras,
Vinieron de San Juan Lalana,
Cuatro personas muy buenas.

Corría mil ochocientos,
Setenta y uno recuerdan,
Fundaron este poblado,
En una cuenca muy bella,
Con sus mujeres y niños,
Y hombres de grandes ideas.

Con sus tierras comunales,
El pueblo sembró justicia,
Con la verdad en su palabra,
Lucho contra la mentira,
La tierra es de quien trabaja,
Arroyo plátano gana.

Señores ya me despido,
Con el recuerdo en la mente,
Llevando en el corazón,
A toditita su gente,
Que defienden sus derechos,
Pues ya es tiempo que despierten.

(Música del corrido: "Simón Blanco")

CARTAS [NARRACIÓN-REFLEXIÓN]

Sr. Presidente de México.

Presente.

Yo vivo en la comunidad de Arroyo Plátano, Lalana, Choapam, Oaxaca. Señor presidente yo vivo tan pobre, sin dinero, porque hay muchos problemas de tierra y política, y nosotros estamos tan flacos y desnutridos porque no hay de comer, no hay lluvia en el mes de mayo, y nosotros no tenemos ropa para poner y también nos cobran programa de apoyo y yo trabajo tan fuerte, y también no hay gallina para comer, y también no hay de comer sin carne para comer; pinche presidente yo, me caí tan gordo con usted.

Alumna: Adelaida 5to. Grado.

-+-

Sr. Presidente.

Presente.

Yo vivo en la comunidad que se llama Arroyo Plátano, que nació en 1871-1999, y lleva 128 años, no nos da dinero para comer y para comprar ropa, porque hay muchos problemas de la tierra.

Alumna: Alejandra 5to. Grado.

+-

Sr. Presidente.

Presente.

Yo vivo en Arroyo Plátano, nació en 1871-1999 años 128, sin dinero, problemas política tierras, flacos desnutridos y no comer, sin lluvia en mayo, sin ropa, y nos cobra por el programa mete agua. Tenemos casa para vivir, para pescar contentos, hay árboles, tierras para sembrar maíz . . . ¡ya!

Alumno: Lucio 5to. Grado.

--+

Sr. Presidente.

Presente.

Presidente de México, yo vivo en Arroyo Plátano San Juan Lalana. Nosotros somos pobres y vivimos sin dinero y sin ropa, pinché gobierno te voy a matar en este día porque eres rico, tienes dinero y nosotros somos pobres, te voy a matar en este día, tú pendejo gobierno.

Alumno: Bartolomé 5to. Grado.

--+

Sr. Presidente de México.

Presente.

Yo vivo en la comunidad de Arroyo Plátano, nació en 1871 y hasta ahora 1999 ya tiene 128 años que usted no nos hace caso, nosotros estamos en problemas sin dinero para comprar lo que hay en nuestro pueblo, estamos en pobreza y problemas de tierra y de política y flacos y desnutridos, y en mayo no llueve y estamos sin ropa y también nos cobran de programa y también estamos haciendo puro trabajo fuerte, no hay crías de gallina, no hay dinero para comprar gallo o carne, y también nos "caís" gordo porque lo que tú haces pinché gobierno.

Alumno: Cirilo 5to. Grado.

Arroyo Plátano 12 de noviembre de 1999.

C. Ernesto Zedillo Ponce de León Presidente de México

Presente

Nuestra tierra, la tierra no se vende por es comunal, trabajan las personas Chinantecas. La tierra es para toda la gente, la tierra sirve para sembrar todas las cosas que necesitamos para Arroyo Plátano que nació en 1871 y tiene 128 años.

Atentamente

Juana (5to. Grado)

--+

Arroyo Plátano 12 de noviembre de 1999.

C. Ernesto Zedillo Ponce de León Presidente de México.

Presente

Arroyo Plátano nació en 1871 y tiene 128 años, y el tierra de trabajo del chinanteco y comunal "para toda la gente" y no vende la tierra es nuestra madre porque da la comida, agua, casa. Hay árboles, pájaros hay muchos animales y mucho pájaros.

Atentamente

Felipe de Jesús Pérez salas. (4to. Grado)

--+

Arroyo plátano, 12 de noviembre de 1999.

C. Ernesto Zedillo Ponce de León

Presidente de México Presente.

Arroyo Plátano nació en 1871 y tiene 128 años La tierra de trabajo chinanteco Comunal para toda la gente No se vende es nuestra madre porque da la comunidad, agua, casa animales que sirve para comer.

Atentamente

(Mi firma) Dalmacio Sevilla Pura (5to. Grado)

El sapo y el toro.

Yo no quiero ir a ningún lado por que en la ciudad hay cosas pesadas no como en donde hablan chinanteco. Por que si voy a la ciudad no mas voy a gastar lo que gano, por pagar la luz, agua, el cuarto, comprando cobijas, comida, ropas, tenis o frutas. No me voy a dejar que me engañen los defeños por que no quiero que me pase igual al sapo.

Urbano Antonio Alonso. (6to. Grado)

Había una vez un sapo le encontró a un toro, el sapo le dijo al toro, como que tu tienes el cuerpo tan grande, por que bebo muchas aguas por eso estoy tan grande, entonces el sapo "bebió" tantas cantidades de agua, entonces se "reventó". Entones nosotros no tenemos que a ser de tontos como el sapo, no tenemos que ser defeños.

Clotilde Antonio Alonso. (6to. Grado)

Lo que yo "entendí" en el cuento.

El sapo encontró la vaca estaba paseando y tomando agua y vio que la vaca esta muy gorda, por que yo bebo mucho agua por eso estoy tan grande. Cuando el sapo tomo bastante agua entonces tomo el agua hasta que su cuerpo reventó. Las gentes indígenas no deben hacer como el sapo por que se va a reventar el cuerpo si alguien le hecha una mentira o los indígenas son muy mensos.

Estela Enríquez Martínez. (6to. Grado)

┌

┐

└

┘