



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Filosofía  
Maestría En Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Los conocimientos comunitarios *chaq<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*: implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*.

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado  
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

**Presenta:**

Teresa Soriano Román

**Dirigido por:**

Mtra. Paulina Latapí Escalante

Mtra. Paulina Latapí Escalante  
Presidente

Dra. Adriana Terven Salinas  
Secretario

Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz  
Vocal

Dr. Enrique Francisco Antonio  
Suplente

Mtra. Jazmín Karola Rico García  
Suplente

Dra. Ma. Margarita Espinosa Bias  
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Pina  
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Octubre, 2016

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

## RESUMEN

En el presente trabajo se explora, analiza y reflexiona sobre los conocimientos comunitarios desde las perspectivas de diversos autores y desde la visión propia de la cultura chatina de *Kichen*<sup>A</sup> *Skwi*<sup>E</sup>. Considerando, además, a la lengua como el medio de transmisión y comunicación de tales conocimientos. Al mismo tiempo se hace un análisis de la normativa a nivel internacional, nacional y local, que consideramos la base de esta demanda, que surge desde abajo, desde los excluidos, por el reconocimiento de sus creencias, saberes y conocimientos, así como de su idioma, su cultura y su identidad diferenciada. Se propone un diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y complementariedad. Por lo tanto, este trabajo presenta el estudio realizado en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, a través de entrevistas, charlas y encuestas a los niños, docentes, padres de familia y demás integrantes de la comunidad. El punto de partida fue la identificación de una base de conocimientos comunitarios resultado que se fundamentó en el modelo sintáctico cultural con sus cuatro elementos básicos: objeto/recurso natural, (2) medio ambiente/naturaleza, (3) transformación/ técnica, (4) fin social/sociedad. El trabajo presenta la comunalidad como la forma de vida propia de sus habitantes, dentro de la cual interactúan en base a los principios básicos de reciprocidad e integridad con los elementos que la conforman: la tierra como madre y territorio, el servicio y consenso para la toma de decisiones, el trabajo colectivo y los ritos, y las festividades comunales. Desde esta perspectiva, al sistematizar la base de conocimientos chatinos nos planteamos cómo darle tratamiento a dichos conocimientos comunitarios dentro del aula. Los docentes mencionaron la falta de herramientas básicas para desarrollar una educación bilingüe intercultural para poder abordar contenidos propios de la localidad. Como resultado práctico final diseñamos una unidad didáctica tomando al juego tradicional: el trompo de comal para presentarlos como contenidos didácticos que apoyen los procesos interculturales hacia el diálogo de saberes, para lo cual se requiere eliminar los diferenciales del poder, la subordinación, y en su lugar fomentar el diálogo sin negar el saber del otro.

**(Palabras clave:** conocimiento comunitario, diálogo de saberes, proceso de enseñanza aprendizaje)

## NDIOA<sup>G</sup> NAN<sup>F</sup> 'INEN<sup>G</sup> BOA<sup>C</sup>

Nde<sup>A</sup> tnyan<sup>E</sup> ne<sup>G</sup> ndya<sup>A</sup> nan<sup>G</sup> ran<sup>F</sup>, moro<sup>C</sup> nd'en<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> nan<sup>C</sup> nu<sup>C</sup> jilyo<sup>H</sup> te<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>, ndyo<sup>G</sup> moro<sup>C</sup> nkue<sup>I</sup> xkoa<sup>G</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ba<sup>A</sup> 'inen<sup>G</sup> x'an<sup>E</sup> re<sup>A</sup> t'oa<sup>E</sup> nan<sup>F</sup> re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> moro<sup>C</sup> nya<sup>I</sup> ne<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> tnya<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>E</sup>. O<sup>C</sup> xnyi<sup>C</sup> ran<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> cha<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> kan<sup>H</sup> nga<sup>A</sup> nan<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ndywi<sup>A</sup> lyo<sup>A</sup> la<sup>A</sup> te<sup>I</sup>. Kue<sup>E</sup> lo<sup>A</sup> te<sup>A</sup> re<sup>E</sup> kan<sup>G</sup> ne<sup>G</sup>, nya<sup>C</sup> re<sup>A</sup> ndyoa<sup>G</sup> nan<sup>F</sup> ndwi<sup>A</sup> lyo<sup>A</sup> nya<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> lyu<sup>G</sup>, nya<sup>E</sup> s'en<sup>A</sup> ndloa<sup>A</sup> Kichen<sup>A</sup> Jya<sup>E</sup> tnyan<sup>F</sup>, o<sup>C</sup> Londa<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> kya<sup>A</sup> kuento<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> nan<sup>E</sup> nde<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> r'o<sup>E</sup> ran<sup>F</sup> la<sup>A</sup> lyu<sup>G</sup>, 'o<sup>C</sup> nten<sup>C</sup> nu<sup>E</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>A</sup> ty<sup>I</sup>, cha<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> kuento<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ndyoa<sup>A</sup> nan<sup>E</sup> ndya<sup>A</sup> nyan<sup>I</sup> te<sup>C</sup>, nan<sup>E</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>C</sup>, cha<sup>F</sup> nkwe<sup>A</sup>, nan<sup>F</sup> nga<sup>A</sup>. Nan<sup>F</sup> nde<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, ndkwe<sup>A</sup> ran<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> swe<sup>E</sup> te<sup>F</sup> ta<sup>C</sup> ya<sup>A</sup> t'oaran<sup>C</sup>, chu<sup>F</sup> ta<sup>E</sup> twoa<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>F</sup> nte<sup>C</sup>, ndwi<sup>C</sup> lyo<sup>A</sup> a<sup>C</sup> ran<sup>F</sup>. Kan<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, k'tyi<sup>C</sup> re<sup>A</sup> ne<sup>I</sup>, nkwe<sup>A</sup> ran<sup>E</sup> moro<sup>C</sup> 'inen<sup>G</sup> boa<sup>C</sup> tyan<sup>F</sup> o<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>, chon<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> ndoa<sup>A</sup> boa<sup>C</sup> o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> nuxue<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> stru<sup>C</sup> xloa<sup>C</sup>, sti<sup>A</sup> jyan<sup>E</sup> nuxue<sup>A</sup> o<sup>C</sup> tyon<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup>. S'en<sup>A</sup> ndwi<sup>G</sup> snan<sup>C</sup> ran<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, nka<sup>A</sup> a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ndya<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> boa<sup>A</sup> moro<sup>C</sup> kuloa<sup>swi</sup>F<sup>F</sup> boa<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>. Nan<sup>F</sup> nu<sup>A</sup> 'inen<sup>G</sup> boa<sup>C</sup> kan<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, ngara<sup>F</sup>n ndya<sup>F</sup> nan<sup>E</sup> boa<sup>C</sup>, skoa<sup>A</sup> kityi<sup>C</sup> nu<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> modelo<sup>C</sup> sintáctico<sup>C</sup> cultural<sup>C</sup>, nu<sup>A</sup> 'in<sup>G</sup> Gasche<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> jakwoa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ndlo<sup>G</sup> la<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>E</sup>: nan<sup>F</sup>, ku'en<sup>A</sup>, kno<sup>G</sup> nswi<sup>A</sup> tityen<sup>A</sup> chon<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>, tynan<sup>E</sup> nswi<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> ndyoa<sup>G</sup> t'oa<sup>A</sup> ne<sup>C</sup> re<sup>A</sup>. O<sup>C</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>C</sup> boa<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> nan<sup>A</sup> nga<sup>F</sup> s'en<sup>A</sup> nswi<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> ndloa<sup>G</sup> a<sup>C</sup> ran<sup>F</sup>, o<sup>C</sup> nden<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> kuento<sup>A</sup> re<sup>F</sup> kan<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> nexan<sup>AH</sup> nuxue<sup>A</sup> xloa<sup>C</sup>. Ka<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> sny<sup>A</sup> re<sup>A</sup> jakwoa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>E</sup> ndlo<sup>G</sup> la<sup>C</sup> te<sup>I</sup> 'in<sup>H</sup> skoa<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup>: yu<sup>A</sup>, tnyan<sup>E</sup>, nsua<sup>C</sup> ya<sup>C</sup> re<sup>C</sup> o<sup>C</sup> kue<sup>F</sup> t'oa<sup>A</sup>. Chon<sup>G</sup> moro<sup>C</sup> nknen<sup>G</sup> boa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nde<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> nchu<sup>G</sup> ki<sup>F</sup> boa<sup>A</sup> ndyoa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, inen<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> bare<sup>C</sup> nga<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> boa<sup>E</sup> o<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> ndyoa<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> nkue<sup>A</sup> boa<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> nd'en<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> nex'an<sup>AH</sup> nuxue<sup>AG</sup> xloa<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>. Stru<sup>F</sup> ne<sup>G</sup> nkue<sup>A</sup> ren<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> moro<sup>C</sup> ku'o<sup>A</sup> re<sup>C</sup> xloa<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> nkwe<sup>C</sup> tkwoa<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> nu<sup>F</sup> koa<sup>C</sup> ku'o<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>G</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. O<sup>C</sup> nan<sup>A</sup> nu<sup>F</sup> r'o<sup>E</sup> cho<sup>F</sup> nd'en<sup>G</sup> ne<sup>G</sup>, ka<sup>A</sup> nsa<sup>H</sup> woa<sup>C</sup> moro<sup>C</sup> toa<sup>F</sup> boa<sup>C</sup> xloa<sup>C</sup> 'o<sup>C</sup> no<sup>F</sup> te<sup>C</sup> byo<sup>A</sup> ndla<sup>C</sup>, cha<sup>F</sup> ta<sup>F</sup> ya<sup>C</sup> ran<sup>E</sup> 'in<sup>H</sup> nuxue<sup>G</sup> ne<sup>F</sup> x'an<sup>H</sup>, k'a<sup>A</sup> la<sup>C</sup> nan<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> ne<sup>'</sup> lyoa<sup>H</sup> skoa<sup>G</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>F</sup> ndyoa<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> te<sup>E</sup> xkoa<sup>G</sup> nan<sup>F</sup> jylyoa<sup>H</sup> te<sup>C</sup> xkoa<sup>G</sup> nte<sup>C</sup>.

(Palabras clave: nan<sup>F</sup> ndwi<sup>E</sup> 'lyoa<sup>A</sup> nte<sup>C</sup>, mo<sup>C</sup> ne<sup>F</sup> xan<sup>H</sup> nu<sup>F</sup> xue<sup>G</sup>, mo<sup>C</sup> ka<sup>A</sup> swoa<sup>E</sup> nan<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> ta<sup>F</sup> kwoa<sup>C</sup> ran<sup>F</sup> ndwi<sup>A</sup> lyo<sup>A</sup> ran<sup>E</sup>)

## ABSTRACT

This work is based on explore, analyze and reflect community knowledge from perspectives of different authors and from their own vision of culture chatina *Kchen-e Skwi-a*, the language being the means of transmission and communication of such knowledge. At the same time an analysis is made from the normative levels at international, national and local levels, a history that have marked this demand from below, from the excluded, for the recognition of their beliefs, knowledge and skills, language, culture and their distinct identity, promoting dialogue of knowledge in terms of reciprocity and complementarity. Therefore, this paper presents the study through interviews, talks, poll in the community of San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca with girls and boys, teachers, parents and other members of the community, based on the identification a community knowledge base result was based on the syntactic cultural model with its four basic elements: object / natural resource, (2) environment / nature, (3) transformation / technical, (4) social / society end. It is considered that the work is their understanding of communality as a form of own life of its inhabitants, to direct interaction with community life understanding that within it, its basic principles are reciprocity and integrity of the elements that comprise: the earth as mother and territory, service and consensus decision-making, collective work and rites, and communal festivities. Thus, to systematize the knowledge base we start chatinos the fact how to give treatment to community knowledge in the classroom. Teachers mentioned the lack of basic to develop an intercultural bilingual education where own content address of the locality tools. As a final practical result we design a teaching unit taking traditional games: the spin comal and marbles; and oral traditions: *Tnya 'o nskua, A la nken kichen tyen, Nga' nu nwoa* Edmundo Ávalos Covarrubias, to address them as educational content to the knowledge dialogue to support intercultural processes, which are required to eliminate the differential of power, counterpart subordination and encourage dialogue without denying knowledge of the other.

(Keywords: community knowledge, knowledge dialogue, teaching-learning process)

**Dedicatoria para:**

Mi hija Karen Sinahí y mi esposo Sergio por apoyarme siempre con su cariño y amor incondicional.

Mis padres: Eustolia<sup>+</sup> y Celso<sup>+</sup> porque han sabido guiar mis pasos y han sembrado en mí las enseñanzas de mis abuelos, que fortalece mi identidad chatina.

## AGRADECIMIENTOS

A la vida, a la naturaleza, al padre sol, la madre tierra que me ha cobijado en este mundo.

A mi gente chatina, a los niños de la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza”, a mis colegas profesores, a los abuelos promotores de la cultura, los habitantes de la comunidad que intervinieron en este proceso e hicieron posible este trabajo.

A mis amigos, familiares, conocidos que compartieron esos conocimientos y creyeron en este trabajo.

A mi familia, por su apoyo incondicional, y paciencia en los días cuando no había tiempo ni para ellos.

A mi directora de tesis, la Mtra. Paulina Latapi Escalante, por el tiempo y espacio para proyectar y encaminar este proyecto de vida, su colaboración y sobre todo paciencia y cariño fue pieza clave para trabajar armónicamente.

A mis lectores Dra. Adriana Terven Salinas, Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz, Dr. Enrique Francisco Antonio y Mtra. Jazmín Karola; su tiempo, comentarios y orientaciones para mejorar el trabajo.

A mis profesores de la Maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, que compartieron sus experiencias y conocimientos durante estos dos largos años.

Al Dr. Ewald Hekking Sloof, como fundador de la MEAEB, por su enorme esfuerzo de lograr plantear una propuesta objetiva, con esta maestría, y su admirable trabajo como investigador de las lenguas indígenas, específicamente de Otomí.

A la coordinación de la MEAEB, a la Facultad de Filosofía y a la Universidad Autónoma de Querétaro por abrirme las puertas de su casa para gestar este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el financiamiento de mi estancia en la UAQ, ya que sin ese apoyo, hubiera sido más difícil lograr este sueño.

INDICE	Págs.
RESUMEN	3
<i>NDIOA<sup>G</sup> NAN<sup>F</sup> 'INEN<sup>G</sup> BOA<sup>C</sup></i>	4
ABSTRACT	5
DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE	8
ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABLAS Y FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. MIRADAS DIVERSAS SOBRE LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS.	16
A. Antecedentes de los conocimientos comunitarios en los planos normativos y de legislación.	18
B. Conocimientos comunitarios: el diálogo de saberes hacia el reconocimiento del conocimiento plural.	29
C. La conceptualización de conocimientos comunitarios.	35
D. <i>Ne<sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup></i> : ¿cómo concebimos los saberes y conocimientos?	43
E. Los conocimientos comunitarios como prácticas sociales y culturales del aprendizaje comunal.	54
CAPÍTULO II. ESTUDIO DEL CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	60
A. <i>Ne<sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup></i> como constructores de conocimientos comunitarios.	61
B. Conociendo el contexto cultural de <i>Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup></i> .	65
C. Los usos de la lengua chatina.	72
D. Implicaciones de investigar y documentar los conocimientos comunitarios <i>cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup></i> .	83
a) Importancia del diagnóstico áulico, escolar y comunitario.	84
b) La investigación y documentación de conocimientos comunitarios chatinos, a partir del modelo sintáctico cultural.	88
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA BASE DE CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS DESDE LO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y PEDAGÓGICO.	97
A. Análisis de la base de conocimientos desde lo lingüístico- cultural	104
B. Análisis de la base de conocimientos desde lo pedagógico.	120
a) ¿Qué aprendo en la escuela?	127
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	132
A. Los juegos tradicionales: el trompo de comal, y las canicas.	135
a) ¿Jugamos a las canicas?	143
B. La tradición oral: <i>Tnya<sup>'A</sup> o nskwa<sup>C</sup></i> (el ratón y el maíz), <i>la<sup>I</sup> nken<sup>C</sup></i> <i>kichen<sup>A</sup> tyen<sup>C</sup></i> . (Cuando quemaron mi pueblo) y <i>Nga<sup>'A</sup> nu<sup>E</sup> nwoa<sup>C</sup></i>	



<i>Edmundo<sup>C</sup> Ávalos<sup>C</sup> Covarrubias<sup>C</sup>.</i>	148
C. Construir unidades didácticas desde un enfoque global	165
D. Los conocimientos chatinos en la unidad didáctica.	177
CONCLUSIONES	185
FUENTES DE CONSULTA.	190
ANEXOS	200

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

	PÁGS.
Esquema 1. Aspectos esenciales de las nociones del saber y conocimiento desde diversas perspectivas.	40
Esquema 2. Conocimiento comunitario como centro de la comunalidad.	49
Esquema 3. Calendario de los meses en chatino, con referencias a las temporadas: <i>ni<sup>G</sup>kwan<sup>A</sup></i> y <i>ni<sup>G</sup>tyo<sup>A</sup></i> .	107
Esquema 4. La triangulación dinámica de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios.	125
Esquema 5. Modelos de educación: bancaria y problematizadora.	129
Esquema 6. El proceso en el juego de las canicas.	145
Esquema 7. Los tipos de actividades que propone Fernández (1999).	172

## INDICES DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación lingüística de los conceptos investigados.	44
Tabla 2. Base de conocimientos comunitarios en chatino.	98
Tabla 3. Base de conocimientos comunitarios en español.	100

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de la región chatina.	62
Figura 2. Ubicación de San Miguel Panixtlahuaca.	65
Figura 3. San Miguel Panixtlahuaca.	65
Figura 4. Indumentaria de la mujer chatina de Panixtlahuaca.	68
Figura 5. Elección del cabildo municipal en la asamblea comunitaria.	69
Figura 6. Proceso de construcción del trompo de comal.	140
Figura 7. Los diferentes tipos de canicas.	142

## INTRODUCCIÓN

*Lo diverso no es necesariamente desunido, lo unificado no es necesariamente uniforme, lo igual no es necesariamente idéntico, lo diferente no es necesariamente inferior o superior (Boaventura de Sousa Santos 2010).*

La educación de los pueblos indígenas durante siglos se ha basado en saberes y conocimientos comunitarios que han sido utilizados en los quehaceres de la vida cotidiana. Sin embargo, desde la llegada de los españoles, las diversas políticas educativas y prácticas sociales como el racismo, la discriminación, la homogenización desarrollada en los siglos subsiguientes, han ido desplazando esos conocimientos y saberes, entre otras razones, porque los contenidos de enseñanza de los niños en edad escolar se han basado principalmente en disciplinas propuestas por las ciencias occidentales que han configurado el curriculum escolar, las cuales han considerado que los conocimientos de los pueblos indígenas no tienen el estatus universal, por no encontrarse entre sus parámetros. Por ende partimos del supuesto que la situación descrita ha contribuido a que, en nuestras comunidades cada día se estén viviendo un proceso de desvalorización de los propios conocimientos, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, desinterés en continuar la tradición, distorsión, cambio y la transnacionalización de saberes (Argueta, 2011).

El siguiente trabajo parte de esta realidad y necesidad como alternativa hacia la perspectiva de una educación bilingüe intercultural desde el enfoque comunal, donde los agentes comunales (niños, padres de familia, la comunidad y los docentes) son los sujetos activos en este proceso, abarcando los ámbitos áulico, escolar y comunitario, con el propósito principal de visibilizar los conocimientos comunitarios, para su tratamiento en el aula, además de promover, desarrollar y revitalizar la lengua materna de los niños siendo el medio de transmisión de conocimientos.

En ese sentido, nuestra investigación se enfoca al estudio de “Los conocimientos comunitarios *cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*: implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños

de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*. Para ello, nuestras preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿por qué hablar de los conocimientos comunitarios?, ¿qué efectos tienen en la actualidad para las comunidades indígenas?, ¿qué son los saberes y conocimientos comunitarios?. Para los chatinos ¿qué es conocimiento comunitario?, ¿cómo se manifiestan los conocimientos comunitarios?, ¿qué implicaciones hay al trabajar los conocimientos comunitarios?, ¿cómo abordar los conocimientos comunitarios en la escuela primaria?, ¿quiénes participarían en este proceso?, ¿por qué la transcendencia e importancia de incorporar los conocimientos comunitarios chatinos en el aula?, ¿cómo y desde qué perspectiva pensamos abordar estos conocimientos comunitarios? Con base en ello, nuestro objetivo general fue: Visibilizar y analizar los conocimientos comunitarios del contexto cultural como construcciones sociales y su tratamiento en el aula con los niños chatinos de San Miguel Panixtlahuaca, para promover el diálogo de saberes.

Por su parte nuestros objetivos particulares que orientaron puntualmente la investigación fueron:

- Identificar las diferentes perspectivas sobre los conocimientos comunitarios y analizar los elementos y su importancia en el proceso de enseñanza.
- Investigar los conocimientos comunitarios de los chatinos de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, identificar y documentar dos para esta etapa
- Desarrollar los dos conocimientos comunitarios documentados en plano de diálogo de saberes para la resignificación y el uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria.
- Indagar aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a los conocimientos comunitarios y valorar su transcendencia e importancia al incorporarlos en el aula.
- Diseñar una propuesta pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje para los niños chatinos de San Miguel Panixtlahuaca. A modo de compartir con los docentes una forma diferente de trabajar e investigar su propio trabajo docente.

El eje transversal de nuestro trabajo son los conocimientos comunitarios y el proceso de enseñanza-aprendizaje con una tendencia hacia lo propio, privilegiando el valor de la diversidad y la pluralidad, que cuestionan los enfoques monoculturales creados desde los diferentes ámbitos de poder. De dichas perspectivas se deriva un enfoque centrado en el entendimiento que nuestras comunidades originarias albergan un repertorio de conocimiento que generalmente es local, colectivo, diacrónico y que no debe ser marginado, sino que debe ser considerado en diálogo de saberes en los distintos ámbitos de la sociedad, donde la complementariedad sirve para situarlo en niveles de igualdad y equilibrio para así lograr la ruptura del monoculturalismo. En consecuencia propone establecer un diálogo intercultural en situaciones de igualdad, garantizando la justicia sobre la base del respeto por las diferencias, las identidades coexistentes y el aprecio al pensamiento construido y recreado en las culturas mesoamericanas (Francisco, 2015). Concibiendo así una interculturalidad crítica como un medio habilitante del diálogo de saberes, que, a su vez, se constituye en una herramienta para transmitir conocimientos fuera de la lógica colonizadora.

Por ello, en nuestro primer capítulo hablaremos sobre las diversas miradas de los conocimientos comunitarios, además de dar a conocer desde los planos normativos y legislativos a nivel internacional, nacional y estatal los antecedentes de los conocimientos comunitarios. Al mismo tiempo se enfatiza el diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y de complementariedad. Por ello, fue básico analizar la conceptualización sobre los conocimientos comunitarios, desde las perspectivas de los autores abordados y desde los chatinos con su lengua originaria. Así mismo expone los conocimientos comunitarios como prácticas sociales y culturales del aprendizaje comunal.

El segundo capítulo describe el contexto y la metodología de investigación. El primer apartado plantea las características de *ne<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>* como constructores de conocimientos comunitarios, enfatizando el estudio en el contexto particular de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*. Para ello fue de vital importancia analizar el uso de la lengua chatina en los espacios (aula, escuela y comunidad) en el que se destaca que la lengua es el medio de transmisión de los conocimientos chatinos, siendo los tejidos orales que cohesionan la comunalidad. De ahí partimos para investigar y documentar los conocimientos comunitarios chatinos con la

identificación de una base de conocimientos comunitarios resultado que obtuvimos con el modelo sintáctico cultural con sus cuatro elementos básicos: objeto/recurso natural, (2) medio ambiente/naturaleza, (3) transformación/ técnica, (4) fin social/sociedad. Además de comprender que el trabajo tiene su entendimiento en la comunalidad como forma de vida propia de sus habitantes, hacia la interacción directa con la vida comunitaria y dentro de ella, sus principios básicos son la reciprocidad e integridad de los elementos que la conforman: la tierra como madre y territorio, el servicio y consenso para la toma de decisiones, el trabajo colectivo y los ritos, y festividades comunales.

Partiendo de dichos planteamientos, en el tercer capítulo se aborda el análisis de la base de conocimientos chatinos desde lo lingüístico-cultural y pedagógico, con la finalidad de identificar las características de la base de conocimientos chatinos y participar de manera activa la elección de los contenidos didácticos que se debería abordar en aula bilingüe intercultural en los chatinos. Para ello se exponen los resultados de nuestra investigación, el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños en la comunidad y los aprendizajes de la escuela. Eso favoreció no sólo conocer la triangulación dinámica del aprendizaje desde los chatinos sino además contribuyen a nuestra propuesta didáctica y la familiarización, de manera significativa, nuestros conocimientos comunitarios hacia el diálogo de saberes. En ello se determinaron abordar sólo dos conocimientos que son: los juegos tradicionales con el trompo de comal y las canicas. Las tradicionales orales con el cuento: “*skwa*<sup>E</sup> *o*<sup>F</sup> *tinya*<sup>A</sup>” y el relato: “*la*<sup>H</sup> *nken*<sup>C</sup> *kichen*<sup>A</sup> *tyen*<sup>E</sup>”

El cuarto y último capítulo aborda una propuesta de intervención: los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo, justificado en nuestra documentación, se presenta el diseño de una unidad didáctica desde una perspectiva holística, que posibilite una forma diferente de trabajar en las escuelas primarias bilingües interculturales, tomando en consideración los elementos culturales del conocimiento, las características de los alumnos, los contenidos didácticos y culturales. Finalmente, se incluye una serie de conclusiones que reflejan los alcances logrados y las implicaciones que conllevan analizar, investigar, documentar y diseñar con los conocimientos comunitarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior nos permitió no sólo descubrir, conocer y aprender de nuestros conocimientos comunitarios, sino además plantear propuestas de intervención educativa que permitan a los niños, a los docentes y al mismo currículo, aportar nuevas alternativas de aprendizaje, favoreciendo la lengua y la cultura propia de los chatinos, tanto en la transmisión, como en la conservación, revalorización y revitalización de los conocimientos chatinos.

Hablar de conocimientos comunitarios es visibilizar las lenguas y culturas de las comunidades indígenas. Esto implica reconocer la existencia de la diversidad y de la pluralidad, así como discutir a la interculturalidad como praxis social y su influencia en el desarrollo de estos. Si hablamos de la interculturalidad en el aula, con la educación intercultural, consideramos necesario reducir la brecha entre la comunidad, el contexto cultural de los sujetos con la escuela como institución “constructora de conocimientos” para generar discusiones en torno a su vida comunal e intercultural. Con la finalidad de favorecer una convivencia intercultural, debemos ser promotores de esta, impulsando y visibilizando las culturas minoritarias, haciendo frente a la diversidad y al pluralismo social.

Esperemos que con este trabajo tracemos un sendero que aporte a la educación al posibilitar tanto a los docentes en servicio, como a los futuros investigadores, la importancia de resignificar la práctica y empezar un proceso donde nuestros docentes y alumnos se empoderen de nuestras prácticas sociales y culturales en el aula, pues no sólo existe un compromiso académico, sino histórico con nuestras comunidades indígenas. Así estoy convencida de poder contribuir al amplio camino para crear nuevas alternativas de trabajo hacía con la diversidad cultural existentes no sólo en Oaxaca, sino en toda la nación mexicana.

## **CAPÍTULO I. MIRADAS DIVERSAS SOBRE LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS.**

La educación de los pueblos indígenas durante siglos se ha basado en saberes y conocimientos comunitarios que han sido utilizados en los quehaceres de la vida cotidiana. Sin embargo, desde la llegada de los españoles, las diversas políticas educativas y prácticas sociales originadas en los siglos subsiguientes, han ido desplazando esos conocimientos, entre otras razones porque los contenidos de enseñanza de los niños en edad escolar se han basado principalmente en disciplinas propuestas por las ciencias occidentales que han configurado el curriculum escolar, las cuales han considerado que los conocimientos de los pueblos indígenas no tienen el estatus universal, por no encontrarse entre sus parámetros. En la siguiente exposición partimos del supuesto que la situación descrita ha contribuido a que en nuestras comunidades cada día se esté viviendo un proceso de desvalorización de los propios conocimientos, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, desinterés en continuar la tradición, distorsión, cambio y la transnacionalización de saberes (Argueta, 2011).

Nuestro caso particular de estudio se refiere a los niños chatinos de San Miguel Panixtlahuaca, localidad donde se centra nuestro tema de investigación, por ende pretendemos en este capítulo, dar respuesta a estas interrogantes: ¿por qué hablar de los conocimientos comunitarios?, en el campo legislativo y normativo, ¿qué efectos tiene en la actualidad para las comunidades indígenas? ¿qué son los saberes tradicionales, prácticos, comunitarios, popular y conocimientos tradicionales, comunitarios?. Para los chatinos ¿qué es conocimiento comunitario? ¿cómo se desarrollan los conocimientos comunitarios? ¿cómo se manifiestan los conocimientos comunitarios? Ello nos permitirá no sólo descubrir, conocer y aprender de nuestros conocimientos comunitarios, sino además plantear propuestas de intervención educativa que permitan a los niños, a los docentes y al mismo currículo, aportar nuevas alternativas de aprendizaje, favoreciendo la lengua y la cultura propia de los chatinos, tanto en la transmisión, como en la conservación, revalorización y revitalización de los conocimientos chatinos.



Hablar de conocimientos comunitarios es visibilizar las lenguas y culturas de las comunidades indígenas. Esto implica reconocer la existencia de la diversidad y de la pluralidad, así como discutir a la interculturalidad como praxis social y su influencia en el desarrollo de estos. Si hablamos de la interculturalidad en el aula, con la educación intercultural, consideramos necesario reducir la brecha entre la comunidad o el contexto cultural de los sujetos con la escuela como institución “constructora de conocimientos” para generar discusiones en torno a su vida comunal e intercultural. Partimos de la base que los seres humanos somos seres en constante contacto, tanto lingüístico, como cultural. Así mismo nuestra cultura no es estática, está en constantes cambios, por lo tanto, para favorecer una convivencia intercultural, debemos ser promotores de ella, impulsando y visibilizando las culturas minoritarias y haciendo frente a la diversidad y al pluralismo social. Procederemos a dar respuesta a las interrogantes expuestas anteriormente.

## **A. Antecedentes de los saberes y conocimientos comunitarios en los planos normativos y de legislación.**

En este apartado hablaremos a modo de introducción necesaria sobre los saberes y conocimientos comunitarios, tradicionales, prácticos, locales y lo haremos desde los diferentes escenarios donde se ha indagado para de ahí elucidar los elementos propios con el fin de llegar al diálogo de saberes. Por ello consideramos pertinente iniciar con una revisión etiológica de los estudios sobre los saberes y conocimientos tradicionales.

A principios del siglo XIX, el conocimiento tradicional comenzó a ser abordado por las llamadas etnociencias. Las etnociencias de la naturaleza son disciplinas construidas sobre la base de la antropología y de la biología, y, particularmente, de la etnografía, que abordan los estudios de las relaciones sociedad-medio ambiente, salud y medicina tradicional, cuerpo humano, tecnología, formas de producción, sistemas simbólicos y ritualidad, entre otros. En sus albores no se introdujo en la discusión el valor epistemológico de los sistemas de conocimiento no occidentales. Los primeros acercamientos los produjeron los naturalistas, mientras que los posteriores, los han realizado algunos profesionales de la antropología, la biología y la agronomía, entre otros, que estudiaron ya la manera en que se organiza el entorno según categoriza el mundo natural una cultura (Barrau, 1971; Cardona, 1985; Leff, 1994 citado en Argueta y Pérez, 2001).

Argueta y Pérez (2001), señalan que a mediados del siglo XX, los investigadores de las ciencias humanas, como H. Conklin (1954) y C. Lévi-Strauss (1972), pusieron ya en debate y ante los ojos de los científicos occidentales, la existencia de saberes indígenas sobre la naturaleza y sus sociedades, a los que el segundo autor llamó “ciencias de lo concreto”. Lévi-Strauss (1972), junto con otros autores, señalaron la necesidad de legitimar, sistematizar, escribir, formalizar y convalidar los saberes tradicionales, asumiendo que se requieren para ello, instrumentos de la ciencia occidental para pasar de un saber “difuso” hacia uno “objetivo”, y transitar de la validez “local” a la validez “universal”, omitiendo el hecho de que en ese proceso, los saberes y los recursos locales, tradicionales o indígenas, son expropiados. Las disciplinas implicadas en esa interrelación entre sistemas de conocimiento diferentes

fueron principalmente la etnología, la antropología, la antropología médica, la etnoecología, la agroecología, la sociología y la filosofía.

A finales de la última década del siglo XX y en la primera del comienzo del siglo XXI, las academias de las ciencias y organismos internacionales dieron un gran paso en el acercamiento al conocimiento local. En la Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico, elaborada durante la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, organizada por la UNESCO en el año de 1999, se recomendó considerar a:

Los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, ya que pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, siendo necesario preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico (ICSU-UNESCO, consideración 26, 1999).

Además, en este mismo documento llamado también Declaración de Budapest, se consideró necesario desarrollar aún más los adecuados marcos jurídicos nacionales para satisfacer las exigencias específicas de los países en desarrollo y tener en cuenta los conocimientos tradicionales, así como sus fuentes y productos, velar por su reconocimiento y protección apropiados, basados en el consentimiento fundado de los propietarios consuetudinarios o tradicionales de ese saber. (UNESCO, consideración 38, 1999).

Así mismo, el Consejo Internacional para la Ciencia (CIC, antes ICSU), que lo integran las principales academias de ciencias nacionales y uniones científicas internacionales, refrendó la importancia del conocimiento tradicional. Por ello en el documento titulado “*Ciencia, conocimiento tradicional y desarrollo sustentable*”, presentado en la Cumbre de Johannesburgo, Sudáfrica, en 2002, destaca lo siguiente:

Los conocimientos tradicionales han sido desarrollados por pueblos con historias amplias de interacción con el medio ambiente natural, se originaron de manera independiente de la ciencia, en un entorno cultural particular y también críticamente, independientemente de la cultura occidental. Subraya que el conocimiento tradicional no está en competencia con la ciencia, ni la competencia es el resultado necesario de su interacción. Dicho documento llama a promover el diálogo y a impulsar los procesos de intercambio entre la comunidad científica y los poseedores de los saberes tradicionales (ICSU-UNESCO, 2002, pp. 11 y 12, citado por Argueta y Pérez, 2011, p. 39).

Como procesos casi simultáneos e interdependientes a los ya mencionados, se elaboraron y ratificaron diversos convenios internacionales que fueron plasmados en leyes por los países que los asignaron, entre ellos México, los cuales señalan también la necesidad de proteger, apoyar y desarrollar los sistemas de saberes indígenas y campesinos, como el Convenio 169 de la OIT de 1989, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En su art. 2.1, destaca la obligación de los gobiernos de “desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (OIT, 1989, p.18).

Por su parte, el Convenio sobre la Diversidad Biológica de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1992,) destacó en los arts. 8 (j) y 10 (c) lo siguiente:

Con arreglo a su legislación nacional, cada país respetará, preservará y mantendrá los conocimientos, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales, promoverá su aplicación más amplia, con la aprobación y la participación de quienes posean esos conocimientos y fomentará que los beneficios derivados de la

utilización, se compartan equitativamente. (Art. 10, c), Protegerá y alentará la utilización consuetudinaria de los recursos biológicos, de conformidad con las prácticas culturales tradicionales que sean compatibles con las exigencias de la conservación o de la utilización sostenible” (pp. 7-8).

Así mismo se llevó a cabo la Convención Internacional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial<sup>1</sup> de la UNESCO (2003) que establece las siguientes finalidades: la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial; el respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos de que se trate; la sensibilización en el plano local, nacional e internacional a la importancia del patrimonio cultural inmaterial y de su reconocimiento recíproco; la cooperación y asistencia internacionales (p. 2). Mientras que la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005), reconoce la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza inmaterial y material, en particular los sistemas de conocimientos de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción de manera adecuada (p.2).

Por su parte, la Declaración de las Naciones Unidas (2007, p.12, citado por Valladares y Olivé, 2015) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 31, estableció que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el

---

<sup>1</sup>Se entiende por <patrimonio cultural inmaterial> los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2003, p. 2).

conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales (p. 88).

En México, por su parte, se destacó un acontecimiento de gran importancia para la consolidación y proyección nacional de la demanda de autonomía de los pueblos indígenas que fue el levantamiento zapatista en enero de 1994 desatando, por un lado, un debate público sin precedentes en torno a la legitimidad de los derechos a la autodeterminación y a la autonomía. Por otro lado, se estimuló la reafirmación de la identidad étnica y favoreció los diálogos entre organizaciones comunitarias y el pueblo. Como resultado, se firmó el Acuerdo de San Andrés (1996), por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal. Este acuerdo establece autonomía local para los pueblos indígenas de México, así como el reconocimiento de derechos educativos, sociales y culturales. Después de varios sucesos, el día 14 de agosto del 2001 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto que reformó el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, quedando de la siguiente manera:

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en

un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional.

Estas modificaciones ejerce en los 68 pueblos originarios distintos, que desprenden 68 lenguas y 364 variantes dialectales, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales hecho por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010), cada uno con su propia cultura, cosmovisión y lengua, lo que hace que nuestra nación ocupe el sexto lugar mundial por su diversidad cultural. En ese sentido, el derecho de los pueblos y sus comunidades a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para, entre otras cosas es, de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad, conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras, acceder al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades.

Es evidente entonces que, los tratados internacionales tuvieron eco, estableciendo compromisos y obligaciones de los estados para proteger especialmente los derechos de los pueblos interesados sobre los recursos naturales existentes en sus tierras, incluyendo el derecho a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos, así como desarrollar y aplicar programas y servicios de educación en cooperación con esos pueblos para responder a sus necesidades particulares, abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Con base en ello, en 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en marzo del 2003 se reforma la ley general de educación creada en julio de 1993, donde estipula en su artículo 7 (IV): “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Así los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (párr. 15).

Así mismo, en 2003, se creó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, señalando en el artículo 1° de la disposiciones generales, “el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas” (p. 2), además en el artículo 4° “reconoce a las lenguas indígenas y el español como nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen (p. 2). Bajo estos principios en el capítulo IV de la misma ley se menciona la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo objetivo es de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígena que se habla en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

Sin embargo, sólo en los discursos reconocían esta composición pluricultural, mientras que en la práctica seguían con las mismas acciones discriminatorias para los indígenas, con amenazas de una serie de factores, tales como las deficientes condiciones económicas, políticas, sociales y educativas, los problemas de transmisión, conservación y protección de sus conocimientos y la desaparición de la biodiversidad. En efecto, resulta oportuno describir que hasta la fecha, no existe un estudio nacional que permita determinar la medida en que el conocimiento tradicional de los pueblos y comunidades indígenas haya influido en el manejo de las áreas protegidas y órganos de participación social, o en la conservación mediante prácticas ancestrales a favor de la biodiversidad de los territorios indígenas y los distintos predios que abarcan. Quizás existan algunas constituciones y leyes en materia indígena en el ámbito estatal, que han reconocido la personalidad jurídica de los pueblos y comunidades indígenas y los mecanismos para la toma de decisiones por parte de los mismos; sin embargo, la falta de vinculación con la regulación ambiental propicia que esto no sea tomado en cuenta en el ejercicio de derechos sobre el conocimiento tradicional asociado a la biodiversidad.



Vayamos ahora al plano estatal. En Oaxaca, en la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, creado en julio de 1998 y reformado en septiembre de 2001, con el decreto 266, donde señala que el artículo 2°:

Reconoce una composición étnica-plural sustentada en la presencia mayoritaria de sus pueblos y comunidades indígenas cuyas raíces culturales e históricas se entrelazan con las que constituyen la civilización mesoamericana, hablan una lengua propia; han ocupado sus territorios en forma continua y permanente; en ellos han construido sus culturas específicas, que es lo que los identifica internamente y los diferencia del resto de la población del Estado. Dichos pueblos y comunidades tienen existencia previa a la formación del Estado de Oaxaca y fueron la base para la conformación política y territorial del mismo, por lo tanto tienen los derechos sociales que la presente Ley les reconoce. Reconociendo a los siguientes pueblos indígenas: Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuas, Triques, Zapotecos y Zoques, así como a las comunidades indígenas que conforman aquellos (pp. 1-2).

Asimismo, en los términos del artículo 24:

El Estado, por conducto de sus instancias educativas garantizará que los niños y las niñas indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la impartición de la enseñanza en sus propias lenguas

dentro del marco legal, incluyendo la participación social de los padres de familia y de las comunidades en el sistema educativo de sus escuelas (p. 7).

En ese mismo sentido, la Ley Estatal de Educación en Oaxaca, publicada el 9 de noviembre de 1995 y reformada el 07 de noviembre de 2009, en el artículo 6, presenta los principios que orientarán la educación que imparta el Estado, Municipios, Organismos Descentralizados, Desconcentrados, particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y las sostenidas por las empresas, en todos los tipos, niveles y modalidades, serán los establecidos por el artículo 3o. de la Constitución Federal; además “la educación será democrática<sup>2</sup>, nacionalista<sup>3</sup>, humanista<sup>4</sup> y respetará los principios de la comunidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas” (p.2).

Por consiguiente, en su artículo 7, señala que:

Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para los demás se incorporarán a los planes y programas de estudio contenidos de las culturas étnicas de la región y la Entidad (p 3).

---

<sup>2</sup> Democrática, considerada la democracia como un sistema de vida fundado en el respeto de las diferencias individuales y los derechos humanos, y en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, que permita la participación de la ciudadanía en las decisiones políticas del Estado, así como la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres para recibir los beneficios que proporcionan los adelantos científicos y tecnológicos, reconociendo y preservando este a los pueblos y sus lenguas;

<sup>3</sup> Nacionalista, en cuanto a que los educandos comprendan los problemas económicos, políticos y sociales de la Nación Mexicana y los particulares de la Entidad. Aprendan a defender la soberanía económica y política del país; a conocer y respetar las diferencias étnicas y culturales de la Entidad, del país y de la humanidad; a preservar y usar racionalmente los recursos naturales.

<sup>4</sup> Humanista, considerando a la persona humana como el principio y fin de todas las instituciones; basada en los ideales de justicia social, libertad e igualdad; propiciará la autoestima, la responsabilidad familiar, el respeto y la tolerancia de las diferencias individuales, la convivencia social y étnica, el respeto a los derechos humanos, evitando todo tipo de discriminación por razones de origen, sexo, edad, religión, ideología, idioma, lengua, identidad étnica o cualquiera otra razón;

Como ya se ha declarado, diversos sistemas normativos y legislativos respaldan cualquier actividad, propuesta que tenga como objetivo principal promover una educación intercultural en México. En cambio, la realidad es distinta a lo señalado, por razones que dicha pronunciación no ha logrado los objetivos propuestos, debido a la deficiente educación que ofrecen a los niños de las comunidades indígenas, la falta de un currículo integral al sistema educativo donde se implemente el uso, desarrollo y revitalización de las lenguas y culturas indígenas de México. Cabe indicar que existen propuestas como el parámetro curricular para la asignatura de lengua indígena, sin embargo, en las escuelas de las comunidades indígenas, los maestros aún no se han familiarizado con ellos, o no hay una orientación pedagógica que les facilite el uso. Además sólo se cuenta con la traducción en cuatro lenguas nacionales reconocidas: náhuatl, ñhañu, totonaku y maya.

Ante la situación planteada, el magisterio indígena impulsó en 1995, el desarrollo de un Movimiento Pedagógico tendiente a construir una propuesta educativa alternativa guiada por los siguientes principios: revalorar y fortalecer la lengua y culturas originarias, hacer presente la ciencia en las escuelas y comunalizar la educación. Con ello implementaron en 1999 “la marcha de las identidades étnicas” con el propósito de realizar de manera puntual la investigación, recopilación y tratamiento de los saberes comunitarios más representativos de los pueblos originarios, trabajos que, una vez discutidos, fueron presentados en dos congresos étnicos, el primero en el año 2003 y el segundo en 2007. (Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, 2011, p.19).

A partir de estos trabajos, a principios del año 2009, tuvo lugar un momento importante en la lucha de los actores del gremio sindical de la sección XXII del CNTE: la creación del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). El objetivo central era:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de

la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos. (PTEO, 2012, p. 12).

Con ello, la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca (DEI) junto con el magisterio bilingüe, elaboraron el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios, resultado del Tercer Congreso Educativo de los Pueblos Indígenas. Así empezó la investigación de los conocimientos comunitarios en las escuelas bilingües. Cuenta específica de ello, daremos en el capítulo 3.

Por lo aquí asentado podemos concluir que en el plano estatal, no sólo se ha debatido sobre la importancia de los saberes y conocimientos comunitarios de las comunidades indígenas al mismo tiempo que a nivel internacional y nacional, sino que se implementó, desde las propias bases comunitarias, recopilando conocimientos comunitarios, donde el gremio magisterial ha promovido realizar esa revalorización, pluralizando la educación en reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al estado de Oaxaca. Esto se llevó a cabo dentro de los trabajos del PTEO. Sobre la forma en que este proceso ha transcurrido, hablaremos también más adelante.

## **B. Conocimientos comunitarios: el diálogo de saberes hacia el reconocimiento del conocimiento plural.**

Antes de proseguir, es importante distinguir los conceptos de saberes y conocimientos, ya que, de acuerdo a las revisiones que realizaron Argueta y Pérez (2001), en México se les ha denominado indistintamente como: sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena (De Gortari, 1963), ciencias nativas (Cardona, 1985), conocimiento campesino (Toledo, 1994), sistemas de conocimiento tradicional (Seminario Internacional, 1996) o sistemas de saberes indígenas (Argueta, 1997; Argueta et al., 2002). En otras latitudes se les ha llamado ciencia de lo concreto (Lévi-Strauss, 1972, 11), conocimiento popular, ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981 y 1987), ciencia emergente y, más recientemente, epistemologías locales y epistemologías alternativas (Descola y Palsson, 2001, 24; Hviding, 2001, 198). En la literatura anglosajona se les ha denominado *local and indigenous knowledge systems* (LINKS, 2005) y *non western knowledge*. En los textos sobre temas ambientales se les denomina: conocimiento ecológico tradicional, conocimiento ambiental y *traditional ecological knowledge* (Johnson, 1992). En el campo de la medicina: medicina indígena, medicina tradicional, medicina herbolaria, *non western medicine*, *folk medicine* (Foster, 1953) y en el de la agricultura: conocimiento campesino, saberes agrícolas locales y conocimiento tecnoproductivo campesino (Díaz et al., 2004, p. 59).

En la actualidad, diversos autores han abordado los sistemas de saberes indígenas, desde perspectivas interdisciplinarias, relevantes en la medida que han incluido la reflexión epistemológica, jurídica, la problemática ambiental, la biodiversidad, además de una tendencia desde lo propio, privilegiando el valor de la diversidad y la pluralidad, que cuestionan los enfoques monoculturales creados desde los diferentes ámbitos de poder. De dichas perspectivas se deriva un enfoque centrado en el entendimiento que nuestras comunidades originarias albergan un repertorio de conocimiento que generalmente es local, colectivo, diacrónico y que no debe ser marginado, sino que debe ser considerado en diálogo de saberes en los distintos ámbitos de la sociedad.

De manera puntual, dentro de la perspectiva filosófica, encontramos la postura de la diversidad y la pluralidad. Diversos autores como Villoro (1998), De Sousa (2010), Olivé (1999), y Fornet-Betancourt (2003), la defienden y proponen la construcción de nuevas formas de hacer filosofía y de situarse frente a los saberes y formas de pensamiento indígenas. De ahí derivan incluso nuevas formas de refundar los estados contemporáneos, con la interculturalidad como forma común de vida (Argueta y Pérez, 2011, p. 32).

En ese sentido, Fornet-Betancourt (2007, citado por Francisco, 2015), postula una filosofía histórica y contextualmente situada, que permita el diálogo con las propias formas de pensamiento gestados en las diversas culturas, de tal forma que converjan las diversas tradiciones de pensamiento coexistentes en el mundo. De Sousa (2010), por su parte, propone la utopía de interconocimiento, que esencialmente consiste en aprender otros conocimientos, sin olvidar el de uno mismo.

Villoro (1998), por su parte esgrimió la idea de un estado plural, respecto a las identidades culturales, a la autonomía, a una ética de la cultura y a un universalismo ético desde el cual comprender el relativismo cultural, y así abrir caminos hacia nuevas formas de vida y organización social.

Olivé (2009), ha propuesto la construcción de una sociedad pluralista, fundamentada en el diálogo de saberes como estrategia incluyente participativa y de empoderamiento de las poblaciones indígenas. Desde el mismo enfoque del diálogo de saberes, otros autores, (Leff 2009, Olivé 2009, Argueta 2010), sustentan en la idea de la pluralidad de conocimientos, donde la complementariedad sirve para situarlo en niveles de igualdad y equilibrio para así lograr la ruptura del monoculturalismo, donde no hay cabida a la diversidad de pensamiento y construcción de conocimientos diversos originados en el quehacer histórico de toda cultura. Eso conlleva a la ruptura con la colonialidad del saber (Quijano 2000, Walsh 2005, Leff 2009). Contrapuesta al reconocimiento de una sociedad pluralista (Olivé 2009) para contrarrestar la posición absolutista de conocimiento y del relativismo cultural. En consecuencia también propone establecer un diálogo intercultural en situaciones de igualdad, garantizando la justicia sobre la base del respeto por las diferencias, las identidades

coexistentes y el respeto al pensamiento construido y recreado en las culturas mesoamericanas (Antonio, 2015, p. 40).

Al respecto, Argueta (2010) afirma que “el diálogo de saberes presupone el interés de los sujetos sociales en una interacción comunicativa e implica, por tanto, una disposición para escuchar y para actualizarse” (p.44). No se trataría de incluir o vencer mediante la violencia de cualquier tipo de aceptación de una valoración y un conocimiento ajeno, sino de un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores en donde operan fuerzas racionales para la interacción comunicativa. Este diálogo responde a una lógica de convivencia que, a su vez, construye una ecología de saberes (De Sousa, 2010).

Para hablar desde la perspectiva de ecología de saberes, debemos partir de una visión crítica sobre la asignación de superioridad que se le daba y se sigue dando a los conocimientos europeos. Durante siglos imperó la llamada colonialidad de saber<sup>5</sup> en el sistema mundo. Por su parte, los conocimientos comunitarios de los indígenas fueron excluidos, silenciados, omitidos e ignorados. Como lo señala Castro-Gómez y Grosfoguel (2007): “Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, premoderna y pre-científica del conocimiento humano” (p. 20). En la actualidad aún sigue vigente esta colonización de saberes, especialmente en América Latina, desde nuevas dinámicas dentro de la globalización, lo cual implica una relación de dominación/sumisión que imprime a la relación intercultural, por un lado, las condiciones económicas, sociales, políticas y legales; y por el otro, las disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios, que se reiteran y refuerzan diariamente, dentro del marco de sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008).

Por lo anterior es que consideramos que en un contexto tan diverso como el nuestro, en México, en la actualidad se hace urgente y necesario decolonizar el saber desde el diálogo con

---

<sup>5</sup> Colonialidad del saber. Se entiende como: imposición de una “razón” universal y, a través de ella, de una cultura hegemónica por encima de culturas locales y periféricas del sistema-mundo moderno, construyendo una jerarquía que, bajo lógicas de dominación/sumisión y de usurpación, imposibilita todo tipo de diálogo o intercambio de conocimientos diversos (Quijano, 2000).

y entre las culturas, el cual pueda articularse con la llamada convivencia intercultural. Para ello, es necesario situarnos a entender a Walsh (2007), quien plantea que la interculturalidad:

Señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente (p.112).

Por lo tanto, el enfoque que plantea la interculturalidad es crítica y busca descolonizar, concibiéndola como un medio habilitante del diálogo de saberes, que, a su vez, se constituye en una herramienta para transmitir conocimientos fuera de la lógica colonizadora, lo que la convierte en un instrumento emancipador en diversos niveles y áreas de la vida (Crespo, Vila, 2014). De Sousa (2009, citado en Valladares y Olivé, 2015).

Propone ejercer una resistencia epistemológica a través de lo que denomina cosmopolitismo subalterno, una forma de reflexión (y acción) Centrada en combatir el sufrimiento de aquellos segmentos de la población más vulnerables y tradicionalmente excluidos mediante dos ideas fundamentales: *a)* el convencimiento de que la diversidad del mundo es inagotable, y; *b)* el reconocimiento de que tal diversidad de saberes existentes en el mundo carece de la adecuada epistemología



para comprenderlo y requiere del desarrollo de lo que este autor llama *epistemologías del sur*<sup>6</sup>(p.65).

Además, De Sousa (2010a), llama al pensamiento dominante del capitalismo o lo que hemos llamado la colonialidad del saber, un pensamiento abismal, lo cual no es un pensamiento derivado de la misma lógica capitalista, sino que implica una ruptura radical con los modos occidentales dominantes de pensar y actuar desde el sur. Además, desde el sur, la ecología de saberes es una propuesta que surge de los pueblos ancestrales y tradicionales de América Latina, como el concepto de “Buen Vivir” o “Buen Conocer” de Ecuador, o “la comunidad” en Oaxaca, que emerge con la idea de no negar la existencia y validez de los pensamientos externos, en este caso occidentales o científicos, sino planteando la necesidad de conjugarlos y crear diálogos con otros saberes y conocimientos diversos que confluyen en nuestras sociedades. A su vez ello favorece las prácticas descolonizadoras de las comunidades. En ese sentido la ecología de saberes es un “diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad” (Acosta, 2011).

De ahí se deriva la estrategia central que consiste en consolidar un diálogo de saberes para construir una ecología de saberes que permita contraponerse a la lógica de la monocultura del saber científico, donde cabe la posibilidad de una ecología más amplia de saberes, en la que el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino y, por supuesto, con el saber tradicional. “La ecología de los saberes propone que

---

<sup>6</sup> Se entiende las epistemologías del sur como el reclamo de nuevas relaciones en los procesos de producción, y en la valorización de conocimientos científicos y no científicos. Para desarrollar las epistemologías del sur se tiene que reconocer al menos (De Sousa, 2011, p. 16)

1. Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, esto es, que la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos impensables para la tradición occidental eurocéntrica.
2. Que la diversidad del mundo es infinita, esto es, que existen diferentes modos legítimos de generar, acceder, distribuir y aprovechar los conocimientos.
3. Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. Es decir, que hay que buscar formas plurales de conocimiento que superen los universalismos y los absolutismos.

no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto, pues toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos” (De Sousa, 2010, citado por Ayestarán, Márquez-Fernández, 2011, p. 13). Por ende, se trata de una proposición constituyente que emerge con mucha fuerza e impulso desde el sur, desde nuestros propios pueblos ancestrales y tradicionales.

La propuesta del pensamiento decolonial nos ofrece entorno una posibilidad de considerar la epistemología “otra” surgida desde los pueblos originarios, de la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos desarrollados en las culturas. Su centralidad en descolonizar las formas de transmisión del conocimiento, da lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh, 2005), por lo que nos resulta útil en el planteamiento y desarrollo de nuestro trabajo.

### C. La conceptualización de conocimientos comunitarios

De lo expuesto hasta aquí, se deriva la necesidad de tener un acercamiento más detallado de los conceptos de saberes y conocimientos comunitarios mostrando las diversas definiciones de los principales autores que lo han abordado, investigado y recopilado. Para ello damos cuenta de sus ideas conforme fueron publicadas, exponiendo también que, durante esta revisión, fue notable que no hay un consenso en estos términos: se usa indistintamente el concepto de saber y conocimiento. Al final expondremos una visión propia sobre éstos. Así pues, presentamos las siguientes posturas:

Gómez (1999, citado en Filio, 2012), señala que:

*El conocimiento tradicional indígena* sobre su medio ambiente está íntimamente ligado a la praxis, al quehacer cotidiano, y que existe una dificultad de verbalización del mismo, ya que generalmente el conocimiento está “encarnado”. No se adquiere únicamente por el esfuerzo intelectual sino que tiene que ver con otras formas de percepción, como el que es revelado a través de la naturaleza o mediante la experiencia espiritual. Mismo que se va adquiriendo a partir de lo que se vivencia día a día en el seno familiar (p.52).

Según Friedberg (1999, citado en Francisco, 2015), *los saberes populares*:

Son saberes que están constituidos por un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas...los saberes se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que

participan”. No se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto (p. 36).

La UNESCO (2002) por su parte, sobre los *conocimientos tradicionales*, estipula que: “se entiende el conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural”. Mientras que Huenchuan (2002), menciona que:

El *saber indígena* es dinámico, no es estático, dialoga con otros saberes, se transmite oralmente de generación en generación; en consecuencia, no suelen estar documentados. Circula dentro de la comunidad a través de líneas de relaciones socialmente establecidas que controlan cómo la información tiene que ser usada y quién se va a beneficiar de ellas (p.125).

Así mismo, Hernández (2003), sostiene que *saberes comunitarios*:

Son conocimientos que tienen base, soporte y es comprobada en la vida comunitaria, cuyas evidencias son palpables en nuestras comunidades. Son sabidurías construidas mediante el tiempo en su estructura, forma, orden, sistema, lógica y método propios, en donde las hipótesis son verificadas por el impacto y potencial de vida comunitaria (p. 12).

De la Cruz, *et al*, (2005 p. 41, citado en Valladares y Olivé, 2015), mencionan que los *conocimientos tradicionales* son:

Todas aquellas sabidurías ancestrales y conocimientos colectivos e integrales que poseen los pueblos indígenas, afroamericanos y comunidades locales, fundamentados

en la praxis milenaria y su proceso de interacción hombre-naturaleza, y transmitidos de generación en generación, habitualmente, de manera oral (p. 85).

Tirzo (2006), afirma que son *saberes comunitarios* porque:

Son conjuntos de conocimientos contruidos por las personas, pero insertos en un contexto cultural, lo que quiere decir, que si bien es cierto que la persona es la que construye un determinado conocimiento, dicho proceso siempre se realiza dentro de una cultura que le otorga sentido y significación, y de esta manera le permiten dar sentido al mundo que le rodea, comunicarse con otros y hacer progresar sus propios conocimientos y por lo tanto a su propia cultura (p. 19).

Vinculado a lo anterior, Choque (2007, citado en Francisco, 2015), señala que *los saberes indígenas*:

Son resultados de procesos vividos y desarrollados a lo largo de la experiencia y adoptados como cultura respecto a la vida y el medio ambiente; transmisión de valores culturales, rituales, leyes y normas de la comunidad. Son idiomas, mitos, leyendas; y todo lo que implica el quehacer de los pueblos (p. 36).

Tejeda (2008), enfatiza el dinamismo de los *saberes comunitarios* porque:

Son conocimientos socialmente compartidos y transmitidos básicamente por la observación, práctica, reproducción y comunicación oral, por los miembros adultos a las generaciones siguientes. Conocimientos que al igual que la vida de las comunidades, debido al contacto cultural, evolucionan y se perfeccionan; implican

organización social, actividades económicas, cosmovisiones, técnicas y tecnologías (p. 8).

Landini (2010), particulariza al enunciar que los *saberes locales*:

Se caracterizan por tener un énfasis práctico, “son un saber-hacer”, siendo la demostración la forma propia en la que se manifiesta. Así mismo se vinculan con el trabajo manual, físico, surge de la experiencia, se transmite dentro de la tradición oral y su medio de prueba es la verosimilitud en el discurso y la experiencia y no la experimentación controlada (p.35).

García, (2010), por su parte, denomina *saberes prácticos* a: “todo conocimiento que se ha transmitido de generación a generación, tiene raíces en la comunidad y que ésta la haya asumido como tal, como ejemplo podemos señalar el manejo y cuidado de los animales domésticos” (p.5). Argüeta (2011), llama *sistemas de saberes o conocimiento tradicional* a los:

Conjuntos de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos, que han sido patrimonio cultural de los pueblos y que se transmiten oralmente entre generaciones. Los referentes para la construcción de estos saberes son: la naturaleza, la tierra y el territorio, los lugares y los espacios para la elaboración y reelaboración del social, base de la producción alimentaria y la reproducción social. Su origen, son las motivaciones intelectuales para explicar el funcionamiento de la naturaleza y el mundo, la sociedad, lo humano y lo no humano, los seres y espacios sagrados y el mundo trascendente, todo lo cual se expresa en el lenguaje y en los sistemas de comunicación y se vuelve memoria colectiva (pp. 502-504).

Para Olivé (2015), los conocimientos tradicionales se pueden entender como aquellos que:

Han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales (p. 69). Estos además abarcan conocimientos, creaciones, innovaciones y expresiones culturales que se han transmitido generalmente de generación en generación; se considera generalmente que pertenecen a un pueblo en particular o a su territorio y evolucionan constantemente en respuesta a los cambios que se producen en su entorno (p. 80).

Ahora bien, con base en las perspectivas anteriores, en el siguiente esquema asentamos los elementos y/o aspectos que son considerados por los diferentes autores con respecto a las nociones de saber y conocimiento.

Esquema 1. Aspectos esenciales de las nociones del saber y conocimiento desde diversas perspectivas.



Fuente<sup>7</sup>: Elaboración propia (2015), con base en los autores mencionados.

Con base en nuestro análisis, resulta importante destacar que los autores abordados no centran especial atención en la definición propia del término de conocimiento y saber, sino que buscan expresar los elementos que constituyen los conocimientos de las comunidades

<sup>7</sup> En este esquema hemos presentado las diferentes nociones del saber y conocimientos, encontrando que de las 13 posturas, 5 coinciden que son conocimiento tradicional y 8 que son saberes. Cabe señalar que lo llaman saberes comunitarios, indígenas, populares, locales y prácticos. Además en este esquema tomamos como referencia los aspectos esenciales, donde hay una interdependencia de elementos entre los saberes y conocimientos.



indígenas y la importancia que tiene éste para el desarrollo de los pueblos desde la pluralidad de conocimientos. Quizás por ello es que *comunitario*, *local* y *popular* sean utilizados como sinónimos; el término *indígenas* se usa en referencia a los grupos étnicos estudiados y *prácticos* se le da una connotación desde el saber hacer. Mientras que lo llaman *conocimiento tradicional*, porque lo relacionan con lo primitivo, lo conservador y lo dogmático haciendo referencia a cualquier grupo social estudiado. En cambio, en la propuesta que presentamos, hacemos la connotación de *conocimiento comunitario*, porque nuestro estudio específico se centra en un contexto comunitario chatino.

Adicionalmente llama la atención la coincidencia de los autores en que, no obstante la falta de nitidez conceptual, todos lo entienden en una relación de interdependencia. Así mismo nuestro análisis muestra que todos coinciden que los saberes y/o conocimientos son construcciones propias de las comunidades indígenas, que tienen relación con la naturaleza, y la forma de ver el mundo (cosmovisión), que son aprendidos y transmitidos de forma intergeneracional, por medio de la observación, prácticas, y/o saber-hacer y saber escuchar; se enfatiza su construcción mediante un proceso histórico y que su eficacia, depende de la relación de quienes participan, además de su medio de transmisión basado desde la oralidad, que son compartidos y adoptados como cultura.

Con base en lo anterior, es que consideramos que para el propósito de este estudio va más relacionado con lo que plantea Francisco (2015), donde afirma que los *conocimientos comunitarios*:

Son construcciones sociales producidas en un espacio concreto por la experiencia individual y colectiva de quienes le dan significado y valor. A través de proceso histórico evolucionan y se adecuan a las necesidades y transformaciones que los propios actores sociales realizan con su mundo natural, mezclados con las condiciones históricas que van forjando en las manifestaciones como individuos pertenecientes a una determinada cultura (p. 37).

Aunado a ello, podríamos agregar, retomando las perspectivas de autores antes mencionados, que los conocimientos comunitarios tienen una estrecha relación con la naturaleza y la cosmovisión, y son aprendidos y transmitidos basándose en la observación, práctica y reproducción, siendo la comunicación oral el medio de compartencia (Martínez, 2002), y que se vuelven memoria colectiva. La memoria entonces es el recurso más importante de la vida tradicional siendo un conocimiento que se trasmite, en el espacio y en el tiempo, y a través del lenguaje y que se configura y responde a una lógica social particular: la de la oralidad. Las sociedades orales no son necesariamente sociedades analfabetas, porque su oralidad no es carencia de escritura sino no-necesidad de escritura (Maldonado, 1992).

Hasta aquí hemos dado cuenta de la conceptualización de las nociones de saberes y conocimientos. Tras la revisión de los autores concluimos que se trata de un problema filosófico complejo que necesitaría abordarse específicamente para los estudios comunitarios. Las consideraciones anteriores, nos resulta útil para el trabajo que aquí presentamos.

#### **D.     *Ne<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tnya<sup>A</sup>*: ¿Cómo concebimos los saberes y conocimientos?**

Con base en lo abordado, formulamos una pregunta que consideramos clave. Las comunidades indígenas, en este caso la chatina, ¿cómo definen los saberes y conocimientos? Partimos del supuesto de que conocer las perspectivas desde sus propias construcciones, permitirá entender mejor el concepto y los elementos que lo constituyen.

En nuestra búsqueda en la literatura especializada, encontramos a un filósofo que nos resultó muy útil por su coincidencia con lo que encontramos en el trabajo de campo, así lo exponemos enseguida: Villoro (2006, citado en Francisco, 2015, p. 41), presenta las definiciones de creer, saber y conocer.

Creer. Equivale a un sólo suponer, conjeturar pero no estar cierto, aceptando la realidad sin verificar; es decir, sin contar con pruebas suficientes, el creer está basado en nuestra propia intuición, sobre algo no presente en nuestra percepción.

Saber. Supone una creencia verdadera y justificada en razones, donde se presentan ciertas garantías de alcanzar la verdad; es decir, un conocimiento cierto. Por esa razón el autor señala que todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber.

Conocer. Indica que, además de ser un “*saber*” asegurado por razones, es un conocimiento que se ha ido construyendo a través de las experiencias múltiples, variadas y profundas sobre un objeto, o bien una experiencia duradera e intensa.

He aquí, donde estos tres conceptos, juegan un papel clave que nos ayudó a contrastar el análisis que haremos más adelante desde la lengua chatina para identificar las diferencias, semejanzas e interdependencia entre las posturas de los autores mencionados en el apartado anterior, y así entender y comprender de manera más clara los elementos derivados de los conocimientos comunitarios.

Desde esta perspectiva, realizamos un trabajo de campo que consistió en conocer las ideas recurrentes de las personas sobre los conceptos de creer, saber y conocer en la lengua chatina, donde participaron seis estudiantes jóvenes, cuatro padres de familias de los alumnos de la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza”, tres personas de tercera edad y siete profesores de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, además de ocho profesores de otras comunidades chatinas (Yaitepec, San Juan Quiahije, Teotepec, Nopala). Realizamos entrevistas en formas de charlas, durante el segundo periodo de prácticas (marzo-abril de 2015), buscando en los eventos comunicativos de los entrevistados los conceptos: creer, saber y conocer, aclarando que también, se buscaron respuestas por medio de las redes sociales, Facebook y WhatsApp, donde participaron alrededor de 30 conocidos, amigos, y familiares chatinos de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, San Juan Quiahije, San José Ixtapan, encontrándose en diferentes lugares, ya sea en el extranjero, principalmente en los Estados Unidos, otros más en Guadalajara, Jalisco, Ciudad de México, Estado de México. Reconocemos y agradecemos la disposición por parte de los participantes por sus aportes significativos en el trabajo. Resumiendo de manera general, encontramos que, en el caso de los chatinos, distinguimos estos conceptos de la siguiente manera:

Tabla 1. *Clasificación lingüística de los conceptos investigados.*

<p><b>She<sup>A</sup> tan<sup>H</sup>,</b> <b>she<sup>A</sup> te<sup>F</sup> boa<sup>A</sup></b></p> <p>Creer      1PS      1PL inclusivo</p>	creo    creemos
<p><b>Ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>H</sup>,</b> <b>Ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> te<sup>H</sup> boa<sup>C</sup></b></p> <p>Creo en      1PSG      1PL</p>	creo en, creemos en
<p><b>Jlyo<sup>H</sup> tan<sup>H</sup>,</b> <b>jlyo<sup>H</sup> te<sup>H</sup> boa<sup>C</sup></b></p> <p>Se-hacer</p>	se-hacer, sabemos-hacer
<p><b>Ts'wi<sup>A</sup> lyon<sup>E</sup></b> <b>Ts'wi<sup>A</sup> jlyo<sup>E</sup> boa<sup>A</sup></b></p> <p>Conozco      1PSG      Conozco      1PL</p>	Conozco y conocemos.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las entrevistas.

El primer concepto de *She<sup>A</sup> tan<sup>'H</sup>* (creo), indica una creencia sin verificar, que no cuenta con pruebas suficientes, basado sólo en nuestra propia intuición, sobre algo no presente en nuestra percepción. Por ello es que consideramos que tiene una similitud con la definición de Villoro (2006). Sin embargo, este concepto está más presente en un género cotidiano de habla, en el vocabulario común, porque como lo señala la joven Luz Delia<sup>8</sup> al decir *She<sup>A</sup> tan<sup>'H</sup> cha<sup>'F</sup> s'an<sup>A</sup> tkú<sup>G</sup>*, (creo que iré al río), eso indica que hay una posibilidad de estar en ese lugar, pero no tiene pruebas, ni una creencia verídica sobre su presencia en ese lugar.

En cambio la otra definición de *ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>'H</sup>* (creo en), significa que hay una creencia hacia a alguien, o algo simbólico, como nos menciona Fernando<sup>9</sup> *ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>'</sup> in<sup>G</sup> ne<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> Lia<sup>A</sup>* “creo en la señora María” él afirma que cree en María, porque ese alguien, a la que él, le guarda un respeto y confianza; o cuando Julia Soriano<sup>10</sup> dice: *ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>'H</sup> in<sup>H</sup> ki'yo<sup>C</sup> tyon<sup>H</sup>* (creo en el cerro parado<sup>11</sup>) ella afirma que cree en ese lugar porque le guarda respeto y fe. En estos dos casos podemos visualizar que la creencia hacia algo o de alguien parte de nuestra propia forma de percibir, convivir y actuar en el mundo como chatinos. Insertando los valores como: el respeto, la fe, y la confianza. No podemos usar *ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>'H</sup>*, en objetos o recursos que no tienen valor cosmogónico, al decir: creo en un lápiz, o creo en la olla. Solamente se puede usar ese concepto, cuando la personas que tienen esa creencia, le dan el valor a cierto recurso, objeto, o se refieran a los recursos, cosas u objetos que tienen valor simbólico dentro de su contexto cultural, es decir, se puede creer en el maíz, porque por intuición eso es simbólico para las culturas mesoamericanas y para los chatinos, o a un árbol, o una piedra, o los elementos de la naturaleza con las que se convive. Es natural para los chatinos decir *ndya<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tan<sup>'H</sup> in<sup>E</sup> k'choa<sup>G</sup>* (creo en el padre sol). Esto porque tiene relación con la simbología que el sol representa como el Dios supremo para nosotros.

---

<sup>8</sup> Originaria de San Miguel Panixtlahuaca, entrevista en agosto de 2015.

<sup>9</sup> Profesor de educación primaria bilingüe, es originario de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, entrevista en mayo de 2015.

<sup>10</sup> Originaria de San Miguel Panixtlahuaca, profesora de educación preescolar bilingüe.

<sup>11</sup> Cerro Parado es un lugar sagrado que respetamos los *ne<sup>E</sup> cha<sup>'F</sup>tnya<sup>A</sup>*, y es uno de los siete cerros que se encuentra en los alrededores del poblado, éste se encuentra en la parte sur y es uno de los más altos y peligrosos y en su pie pasa el río de San Miguel, por eso, los habitantes del poblado temen cuando llueve, porque hay derrumbes, también se le da un valor simbólico porque en la cima del cerro hay una cueva en donde las personas hacen ofrendas, en virtud de pedir o agradecer cierto deseo.

El segundo concepto de *Jlyo<sup>H</sup> tan<sup>'H</sup>*, (sé-hacer), tiene una estrecha relación desde el saber y saber-hacer. En este contexto, *Jlyo<sup>H</sup> tan<sup>'H</sup>*, no se nombra sólo como concepto (saber), sino que va de la mano con una acción o el desarrollo de habilidades procedimentales. Como lo dice Oliva Serrano *Jlyo<sup>H</sup> tan<sup>'H</sup> nen<sup>C</sup> kton<sup>A</sup>* (sé hacer ollas de barro), o Perla Sánchez<sup>12</sup> cuando menciona *Jlyo<sup>H</sup> tan<sup>'H</sup> nen<sup>C</sup> mble<sup>C</sup>* (sé hacer servilletas), o cuando observamos que en la comunidad, la mayoría de las mujeres saben hacer tortillas o tostadas, saben preparar diferentes guisados, o en el caso de los hombres en la producción de panela, que anteriormente era su principal fuente de ingreso. Estos conocimientos parten del saber-hacer y son socializados en un grupo de personas en la comunidad, aunque también podemos encontrar que ciertos sujetos, ya sea niños, adultos y ancianos tienen ciertas habilidades particulares para armar, construir, hacer diferentes objetos, que son conocidos en la comunidad y son importantes para el desarrollo del mismo. Ambas condiciones son aprendidas y transmitidas de generación en generación siendo la oralidad fuente principal de transmisión.

Por último tenemos el concepto de *Ts'wi<sup>A</sup> lyon<sup>E</sup>*, o *Ts'wi<sup>A</sup> lyo<sup>E</sup> boa<sup>A</sup>* (conozco u conocemos), que puede ser tanto en el plano individual como en colectivo. Como menciona Alejandra Mendoza<sup>13</sup>: *Ts'wi<sup>A</sup> lyon<sup>E</sup> jyko<sup>'A</sup> kuo<sup>'A</sup>* (conozco esa planta), indica que cuando ella afirma que conoce dicha planta, es porque sabe hacer algo con esa planta, y creer que esa planta pueda curar, o enfermar a alguien, o cuando Eric Pérez<sup>14</sup> dice *Ts'wi<sup>A</sup> lyon<sup>E</sup> bjen<sup>G</sup> sko<sup>'</sup> kuo<sup>A</sup>* (conozco esa bolsa de hombro, indica que él ha observado cómo y quienes lo elaboran, y está en constante convivencia con quienes lo hacen y lo portan en espacio determinado. Cuando se afirma que se conoce algo, significa que aparte de creer, se le guarda respeto a ese algo o alguien, además de saber (praxis), ha observado y reproducido el proceso de su elaboración, y llegar a conocer a alguien o algo, cuando se conjuga estos dos elementos, además de que se le ha estado compartiendo, conviviendo y aprendiendo de ello. Por lo tanto, son conocimientos cultivados y heredados por siglos y generaciones y, que son resguardadas de manera comunal en el contexto cultural propio, bajo ciertos principios y en función de las necesidades del grupo cultural, transmitidos principalmente por la tradición oral.

<sup>12</sup> Artesana de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, edad: 23 años, entrevista junio 2015.

<sup>13</sup> 24 años de edad, originaria de San Miguel Panixtlahuaca.

<sup>14</sup> Originario de Santiago Yaitepec, Oaxaca y profesor de educación primaria bilingüe.

Con base en lo anterior es que afirmamos que, para la cosmovisión chatina, expresada en la lengua, los conocimientos no pueden aislarse de los tres componentes, que son: las creencias (cosmovisión) el saber-hacer (praxis) y el conocer, ya que son construcciones sociales, producidas desde la comunalidad con los elementos culturales y filosóficos de acuerdo a las necesidades del grupo, que le da valor y significado, y que son aprendidos, compartidos, transmitidos y reproducidos desde la experiencia individual y colectiva, y la lengua *cha<sup>F</sup>tnya<sup>A</sup>* funciona así como vínculo de comunicación, en función de construir y sistematizar comunalmente los conocimientos que se tienen para la vida comunitaria como razón y fundamento de la existencia. Al respecto es útil un ejemplo: una persona que sabe bordar blusa chatina, tiene de antemano un conocimiento que fue construido, aprendido, compartido desde la colectividad, por lo tanto, sabe cómo bordar las blusas chatinas, se sabe para qué sirve, cómo se utiliza y qué valor y significado tiene para los chatinos, por lo tanto, conoce estas tres partes de aplicación del conocimiento comunitario.

Es por ello que de lo anterior emana, que los conocimientos desarrollados en los pueblos mesoamericanos van más allá del saber, porque existe la capacidad de trascender aquellos aprendizajes socializados de una generación a otra. Los sujetos hacen suyo el conocimiento capaz de compartirse y lo transforman en la práctica cotidiana que establecen en su mundo natural y social (Francisco, 2015, p. 41). Es importante añadir que los conocimientos comunitarios, como prácticas sociales, no se pueden explicar sin el territorio, sin la Madre Tierra, porque en el caso chatino, de este lugar proviene todo. Como lo señala el Sr. Marciano García, *aloa<sup>A</sup> nde'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> jly<sup>A</sup> te<sup>F</sup> ban<sup>A</sup> nan<sup>C</sup>, ndo<sup>E</sup> chalyu<sup>G</sup> nyan<sup>E</sup>* (refiriéndose a la tierra dice: “nunca olviden a quienes nos dieron vida”)<sup>15</sup>. El conocimiento debe ser desde el corazón, debe ocupar todas las facetas del hombre, es decir, el conocimiento propio que se desprende de las prácticas sociales que se dan dentro de la cultura se refiere a prácticas que se presentan como consecuencias de la cosmogonía y cosmovisión de los pueblos indígenas en su vivencia en la comunalidad.

La comunalidad la entendemos como el elemento que define la inmanencia de la comunidad, dicho en otras palabras, el principio que explica a su sociedad. Díaz (2001)

---

<sup>15</sup> Representante del Consejo de Ancianos de la comunidad de Kichen Skwi, entrevista realizada en diciembre de 2014.

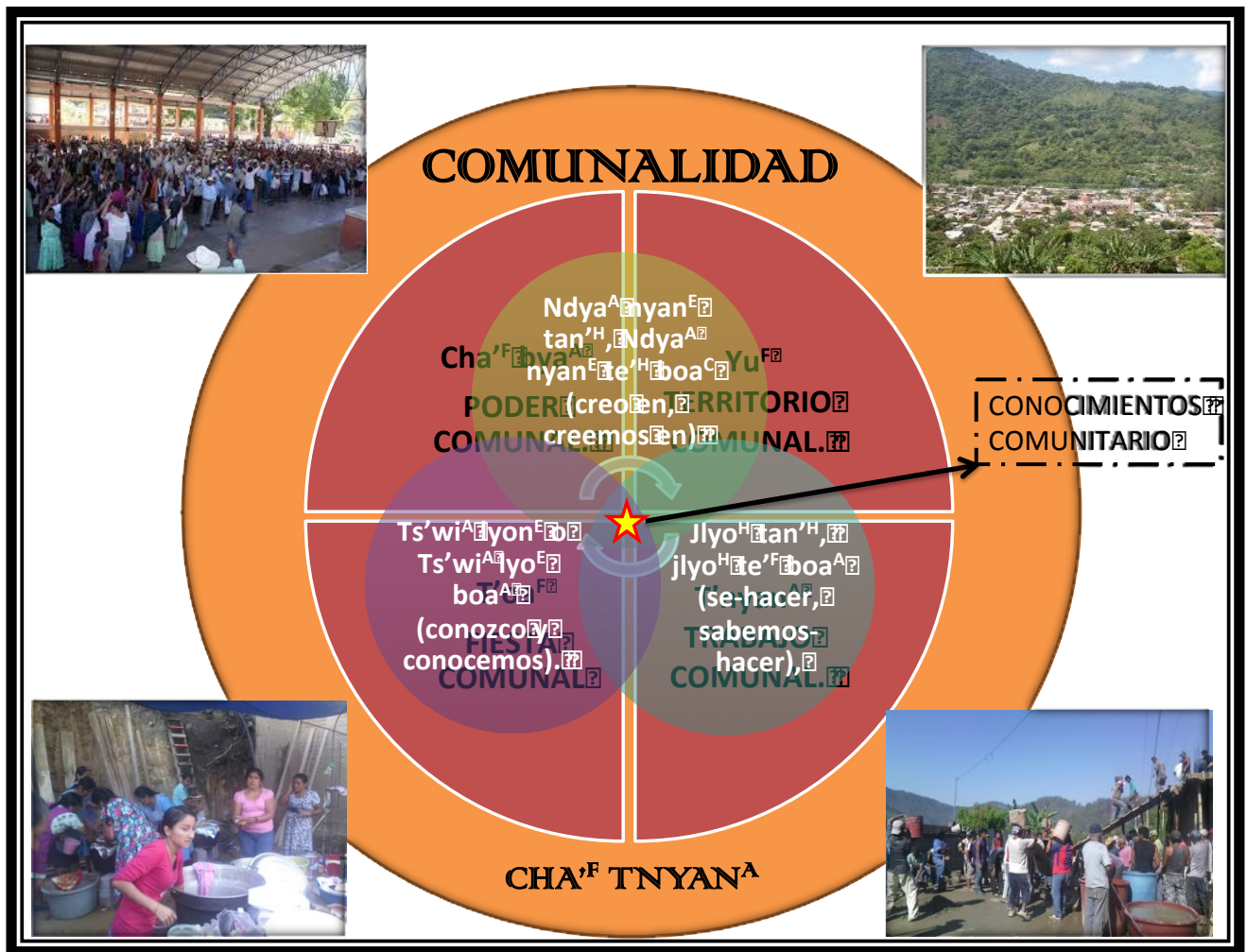
“sostiene que las sociedades indígenas no deben entenderse como algo opuesto, sino diferente a la sociedad occidental” (p. 367). Mientras que para Martínez (2003), la comunalidad representa “el pensamiento y la acción de la vida comunitaria”, la define también como “una ideología emanada de acciones que portan los pueblos indígenas que nos ha permitido enfrentar y resolver infinidad de retos y problemas a lo largo de la historia” (p. 23). Regino (2000, citado en Aquino, pp. 12-14), propone entenderla como “la actitud humana hacia lo común”, y como “la raíz, el pensamiento, la acción y el horizonte de los pueblos indígenas”.

Por eso podemos afirmar junto con Díaz (2002), que en las comunidades de Oaxaca, dichos conocimientos tienen bases desde la comunalidad significando una forma específica de organización social y política heredada por los ancestros y basada en la concepción del poder como servicio, la propiedad comunal como ente del disfrute colectivo, el trabajo colectivo como eje de crecimiento comunitario y el sistema de cargos, como un espacio de formación permanente para ejercitar el servicio público (Díaz, 2002).

Para aportar sobre lo anterior, presentamos el siguiente esquema donde se plasman los principales elementos sobre los conocimientos comunitarios, explicando que, además de conocimientos, en nuestro proceso de entender el mundo que conlleva la existencia de dichos conocimientos, nos encontramos con otro término que es *Cha<sup>'F</sup> tio<sup>A</sup> te<sup>G</sup>* que desde el chatino significa “palabra sabia”. Las personas que son los poseedores de la palabra sabia, se llaman “sabios”. Al principio nos parecieron dos conceptos similares, y entendimos sabiduría como sinónimos de conocimiento, sin embargo, implicó volver a revisar dos autores (Villoro, 2006 y Toledo 2009), que nos ayudaron a entender y clarificar las confusiones presentadas. Al final entendimos que es un término, que desde el chatino fortalece aún más nuestras nociones de los conocimientos comunitarios y es necesario completar nuestro trabajo con este gran aporte que se entiende desde la lengua chatina. Por lo anterior es que, presentamos el esquema de la siguiente manera:



Esquema 2. Conocimiento comunitario como centro de la comunalidad.



Fuente: Elaboración propia (2015), con base en el trabajo de campo realizado en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca y las aportaciones de los chatinos en Facebook y WhatsApp.

En este esquema mostramos primeramente que en la cultura chatina encontramos los conceptos de sabiduría y conocimientos comunitarios y que estos tienen como base fundamental los elementos de la comunalidad porque se desarrollan en un determinado contexto cultural. Pero ¿cuál es la diferencia entre sabiduría y conocimiento? Para entender estos conceptos, es necesario mencionar que podemos encontrar dos formas de poseer los conocimientos: los colectivos e individuales. La primera se refiere a que son conocimientos que poseen las personas de manera colectiva, es decir son transmitidos, adquiridos y reproducidos, no importando la edad o la experiencia que estos tengan y son socializados entre un grupo de personas o grupo cultural, en cambio los particulares se remiten a sabiduría, ya

que no todos somos portadores de tal sabiduría; es decir, no todos tenemos conocimientos integrales del mundo que nos rodea, que para Villoro (2004), es como el estado máximo de conocimiento abstracto que poseen las personas. Los sujetos que son poseedores de tales sabidurías, han pasado por largas experiencias en su mundo natural y cultural, y han ocupado distintos roles en la vida comunitaria. Estos pueden ser los ancianos, los curanderos o los chamanes, principalmente.

Toledo (2009), hace referencia a la sabiduría, mediante tres elementos sustantivos que son: la praxis (práctica), el corpus (conocer) y el kosmos (creencias). Desde su postura señala que la sabiduría se basa en la experiencia concreta y en las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante y mantenida, y robustecida mediante testimonios. Se adquiere a través de la experiencia cotidiana, de la forma de vivir y de mirar las cosas. Y por definición, es un razonamiento basado en la experiencia personal y en creencias más o menos aceptadas. La sabiduría, que es una suerte de *ethos*, no separa la mente de la materia de una manera drástica, ya que tanto los valores como los hechos conforman una unidad en la experiencia del individuo. Por lo anterior, coincidimos con Villoro cuando afirma que el conocimiento y la sabiduría, como formas ideales de cognición, no son fácilmente separables y tampoco se puede reemplazar al uno por el otro. Ambos son necesarios para la preservación de la experiencia humana (Villoro, 1982).

Además, en las comunidades chatinas encontramos la existencia de conocimientos y sabidurías objetivas y subjetivas, como se ha enunciado en las perspectivas occidentales. Los elementos objetivos y subjetivos, en el caso estudiado, tienen un vínculo con la naturaleza y nuestra propia visión del mundo (cosmovisión) como son los valores filosóficos, culturales, lingüísticos, históricos y étnicos que se han conformado de manera específica, es decir son los conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas y actitudes que se han generado al interior de cada pueblo, en el ejercicio de su vida cotidiana (DEI, 2005). Su validez y eficacia depende de la relación de los que participan. Desde esa perspectiva Villoro (1982, citado en Olivé, 2015), señala que:

Si las prácticas que conducen a un conocimiento son aceptables y confiables de acuerdo con un conjunto de criterios reconocido por una comunidad, entonces ese

conocimiento resultará confiable para esa comunidad. No se necesita recurrir a la tradición de las ciencias para reconocer la justificación de un saber: si este funciona en la realidad, asegurando el éxito de nuestra acción, eso es una razón para sostener su validez y poder calificarlo como conocimiento (p. 69).

En esa convivencia comunal con los conocimientos comunitarios distinguimos las siguientes características: 1) Tienen su propia cosmovisión, su forma de entender el mundo; 2) son gestados a través de la colectividad; 3) tratan de un saber no fragmentado, porque responden una finalidad holística, subjetiva y experiencial; 4) han sido contruidos, reconstruidos y heredados a través de las generaciones, cuyo intermediario ha sido la comunicación verbal principalmente; 5) posibilitan a una persona a través de la experiencia y el conocimiento del mismo a interpretar la realidad; 6) se validan a través de la funcionalidad que tiene dentro del ámbito de un pueblo originario.

Es por ello, que resulta pertinente aclarar que en este trabajo, sólo se abordará el concepto de conocimiento comunitario, porque consideramos, que para hablar de sabiduría requeriríamos de nuevos sustentos, que permitieran trabajarlo e incorporarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abundando sobre lo anterior nos resulta pertinente retomar a Hernández (2008), quien menciona que podemos encontrar y distinguir tres tipos de saberes comunitarios, como ya se dijo, nosotros optamos por el término de conocimiento comunitario y llevándolo al contexto particular de los chatinos de San Miguel Panixtlahuaca, podríamos ejemplificar los siguientes:

A) Conocimientos comunitarios propios. Son fundamentalmente propios de cada cultura indígena, y que se han desarrollado a lo largo de muchas generaciones como son:

- Nan<sup>A</sup> jylo<sup>H</sup> tan<sup>H</sup> 'in<sup>E</sup> yu<sup>C</sup> (nuestros saberes sobre la tierra);
- Nan<sup>A</sup> jylo<sup>H</sup> tan<sup>H</sup> 'in<sup>E</sup> kutchoa<sup>F</sup> 'o<sup>C</sup> ko<sup>C</sup> (sobre el significado del sol y la luna);
- Nan<sup>A</sup> jylo<sup>H</sup> tan<sup>H</sup> 'in<sup>E</sup> stea<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> tnyan<sup>A</sup> (significado de nuestra indumentaria);
- Ala<sup>A</sup> ngloa<sup>'A</sup> nushue<sup>'C</sup> (nacimiento de un niño);

- Na<sup>A</sup> jylo<sup>H</sup> te<sup>'F</sup> ne<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> (la tradición oral de los abuelos: cuentos, cantos, leyendas, mitos...);

B) Conocimientos comunitarios complementarios. Son conocimientos que poseen los pueblos y comunidades indígenas adquiridas mediante las relaciones interculturales entre los pueblos cercanos, por ser circunvecinas dentro de un marco geográfico, de cuyos saberes pueden ser uno de los siguientes:

- Mo<sup>C</sup> n'tyo<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyan<sup>F</sup> (siembra del maíz);
- Ala<sup>C</sup> ntyoa<sup>A</sup> kajue<sup>C</sup> (siembra del café);
- Ne<sup>A</sup> tnyan<sup>A</sup> skoa<sup>'A</sup> t'lyu<sup>G</sup> te<sup>'A</sup> (el tequio);

Son complementarios porque son conocimientos que se dan en el intercambio intercultural para enriquecer la vida familiar y comunal dentro de un contexto de diálogo, armonía, paz, solidaridad y convivencia.

C) Conocimientos comunitarios impropios.

Son aquellos saberes que se han ido adquiriendo y asimilando entre los pueblos que no son propios de la comunidad indígena, pero que por razones legales o jurídicas de trabajo y producción los han adoptado como parte de su forma de vida. Los conocimientos impropios en las comunidades indígenas desempeñan un rol de apertura en las relaciones de producción y comercialización dentro de un marco más global y abstracto. Nosotros encontramos estos en nuestras comunidades, ejemplos de ellos son:

- Ne<sup>A</sup> t'oa<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> kchen<sup>E</sup> (celebración de fiestas patronales, bautizos, defunciones);
- A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> nd'an<sup>E</sup> nuxue<sup>'C</sup> slyoa<sup>A</sup> (la educación de los hijos);
- Stea<sup>'H</sup> n'ten<sup>C</sup> (formas actuales de vestir).

En estos tres niveles de conocimientos comunitarios se cultivan, fomentan y transmiten valores llamados universales y particulares, ya que la construcción de estos saberes no se limita solo al ángulo geográfico, territorial mucho menos el encierro en la propia cultura sino

traspasan las fronteras culturales indígenas y extranjeras. Son los canales de comunicación, enseñanza y aprendizaje de los grandes valores llamado universales como son: la solidaridad, la justicia, la paz, la libertad, el respeto y la igualdad. Los valores particulares se expresan en el trueque, tequio o intercambio y en la confianza, unidad, fortaleza e identidad, entre otros.

## **E. Los conocimientos comunitarios como prácticas sociales y culturales del aprendizaje comunal.**

En este apartado, estaremos abordando los conocimientos comunitarios como prácticas sociales desde la cosmovisión chatina, expresada en la lengua, considerando que los conocimientos comunitarios no pueden aislarse de sus tres componentes esenciales, que son las creencias (cosmovisión), el saber-hacer (praxis), y el conocer; ya que son construcciones sociales, producidas desde la comunalidad con los elementos culturales y filosóficos de acuerdo a las necesidades del grupo, que le da valor y significado, y son aprendidos, compartidos, transmitidos y reproducidos desde la experiencia individual y colectiva, y la lengua chatnya-a funciona así como vínculo de comunicación, en función de construir y sistematizar comunalmente los conocimientos que se tienen para la vida comunitaria como razón y fundamento de la existencia cultural.

En ese sentido, cuando hablamos de cultura, Geertz (1980), nos ayuda a entenderla como:

Un sistema ordenado de significado y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios; un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella; una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, fuentes extrasomáticas de información (Geertz, 1980, citado en Kuper, 2001, p.119).

Por lo tanto, la relación cultural que guarda con el conocimiento es muy importante en su transmisión, entendiendo que la cultura no es estática, sino que se encuentra en constante cambio y es dinámica, de ahí pues que coincidimos con Gasché (2010), al asentar que los conocimientos indígenas participan funcionalmente como medio y toman la forma correspondiente a su objetivo cultural, que son resultados observables de la actividad humana

y como, una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y según unas determinan el actuar humano, como resultado de una actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros en cada instante de su actuar.

De esta manera el conocimiento deja de ser visto como un producto externo que debe ser apropiado por los individuos, sino que es comprendido como una interpretación que los sujetos hacen del mundo, en una reflexión de su entorno social, cultural, histórico y político. Es decir, forman parte de un proceso activo, donde el sujeto no sólo interactúa con los objetos materiales y culturales, sino que está inmerso en un proceso de interrelación de los sujetos que le rodean, desde la familia, escuela, y la comunidad. El conocimiento entonces, es producido desde el sujeto en sus interrelaciones con el mundo. Es ahí donde los conocimientos comunitarios son resultado de las diferentes prácticas sociales en la que están involucrados los sujetos, a partir de los sentidos y significados compartidos. En efecto, las prácticas sociales lo expresa Olivé (2009):

Están constituidas por grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados y, por tanto, además de sujetos (con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural), estos seres humanos son agentes, es decir, realizan acciones, proponiéndose alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos. Los fines que persiguen los agentes son valorados y las acciones que realizan son evaluadas en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica. (p.26).

Asímismo, coincidimos con Olivé (2009), cuando señala que en todas las sociedades han existido prácticas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos, entre ellas las prácticas técnicas<sup>16</sup>. En ese sentido, los conocimientos deben ser evaluados en

---

<sup>16</sup> Una práctica se entiende como un sistema dinámico que incluye un conjunto de agentes con capacidades y propósitos comunes, un medio del cual forma parte la práctica, un conjunto de objetos, acciones y

términos de las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican, y del medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido tales prácticas epistémicas. Lo crucial es no desgajar los resultados —los conocimientos— de los sujetos colectivos que los han generado y de las prácticas mediante las cuales los han producido y los aplican. Así, es posible comprender por qué existe una gran diversidad de formas de producción de conocimiento, cada una con diferentes estándares de evaluación, y que tienen pleno derecho a reclamar un estatus de conocimiento, cuya propiedad puede y debe ser reivindicada por los legítimos productores, que son los agentes por medio de cuyas prácticas se generan, se preservan y se aprovechan esos conocimientos.

Por lo tanto, es importante subrayar entonces, que como seres humanos crecemos en el contexto comunal, familiar, donde adquirimos y exploramos todo lo que contempla nuestro mundo natural, por ende construimos el conocimiento a través de nuestros sentidos, bajo la observación y la experimentación, partiendo de nuestras exigencias o necesidades. En el caso de los niños, aprenden desde que están en el vientre de la madre a través de estímulos, como arrullos, las caricias. Desarrollan sus sentidos, a medida que crecen, ellos se relacionan con su entorno, con la observación van aprendiendo, iniciando con la imitación, aprenden por repetición y asociación, más tarde se hace necesario el aprendizaje ya en práctica.

En el caso de los niños de las comunidades indígenas nacen, crecen, evolucionan y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales como ir por la leña, cuidar animales domésticos, participar en las actividades cotidianas. En el caso de las niñas, cuidan a los hermanos menores, hacen tortillas, entre otras actividades; y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza como el caso de los niños que a los 9 o 10 años ya cumplen su papel de topil en la iglesia católica, las niñas ayudan en los eventos familiares (boda, mayordomía, colado de casas, etc.), participan haciendo tortillas, o cumpliendo con llevar o hacer mandado<sup>17</sup>, que constituyen la vida indígena activa y concreta.

---

representaciones del mundo como potencialidades y efectivas, y supuestos o principios básicos, los cuales se subrayan para propósitos analíticos, pero que deben verse como íntimamente relacionados e interactuando entre sí (Olivé 2009).

<sup>17</sup> Hacer o llevar mandado implica, estar pendiente cuando las señoras mandan a comprar en las tiendas, o ir a llamar a alguien en su casa, o llevar comida de los que están ayudando en algún evento donde participan (trabajo de campo, diciembre de 2014).



Los niños adquieren –antes y fuera de la escuela, en su medio familiar y social– competencias y habilidades, que requiere la participación de la persona en las actividades de su sociedad.

Con respecto al contexto Vygotsky (1968, citado en Bodrova y Leong, 2005), señala que, éste contexto influye en el aprendizaje, pues tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal moldea los procesos cognitivos. Por lo tanto, propone:

Que el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1) El nivel interactivo inmediato, constituido por el o los individuos con quienes el niño interactúa en esos momentos. 2) El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. Y 3) El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología (p.49).

Dentro de este marco, los conocimientos comunitarios, como prácticas sociales, se desarrollan dentro de la comunalidad. Partiendo de lo anterior, nuestra investigación expone que los chatinos son constructores de conocimientos con una mentalidad multidimensional, por conservar una infinidad de conocimiento útiles en la vida. Desde lo sobrenatural, podemos conocer el mundo simbólico, mágico, sagrado desde las herramientas propias de la cotidianeidad, vinculados siempre con los elementos naturales como son la tierra, los ríos, los cerros, los lugares de trabajo, de convivencia, de descanso, donde conocemos lo complejo del mundo, manteniendo la cultura a través de la lengua en el aspecto oral, y que ha sido el vínculo de comunicación por excelencia en la permanencia y transmisión de sus valores, creencias, saberes y conocimientos de las nuevas generaciones. Lo que pretendemos entonces, es establecer el diálogo de saberes, dando realce a conocimientos desde la comunalidad desarrollados desde los principios de reciprocidad o ayuda mutua<sup>18</sup> y complementariedad<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> La reciprocidad, como la base social en la que se organiza el mundo indígena y sobre la cual nosotros centramos el trabajo cooperativo.

que conjuga a la diversidad. Que manifieste desde este campo, la interculturalidad en la formación en comunalidad, con la forma de construir el conocimiento, los aprendizajes, la toma de decisiones y la forma de pensar de nosotros y los nuestros, que constituya en un sujeto colectivo que toma decisiones y actúa organizadamente. De esta manera podemos señalar que la interculturalidad no serviría de mucho, si no podemos proyectar, potencializar la organización social y vida colectiva que es el punto nodal de formación en la vida de nuestras comunidades originarias.

En ese sentido, entender los conocimientos desde una perspectiva comunal, nos permitirá enriquecer la importancia que tiene la búsqueda de incorporar los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En caso contrario, no podemos planear nada en la escuela como institución, sino partimos desde lo propio, ya que ello refuerza la identidad de los niños, potencia los aprendizajes a partir del ejercicio de la lengua materna y posibilita el fortalecimiento de la identidad del niño y del docente. Además, partir desde lo propio, posibilita a que se centre en el interés real del alumnado, y esto a la vez también crea un ambiente de confianza donde el alumno pueda perder el miedo de preguntar, buscar, analizar, sistematizar, explicar, fundamentar. En suma, posibilita en adquirir un pensamiento reflexivo y autónomo. Ausubel (1968), en su teoría del aprendizaje significativo, afirma que el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Por otro lado, la existencia de conocimientos previos permite desarrollar también la noción de conocimiento del mundo, concebido como la información que una persona tiene almacenada en marcos de conocimiento, en su memoria, a partir de lo que ha experimentado o vivido, y que le permitirá participar adecuadamente en una determinada situación comunicativa. A medida que vamos comprendiendo dicha acción emprendemos compromisos históricos con nuestras comunidades.

Así mismo, en el siguiente capítulo hablaremos sobre los aspectos contextuales del trabajo y la metodología de investigación que nos ayudó a conocer, identificar y crear una base

---

<sup>19</sup> En la complementariedad lo que uno carece el otro lo tiene: lo que yo no sé, tú lo conoces; lo que yo no puedo hacer, tú puedes hacerlo. La complementariedad conjugan el principio de que todas las cosas del mundo operan con la conjunción de elementos diferenciales que en todo momento pueden ser complementarios, aun cuando puedan ser opuestos. (Martínez, 2002)

de conocimientos chatinos, que posteriormente nos llevará a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la vida comunitaria y cómo la escuela propone fragmentar los conocimientos, situándolo en materias o temas. Mientras que en las comunidades indígenas, la educación es holística y la lengua es el elemento transversal en la transmisión de los conocimientos chatinos.

## CAPÍTULO II ESTUDIO DEL CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo presentaremos el contexto cultural, donde se abordó el trabajo de investigación, dando respuesta a las siguientes interrogantes ¿quiénes son los chatinos?, ¿qué características cuenta la comunidad en este proceso de investigación?, ¿qué papel jugó el diagnóstico cultural, lingüístico y educativo en este proceso de investigación?, ¿qué procesos seguimos para obtener una base de conocimientos comunitarios chatinos?, ¿quiénes fueron los involucrados en esta investigación?, ¿cuál sería el aprovechamiento de los resultados, que fueron la base de conocimientos comunitarios chatinos?

Los *cha'*<sup>F</sup> *tnyan*<sup>A</sup>, como sujetos constructores de conocimientos comunitarios, y en particular, la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, donde se centra la investigación. Con la participación de niños, docentes y personas conocedoras en los tres ámbitos: la comunidad, la familia y la escuela, identificando las características físicas, geográficas, sociales, culturales y educativas que encontramos durante el proceso. De igual manera, abarcamos el apartado de metodología de investigación que nos ayudó a documentar la base de conocimientos chatinos, para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la que hablaremos en el capítulo 3. “Los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

### A) *Ne<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>* como constructores de conocimientos comunitarios.

México es un país pluricultural por su diversidad cultural y lingüística que conserva las raíces de sus pueblos originarios. Oaxaca, es una de las entidades que contribuyen a esta riqueza cultural porque lo conforman 16 culturas originarias reconocidas oficialmente con sus lenguas nacionales<sup>20</sup>: zapotecos, mixtecos, mixes, mazatecos, chinantecos, triques, amuzgos, cuicatecos, chontales, chocholtecos, ixcatecos, nahuas, popolucas, huaves, zoques y nosotros, los chatinos.

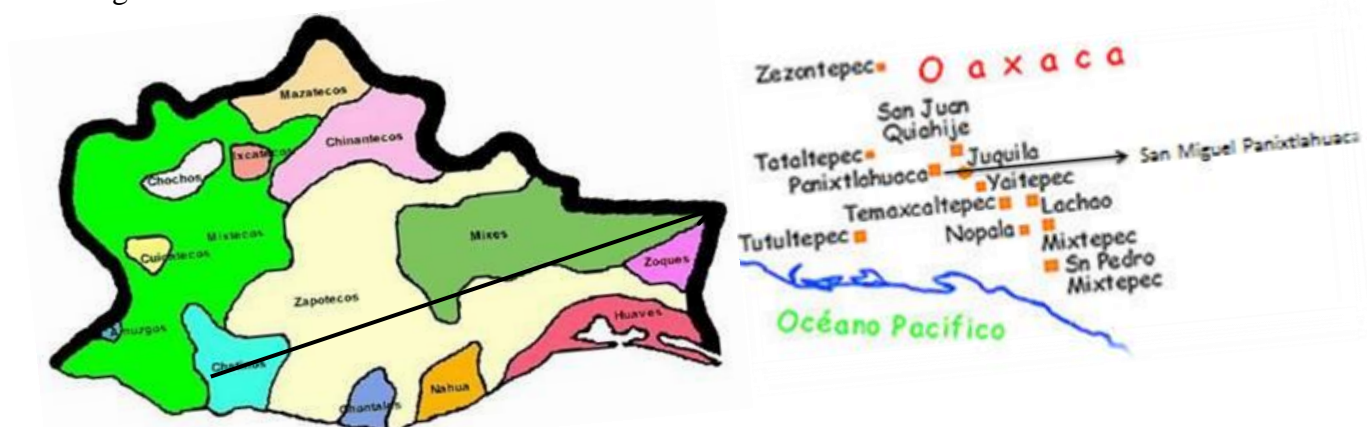
La región chatina se ubica en la Sierra Madre del Sur, en el estado de Oaxaca, extendiéndose de manera continua de suroeste al noroeste en el distrito de Juquila pasando de la costa a las zonas montañosas de la sierra, prosiguiendo en esta dirección hasta incluir una porción sudoccidental del distrito de Sola de Vega. Colindamos al este con el distrito de Jamiltepec (mixteca de la costa), al norte con Sola de Vega, al oeste con los distritos de Miahuatlán y Pochutla y al sur con la costa del Pacífico.

Los chatinos nombramos a nuestra lengua como *cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*, que literalmente significa “palabra trabajosa”, o bien “trabajo de las palabras”, y nos nombramos *ne<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>* “gente de palabra trabajosa”. La población chatina se concentra principalmente en los municipios de: *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* (San Miguel Panixtlahuaca), *Kichen<sup>A</sup> Byod<sup>H</sup>* (Santos Reyes Nopala), *Kichen<sup>A</sup> Kyoa<sup>A</sup>* (San Juan Quiahije), *Ken<sup>E</sup> Nchen<sup>E</sup>* (Santiago Yaitepec), *Kichen<sup>A</sup> ke<sup>A</sup> lo<sup>F</sup> Kunen<sup>H</sup>* (Santa Cruz ZEZONTEPEC), *Kichen<sup>A</sup> Kue<sup>C</sup>* (San Juan Lachao), *Kichen<sup>A</sup> Sian<sup>A</sup>* (Santa María Temaxcaltepec), *Kichen<sup>A</sup> S'wen<sup>A</sup>* (Santa Catarina Juquila) y *Kichen<sup>A</sup> lo<sup>C</sup> j'oan<sup>A</sup>* (Tataltepec de Valdez), casi todos pertenecientes al distrito de Juquila, y en asentamientos dispersos.

---

<sup>20</sup> Ley general de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).

Figura 1. Ubicación de la región chatina



Fuente: Tomado del sitio web: [https://www.google.com.mx/search?q=ubicacion+geografica+de+los+chatinos,](https://www.google.com.mx/search?q=ubicacion+geografica+de+los+chatinos)  
[http://www.eumed.net.](http://www.eumed.net)

Nuestra lengua pertenece a la familia zapotecana del tronco otomangue y en 2010, fecha del último censo, la hablaban cerca de 45,019 personas que habitan en la Sierra Madre del Sur, y la costa del Pacífico (INEGI, 2010). De acuerdo al estudio de Boas (1913), que retoman Cruz y Woodbury (2003) y Campbell (2013), en el Proyecto de Lenguas Chatinas de la Universidad de Texas en Austin, el chatino cuenta con tres variantes distintas: tataltepec (TAL), zenzontepec (ZEN) y chatino oriental (Woodbury, 2008). Este último comprende una serie de sub-variantes. Por un lado, la variedad de Zacatepec, con raíces disilábicas, por otro la variante de San Juan Quiahije, que tiene raíces monosilábicas, y un sistema de tonos complejos. Las investigaciones que se han hecho, generalmente se han centrado en el municipio de Santiago Yaitepec mostrando que esta comunidad tiene nueve o diez tonos contrastivos (Pride, 1963; Upson, 1968; Rasch, 2002; Pride y Pride, 2004, citado en Cruz, Woodbury 2005). Las otras comunidades que están dentro de la clasificación del chatino oriental son: Nopala, Teotepec, Temaxcaltepec, Lachao, Ixtapan, Yolotepec, Amialtepec, Ixpantepec, y San Miguel Panixtlahuaca. En esta última es donde se centró la investigación.

Por otra parte, resulta pertinente abordar con brevedad aspectos históricos por servirnos en la comprensión del contexto. Torres (2009), señala que los restos arqueológicos más antiguos de los chatinos se han encontrado en la costa y datan del año 400 a. C. Las huellas importantes de la cultura chatina se encuentran también en Nopala y son del 600 al 800 d. C.

Al parecer, la cultura chatina estuvo bajo el control del pueblo mixteco, cuyo dominio duró cerca de 300 años, aunque una parte de sus territorios siempre se conservó independiente de los dominadores.

La organización social, en parte producto de continuidades rastreadas en tales orígenes basadas en un núcleo básico de unidad familiar, apoyada en varias familias emparentadas. Los hombres laboraban principalmente en los trabajos agrícolas, pastoreo, cacería, pesca y la construcción de viviendas, desde las fabricadas de carrizo y recubiertas de lodo o de adobe, el suelo de tierra y el techo de palma o teja, que se han ido modificando y son remplazados por casas de ladrillo o block, con techo de loza. Eso mismo, debido que, en la última década hay un índice mayor de inmigrantes, que viajan como “mojados” a los Estados Unidos Americanos, como objetivo principal “en busca del sueño americano” y resultado de ello, se genera mayor envíos de remesas, medio por el cual, muchas familias chatinas han mejorado su condición económica y ofrecen otra condición de vida a sus hijos. Eso conlleva a que muchas madres, quedan como responsables de su hogar, mientras que los hombres son la gran mayoría de los migrantes. Las mujeres se dedican a las labores domésticas, cuidado de los niños, acarreo del agua y leña, alimentando a los animales domésticos, el trabajo en los huertos, la recolección de materiales para la artesanía y la producción de ésta. En la actualidad hay más mujeres que cuentan con un trabajo asalariado y tienen más participaciones activas en el comercio, además se cuenta con un porcentaje mayor de ingreso y egreso de mujeres en las escuelas de educación básica, media superior y superior.

Por otro lado, las creencias religiosas entre los chatinos están vinculadas a las fuerzas naturales y a la fe católica, aunque esta última la más generalizada. Su religiosidad regularmente tiene una relación hacia la fe cristiana, prueba de ello, es que en muchos rincones o sitios significativos de los hogares, existe la presencia de un altar para las ceremonias familiares importantes, ya sea desde la presentación de los recién nacidos hasta el traspaso de la vara del mando en el núcleo familiar.

En la visión chatina del mundo como señala Torres (2009) es fundamental la vinculación de lo social, lo divino y la naturaleza. Estos son concebidos como tres aspectos que determinan la armonía del universo. Así, a través de su religión se integra al individuo con

su grupo familiar y comunitario, se rigen las relaciones del hombre con su medio de sustento y se establecen las normas de conductas personales y colectivas. Sus divinidades están representadas por astros y fenómenos naturales como: *jo'o<sup>C</sup> Kwchoa<sup>A</sup>*, el santo padre Sol, identificado con el padre, el Ser supremo que da la vida, y *Ma'<sup>I</sup> xo'<sup>H</sup>*, la santa madre tierra o santa abuela, que representa la fuerza creadora (la fertilidad) y a su vez simboliza la muerte. Son igualmente venerados *jo'o<sup>C</sup> Ko'<sup>C</sup>*, la santa madre Luna; *Kla<sup>A</sup> kti'<sup>F</sup>*, siete honduras, la diosa del agua; *jo'o<sup>C</sup> tyo<sup>A</sup>*, el dios de la lluvia; *Jo'o<sup>C</sup> jykua<sup>A</sup>* las santas ciénegas; *jo'o<sup>A</sup> jykua<sup>A</sup>*, el dios del viento; *jo'o<sup>A</sup> ku'en<sup>E</sup>*, el santo fuego o santa lumbre; y *jo'o<sup>A</sup> ki'ya<sup>A</sup>*, el dios de la montaña. Por otra parte, también se consideran sagrados diversos lugares del territorio, algunos manantiales, cerros, grutas y rocas a las que rinden culto, tales como la gruta del cerro Neblina y el cerro Concha, concebidos como puertas de entrada al inframundo donde moran las almas de los muertos.

En el siguiente apartado hablaremos, específicamente de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca donde se centra el tema de estudio, incorporando los elementos culturales significativos presentes en los diferentes ámbitos sociales y culturales de los sujetos que lo forman.



## B) Conociendo el contexto cultural de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*.

Figura 2. Ubicación de San Miguel Panixtlahuaca.



Fuente: Tomado del sitio web: <http://centzuntli.blogspot.mx/2009/10/chatinos.html>

<https://www.google.com.mx/maps/place/San+Migue.html>

San Miguel Panixtlahuaca o *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, se localiza en el suroeste de la capital de estado de Oaxaca a seis horas de carreteras pavimentadas rumbo a la ciudad de Juquila, mejor conocida como “la tierra de los milagros”<sup>21</sup>, a escasos 15 kilómetros del distrito de Juquila. Aproximadamente 20 minutos en carretera pavimentada, se divisa la comunidad de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, con su arco que da la bienvenida a los visitantes.

Figura 3. San Miguel Panixtlahuaca



Fuente: Fotografías de archivo personal.

<sup>21</sup>Juquila es la tierra de los milagros por la presencia de la virgen de Juquila, parte de la imposición de la religión católica en las comunidades indígenas en el tiempo de la conquista.

El trabajo de investigación aquí abordado se centra en el municipio de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* o San Miguel Panixtlahuaca. Se desconocen los datos de los primeros asentamientos en *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* (pueblo redondo), la razón es que los archivos originales fueron quemados aproximadamente entre los años 1917 y 1918 durante los conflictos armados de la Revolución Mexicana, siendo *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, el campo de batalla más grande de la región chatina en los enfrentamientos entre las tropas federales de Venustiano Carranza y los revolucionarios Emiliano Zapata<sup>22</sup>. En cuanto a su historia reciente, la población comenta que antes de 1966, lo que hoy es *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* no tenía calles ni avenidas. Era un poblado de chatinos; con pocos vecinos, la apariencia casi redonda<sup>23</sup>;

El reconocimiento que la gente chatina hacemos en nuestra idioma y en nuestra tierra es de “pueblo redondo”, escribiéndose en la actualidad como *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*. En español se denomina San Miguel Panixtlahuaca. San Miguel, se debe a la atribución religiosa al santo patrono San Miguel Arcángel y, Panixtlahuaca, es el nombre impuesto por los españoles al no poder pronunciar “Pantlaxtlahuatl” que en náhuatl que significa "En el Llano de las Vigas o en el Llano del Puente". En cuanto a sus asentamientos, podemos identificarla por sus calles bien trazadas que, de acuerdo a las personas entrevistadas, fueron obra del Fray Edmundo Ávalos Covarrubias<sup>24</sup>, y la buena organización de los habitantes. En ese sentido, surgieron distintos comentarios durante la investigación y los entrevistados coincidían en varias ocasiones diciendo: *nu<sup>A</sup> xue<sup>I</sup> ni<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, aloa<sup>I</sup> a<sup>C</sup> jylon<sup>H</sup> te<sup>F</sup> be<sup>F</sup>, nan<sup>G</sup> no<sup>A</sup> r'jen<sup>C</sup> bare<sup>E</sup> tisnen<sup>E</sup>, kan<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> ni<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, nde'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> nesh'an<sup>H</sup> nus<sup>E</sup>hue<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>E</sup> nesh'loa<sup>A</sup>* (Es triste cuando nuestros jóvenes no saben nuestra historia, porque ahora quieren cambiar el mundo muy fácilmente, sin embargo es necesario que los niños conozcan nuestras luchas como pueblo)<sup>25</sup>. Se refieren a la historia de luchas contra los caciques en los años 1960-1970<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Entrevista 22 de marzo de 2015 con el Señor Marciano García de 77 años, integrante del Consejo de Ancianos de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca.

<sup>23</sup> Entrevista del 20 de marzo de 2015 con el Señor. Ismael Ruiz de 79 años, integrante del Consejo de Ancianos, de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca.

<sup>24</sup> Personaje ilustre, luchador social de Panixtlahuaca, siendo Presidente Municipal en el periodo de 1969-1971, logró trazar las calles y las avenidas principales junto con una buena organización de la comunidad, una avenida lleva su nombre "Edmundo Ávalos".

<sup>25</sup> Diario de campo, diciembre de 2014.

<sup>26</sup> Aclarando que esta historia, se estará abordando en la parte de documentación de las tradiciones orales.

Describiendo al contexto geográfico encontramos que una de las características principales es el clima cálido y semicálido, su flora que consiste en flores de diferentes tipos, de ornato, frutos, plantas comestibles y medicinales, y una variedad de árboles. La población cuenta con aproximadamente 27 cerros, siete de ellos se ubican alrededor de la comunidad lo que le da la apariencia de pueblo redondo. Además podemos identificar y visitar alrededor de 13 ríos y arroyos, uno de ellos es el río de San Miguel que pasa casi a la orilla del poblado, que se atraviesa y divide a la colonia Aeropuerto y, Piedra del Sol de los otros barrios y colonias céntricas. Cabe aclarar que en esta parte, los barrios: Guadalupe, Cristo Rey, Soledad, La Loma y las colonias Aeropuerto y, Piedra del sol y Centro, se organizan, nombrando a sus respectivos comités. Estos a su vez, mantienen comunicación con la autoridad municipal. El municipio no cuenta con agencias municipales, ya que los grupos dispersos son rancherías.

Encontramos además de su extensa vegetación y una diversidad en la fauna, animales salvajes desde tigrillos y leopardos, que son muy significativos del lugar porque guardan una relación con las tonas o nahuales de los chatinos. También existe presencia de aves silvestres, una variedad amplia de insectos, tanto no comestibles como comestibles, como las chicatanas y/o chapulines. Además hay especies acuáticas, animales domésticos y reptiles como la serpiente coralillo que es muy representativa para la comunidad por sus colores. Asimismo, podemos encontrar una fuerte presencia de historias ancestrales relacionadas con la riqueza cultural a la naturaleza, destacando los usos y costumbres, la gastronomía, las artesanías, la vestimenta que representa los aspectos simbólicos de la cultura chatina. En el caso de las mujeres, se compone de enaguas, rebozos, collares rojos, aretes de fantasía, ceñidor<sup>27</sup>, sollate<sup>28</sup>, refajo, y por supuesto las blusas bordadas o las camisas de cajón.

Los bordados son especiales, ya que contienen motivos rituales como un recuerdo a las deidades: culebras, águilas, pavorreales, grecas, guías de hojas en un sólo color, rosas y flores con colores llamativos. Anteriormente se bordaban con hilos importados, actualmente lo hacen con estambre, ya que este material aunque se lave, tarda más tiempo en perder los diferentes

---

<sup>27</sup> Es un prenda hecha de telar de cintura que usa la mujer para generar fuerza, lo colocan en la cintura, por debajo de la enagua.

<sup>28</sup> Está hecho de palma que es usado por la mujer chatina, para generar fuerza.

colores, predomina el gusto por los colores encendidos. Hay diversos modelos de bordado, vinculados a la posición económica de la mujer o familia chatina.

Figura. 4 *Indumentaria de la mujer chatina de Panixtlahuaca*



Fuente: Fotografía del archivo personal y archivo de Humberto Velasco Bautista.

En la actualidad, encontramos modelos más sofisticados, ya que hay una revalorización de los bordados chatinos, porque podemos ver comúnmente a las jóvenes portar los bordados sólo que, en modelos adaptados de la cultura occidental tales como las modernas blusas sin tirantes o con encajes, y a las personas adultas con las blusas hechas de cuadrillé, o popelina blanca. En el caso de los hombres se compone de camisa de cuadros rojos o azul marino y calzón de manta, sombrero, ceñidor, paliacate o mascada de diferentes colores, y sus huaraches de pie de gallo, aunque en la actualidad sólo unos cuantas personas mayores de 60 años en adelante los portan. A diferencia de las mujeres, que aún podemos encontrar mayor cantidad de personas mayores de 40 años que portan el traje completo. Esto como lo comentó el señor Marciano García<sup>29</sup> “se debe a que antes, los hombres salían a trabajar fuera de la comunidad, y las mujeres quedaban al cuidado de los hijos, y/o casa, por lo tanto, al salir, los hombres tenían que modificar su forma de vestir para encontrar trabajo y la principal zona de concentración de los hombres era en la costa”.

Por otra parte, la forma de organización de los habitantes en el nombramiento de sus autoridades ha tenido diversos conflictos. Las nuevas generaciones de profesionistas chatinos han intentado filtrar la forma regida por los partidos políticos con la idea y postura de

---

<sup>29</sup> Integrantes del consejo de anciano de San Miguel Panixtlahuaca.

“civilizarse”, como lo comentan los integrantes de los Consejos de Ancianos, y ellos han contribuido a concientizar a los jóvenes en cada nombramiento de autoridades, por medio de pláticas colectivas, meses antes del 15 de agosto para que, al momento, no se dejen vencer por los partidos políticos, porque consideran que no aporta valor contundente a la forma de vida de los habitantes<sup>30</sup>. A pesar de las diferentes adversidades, los habitantes han revalorado y buscado nuevas estrategias de organización que ayude al desarrollo comunitario fortaleciendo los nombramientos de usos y costumbres. En este caso, la participación en las asambleas comunitarias es fundamental.

Figura. 5 *La elección del cabildo municipal en la asamblea comunitaria.*



Fuente: Fotografía del archivo personal.

Las relaciones de convivencia están íntimamente relacionadas con los elementos naturales, manteniendo siempre el respeto a la tierra, los lugares sagrados, el sol, las plantas, entre otros. Además, las tradiciones orales, los juegos tradicionales, las danzas y bailes, la música autóctona, el tequio como propia forma de educar en colectividad, han luchado por conservarlos mediante la transmisión intergeneracional desde la familia y la comunidad.

Como expusimos en el capítulo uno, la comunidad es una forma de vida, para los chatinos, ya que, se ha fortalecido por medio de un proceso dialógico, en el uso de la lengua chatina, palabra de valor que nos heredaron los *ti<sup>F</sup> stea<sup>C</sup>* (abuelos), mediante diálogos y

---

<sup>30</sup> Diario de campo, diciembre de 2014.



consensos con todos los involucrados de la comunalidad para determinar decisiones que favorezcan al colectivo. Los sujetos inmersos en la comunalidad van asumiendo ciertas responsabilidades, en el caso particular de los niños, como el desempeñar un papel importante en la unidad familiar y comunal adquiriendo habilidades y destrezas, mediante diversas actividades cotidianas, que les permite un desarrollo tanto físico, como cognitivo y social. Es así como la comunalidad ha sido y debe de ser el pilar en el fortalecimiento de una identidad colectiva, promoviendo el “reconocimiento de las relaciones culturales que un núcleo rural mantiene vivo con sus costumbres, creencias o habilidades, que proviene del pensamiento y acción mesoamericana y que se ha transformado, reconstruido y transmitido en el marco de una matriz básica cultural (Bonfil, 1992, p. 30)”, en confrontación con las relaciones sociales dominantes capitalistas que marcan el rumbo y carácter de la lucha y existencia social en especial de las culturas indígenas. De esta manera, la lengua tiene un papel fundamental en la interacción de los sujetos desde este ambiente comunal.

Debido a múltiples sucesos históricos que han transformado la vida de los sujetos, podríamos aseverar un proceso de desplazamiento de los elementos culturales sociales en diferentes ámbitos, propiciados mayoritariamente por la familia y la escuela como espacio ajeno a la cultura, por lo tanto, existe una ruptura hacia la transmisión del conocimiento y el desarrollo o tratamiento de la lengua chatina.

Hace diez años, todavía la comunidad podríamos reconocerla en una situación de persistencia lingüística como señala Couder (2000). En este tipo de comunidades toda la población maneja con fluidez la lengua indígena, aunque el manejo del español puede variar mucho de un individuo a otro. En estas comunidades los ancianos, los niños pequeños y las mujeres adultas suelen ser monolingües. Sin embargo podemos identificar que en la última década inició un proceso donde el bilingüismo es más generalizado; aunque la adquisición del español no implica necesariamente un desplazamiento de la lengua indígena a corto plazo. En este caso, los niños generalmente empiezan a aprender español desde la primera infancia. Se puede considerar que en dichas comunidades la lengua indígena se encuentra en una situación de mantenimiento. Sin embargo, en la tendencia actual de esta comunidad, se visualiza que en poco años, en un proceso constante, y por la falta de promoción y uso de la lengua indígena se

irá adentrando en una franca situación de desplazamiento donde el monolingüismo en ésta se reducirá a los ancianos y adultos con competencia pasiva; es decir, pueden entender la lengua indígena que hablan sus mayores, pero ellos no pueden producirla o les cuesta mucho trabajo hacerlo o es limitada en la lengua originaria y los niños tienden a ser monolingües en español.

En este caso, consideramos importante analizar los usos de la lengua, ya que es el vínculo de la transmisión de los conocimientos comunitarios, porque si existe un desplazamiento severo de la lengua, igualmente podríamos encontrar un desplazamiento lingüístico y desplazamiento cultural de la transmisión del conocimiento. A eso nos enfocaremos en el siguiente apartado.

### C. Los usos de la lengua chatina.

Es menester mencionar el uso de la lengua en tres diferentes ámbitos: la comunidad, la familia y la escuela, para favorecer la comprensión y permitirnos ubicar a los sujetos involucrados en la investigación. Para ello hemos de presentar el último censo de INEGI 2010, que contabilizó un total de 6161 habitantes entre los cuales existían un total de 5,172, hablantes de la lengua chatina de 5 años en adelante en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca. En ese sentido, como primer acercamiento, tomamos como referencia los comentarios de la señora Agapita Román<sup>31</sup> y del profesor Lorenzo Sánchez<sup>32</sup> quienes afirman que “las personas mayores de 30 años en adelante, en general son quienes promueven la participación comunitaria, la mayoría siguen comunicándose en la lengua chatina en diferentes espacios: calle, tiendas, plazas, eventos sociales, familiares, reuniones en la familia; en cambio los jóvenes son los que resisten a seguir transmitiendo nuestros conocimientos y nuestra lengua chatina”. Con base en ello, una de las interrogantes surgidas fue ¿qué pasa con los niños y jóvenes en este proceso de transmisión?

Para buscar respuesta llevamos a cabo conversaciones abiertas con algunos familiares, amigos y conocidos de la comunidad sobre su sentir respecto a la lengua, planteando las siguientes preguntas: ¿qué lengua hablan en la casa, familia y la escuela?, ¿te gusta que tu hijo o hija hable el chatino?, ¿qué lengua crees que es más importante para los niños, chatino o español?, ¿por qué?, ¿enseñas a tus hijos a hablar el chatino? ¿por qué?

Algunas de las respuestas generales registradas fueron: en el caso de padres de familia: “hablamos chatino en casa, con la familia, aunque mi hijo menor ya no”, “en la calle, tienda, reuniones lo hacemos en chatino, pero en la escuela ya no”, “el chatino lo hablamos siempre, en todas partes, todo mundo habla chatino, pero ahora, los niños ya empiezan hablar español”, “debemos hablar el chatino en la casa pero en la escuela no”, “estaría bien que en la escuela siguieran enseñando a los niños en chatino, así aprenden mejor, pero los maestros no hablan el chatino”.

---

<sup>31</sup> Originaria de la comunidad, 73 años, entrevista, 28 marzo de 2015

<sup>32</sup> Originario de la comunidad, 52 años, profesor de educación primaria, expresidente municipal, entrevista 13 de abril de 2015



Según el análisis de los estudios registrados, se visualiza una tendencia en el desplazamiento de la lengua chatina por el español en las diferentes generaciones, principalmente en los niños en edad de 0-5 años que son los datos que no contempla el INEGI, que va en aumento cada año, y los niños de 6-12 años que aprenden el español en los primeros grados de primaria y a la edad de 10 años empiezan a desarrollar sus habilidades lingüísticas en ambas lenguas (chatino-español). Con base en estas circunstancias consideramos importante saber qué piensan los niños hablantes del chatino respecto a su lengua. Al respecto encontramos respuestas tanto negativas como positivas. Las primeras fueron las siguientes: “no me gusta hablar chatino”, “me da vergüenza hablar el chatino”, “a mi mamá no le gusta que yo hable chatino”, “otros niños se ríen de mí, cuando intento hablar chatino, porque no lo hablo bien”. Y las respuestas positivas sobre el uso de la lengua son las siguientes: “a mí me gusta hablar chatino porque cuando voy a Juquila con mi mamá no me entienden los demás”, “me gusta hablar chatino, porque así platico mejor con mi mamá”, “a mí me gusta hablar el chatino y quiero aprender hablar español, inglés...”.

Fueron muy notables los casos de los padres jóvenes de entre 20-35 años que han influido considerablemente al desplazamiento de la lengua y al desinterés de transmitir los conocimientos comunitarios a sus hijos. Madres en edad reproductiva, son las que se están encargando de enseñar a sus hijos a hablar el español. Hay casos donde ambos padres hablan el chatino y al hijo le hablan en español, porque consideran que es mejor, como menciona Octavio García<sup>33</sup> “yo quiero que mi hija tenga más posibilidades y condiciones de vida, por eso le hablamos en español y no termine como nosotros”.

Estos mismo casos, podemos encontrarlos en muchas familias ya en la actualidad, donde vemos que los padres no hablan muy bien el español, pero le hablan al niño en español, y otros casos donde a las abuelitas se les obliga a hablar el español porque los niños no hablan chatino, ya que, ellas son las encargadas de cuidar a los niños por diversos motivos, ya sea porque los padres emigran a los Estados Unidos u otros estados de la República Mexicana en busca de trabajo y mejores condiciones de vida o porque son madres y padres que trabajan fuera de la localidad y los hijos pasan más tiempo con las abuelas.

---

<sup>33</sup> Originario de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca.

Cabe citar que en la actualidad muchos jóvenes salen a estudiar fuera de la población, se preparan profesionalmente, terminan una carrera, y cuando deciden regresar, o en su mayoría se casan o viven en unión libre con personas de otras localidades o no hablantes del chatino, y al tener hijos, por lo general ya no se transmite el chatino. Unos han participado de manera inconsciente, otros conscientemente en el desplazamiento de la lengua chatina en sus hijos. Como comenta María Sánchez “a mí me costó mucho trabajo, para que la gente me aceptara por hablar mal el español, en cambio si enseñé a mi hija desde bebé, a ella no le dificultará mucho adaptarse a ellos”. Son algunos de los comentarios que podíamos escuchar en los profesionistas. Sin embargo, considero necesario asentar que esta situación se debe principalmente al problema de diglosia sustitutiva (INALI, 2009), en el que la lengua dominante reemplaza a la lengua dominada. Ello construye una tipología de situaciones comunicativas para describir la tendencia hacia el desplazamiento de la lengua indígena frente al español (Hamel, 1987). Aunado a ello, el sistema educativo no prepara sujetos conscientes sobre el valor de la diversidad, sino que han sido seres sumisos, queriendo integrarse al otro, dejando lo suyo. Eso conlleva a la pérdida de la identidad que implica entonces, la pérdida de la lengua y de conocimientos comunitarios.

Por otra parte, en el caso de los jóvenes, éstos en general son bilingües, pero siguen con ciertos miedos de poder expresarse en español por pena, como dice María del Rosario<sup>34</sup> “me da pena hablar español con la gente porque se burlan de mí, porque no puedo hablar bien el español”. Aunque hay otros jóvenes que hablan mejor el español y son a los que, entonces les da pena hablar el chatino, más cuando están fuera de la comunidad, como el caso de una señorita que fue a estudiar a la ciudad de Juquila<sup>35</sup>. Por otro lado, encontramos casos de jóvenes que no son originarios de Panixtlahuaca, y que su lengua materna es el español, por lo tanto, no hablan el chatino, sin embargo lo entienden, consecuencia misma del contexto donde han crecido y vivido.

---

<sup>34</sup> Alumna del sexto semestre del IEBO Plantel 63 de San Miguel Panixtlahuaca. Plática en junio de 2015

<sup>35</sup> Según cuentan sus compañeros, ella se creía mucho, porque estaba estudiando en Juquila, cuando iba al pueblo, ella trataba de hablar español con la gente, y se vestía con lo último de la moda, hasta que llegó un día que su mamá la fue a visitar a su escuela. Cuando la señora llegó, desde lejos observó a su hija y la empezó a llamar en chatino, la hija, empezó a ignorarla haciendo que no la entendía, así que la señora no esperó más y fue hasta el lugar donde ella estaba con sus amigas, cuando la muchacha vio que venía su madre le dijo la siguiente frase a sus compañeros “hijoles, viene mi vecina a verme, tengo que atenderla....ay que pena...disculpen...”. Anécdota oral muy conocida en la comunidad. (contada por un anónimo).

Adicionalmente, en las prácticas sociales, se observa que los jóvenes presentan una resistencia a seguir transmitiendo los conocimientos comunitarios y la lengua chatina; ya sea por “la falta de oportunidades de seguir estudiando” como lo afirma Nicéforo Velasco, y los sujeta a cambios a veces muy arriesgados como emigrar a los Estados Unidos a “luchar por su sueño americano”<sup>36</sup>, otros al estado de Jalisco y al estado de México, aunque eso ha mejorado la condición de vida económica de los habitantes, agregando, además, que eso conlleva como menciona Marciano García, “a la compra de celulares, computadoras, videojuegos, y principalmente, la contratación de las programaciones de la empresa SKY/VeTV”, observándose que la mayoría de las casas tienen la denominada antena azul. Por lo tanto, la influencia de los medios de comunicación produce más sujetos consumistas en un proceso de transculturalización concebida como el “transporte de elementos culturales de una sociedad a otra” (González, 1997, p. 107).

Con respecto a la escuela, en su relación con la lengua y los conocimientos comunitarios, hemos observado que generalmente hay una tendencia esencialista de la diversidad cultural y su carácter esporádico y folclorizado en el currículo escolar: hay poco acercamiento de la cultura comunitaria en la escuela. No obstante se destacan algunas actividades que vinculan lo festivo con lo cultural, a través de programas, que implementan los docentes en las fiestas de la comunidad, o danzas como es el 5, 7, 8 de mayo, y el 1, 2 de noviembre. O en su caso, los docentes exponen una relación de algunos contenidos curriculares con las festividades, o en ocasiones dentro del plan y programa se manifiestan contenidos libres sobre el contexto cultural o con la implementación del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), que han intentado partir desde sus nociones empíricas desarrollando la investigación con temas relacionados con la comunidad, a través de proyectos escolares, recopilando y documentando leyendas, cuentos, algunos conocimientos comunitarios como la siembra del maíz, los derivados del mismo, en la institución, a lo que muchos docentes de la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza” coinciden al comentar que necesitan de una formación pedagógica para abordar los conocimientos comunitarios en el procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lengua chatina. Enuncian que los pocos avances o acercamientos que hacen con la lengua chatina se basan

---

<sup>36</sup> Es la frase usual de los jóvenes cuando se les pregunta ¿por qué emigran a los Estados Unidos? Eso significa, “tener una mejor calidad de vida”. Entrevista el 15,16 de marzo de 2015.

desde sus aprendizajes y enseñanzas empíricas. Sin embargo, la lengua de enseñanza y de instrucción en el aula, sigue siendo el español. Porque, como comenta el Profr. Martín García<sup>37</sup> “los padres no quieren que nosotros enseñemos a sus hijos en chatino, ellos nos exigen que la enseñanza debe ser en español, porque el chatino lo aprenden en casa”. O la Profra. Soledad quien afirma que “los padres no traen a sus hijos en esta escuela, prefieren llevarlos en las otras primarias generales, porque piensan que enseñamos puro en chatino a los niños”.

En este caso, es pertinente considerar que la comunidad estudiada, cuenta con tres primarias, dos de ellas con modalidad rural y una con modalidad bilingüe. En la primera, los docentes son de procedencia mestiza, mayoritariamente egresados de las 10 normales rurales (de 11 normales existentes en Oaxaca), y no son hablantes de la lengua chatina, mientras que en la bilingüe, los docentes son de la misma comunidad o comunidades aledañas y otros, por el problema de la desubicación lingüística, son hablantes de otras variantes de la lengua o son hablantes de otras lenguas como: mixteco, zapoteco, mixe o chinanteco. Muchos de estos profesores son egresados de los cursos de inducción a la docencia que impartía la Dirección de Educación Indígena para proveer mejor educación a los indígenas y una cantidad menor y más actualizados son egresados de la única Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Dicha situación nos lleva a cuestionarnos: Si Oaxaca a nivel nacional, cuenta con mayor diversidad, con 16 culturas y lenguas diferentes, ¿por qué una sola institución es la que prepara a los profesores para llevar a cabo una educación bilingüe intercultural? ¿por qué el estado de acuerdo a las diversas leyes, no ha buscado una iniciativa que favorezca el fomento del uso, desarrollo y revitalización de las lenguas indígenas de Oaxaca? Entonces, ¿qué impacto tienen las políticas públicas y educativas hacia con los indígenas? En este sentido podríamos afirmar que a pesar de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, como área especializada de la SEP con el objetivo de: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI, 2008). La realidad dista de su cumplimiento.

---

<sup>37</sup> Director de la Escuela Primaria Bilingüe “Venustiano Carranza”.

Mismo que merecen mencionar en 1993, con la Ley General de Educación en su art. 7 señala: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. En el 2000 con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y más tarde con la creación de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. El 2003 con la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que señala en su artículo 11, “los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica”. Sin embargo, estos pronunciamiento se quedan en leyes, se hace caso omiso de las necesidades de una educación bilingüe, por lo que, no encontramos respaldo práctico que favorezca y mejore las condiciones educativas para las comunidades indígenas de México con la Educación Bilingüe e Intercultural.

Como consecuencia de la situación antes descrita, se ha generado un clima de competencia en las escuelas primarias de la localidad estudiada, donde los datos proporcionados por las diferentes instituciones fueron que, la primaria Ignacio Manuel Altamirano, que se ubica en la zona céntrica del poblado, durante el ciclo escolar 2015-2016 contó con 537 alumnos (270 son hombres y 267 mujeres y aproximadamente 35 alumnos son monolingües en español, el resto son bilingües o monolingües en chatino). En tanto, la primaria Netzahualcóyotl, que está en la colonia Aeropuerto, durante el ciclo 2015-2016 contó con un total de 342 alumnos (244 hombres y 118 mujeres, y sólo 20 niños son monolingües en español, el resto son bilingües o monolingües en chatino). Mientras que la primaria bilingüe “Venustiano Carranza” donde se centra la investigación, ubicada en el barrio Guadalupe, durante el mismo ciclo escolar tuvo una inscripción de entre 260 y 270 alumnos (sólo 12 son monolingües en español y cerca de 20 monolingües en chatino).

Hemos de mencionar que dicha cifra le ha preocupado a los integrantes del cabildo, por lo que, durante la administración 2011-2013, 2014-2016, han propuesto que la inscripción al inicio del ciclo escolar 2012-2013, a las escuelas fuese por barrio, es decir, los niños que viven en el barrio Guadalupe, que se queden en la escuela bilingüe, porque detectaban casos de niños que viven a dos casas de la primaria bilingüe y estudiaban en la primaria general, ya sea si alcanzaban espacios en la zona céntrica o hasta la colonia Aeropuerto donde tenían que

caminar más de 30 minutos, con tal de no estar en la bilingüe porque ahí enseñan chatino<sup>38</sup>. Y los niños que viven en el centro eran los únicos que podían inscribirse en la escuela primaria general Ignacio Manuel Altamirano. Estas propuestas no llegaron a implementarse. Hubo conflictos con directores de los centros de trabajo, en las instituciones, los padres se quejaban de que los maestros o directores no aceptaban a los alumnos, llevándolo hasta asambleas comunitarias, donde nos informó que no procedió el plan de la autoridad, por falta de respeto a la libertad de los padres.

Bajo este panorama, hemos de asentar también la existencia de una situación precaria tanto laboral como académica de los docentes en una política de integración nacional, así como no han cambiado ni transformado los prejuicios en las relaciones de discriminación hacia la lengua chatina, lo que Muñoz (1998), da cuenta de manera enfática:

Las diversas políticas educativas apuntalaron y siguen ejerciendo un modelo para poder participar plenamente en la cultura nacional, donde los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica (p. 123).

Apoyándose del programa de transición donde se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida, desde esta perspectiva, la lengua cumple su función como puente para la enseñanza del español como L2. Así, el objetivo social y educativo es la asimilación, y el lingüístico es un monolingüismo relativo favoreciendo a la L2, en este caso el español.

Por otro lado, existen acciones favorables como alternativas a la EIB, sin embargo, los docentes y/ directivos, no saben, ni tienen conocimiento amplio sobre la incorporación de estos, en un espacio curricular para la lengua materna en el aula. Como es el caso de los

---

<sup>38</sup> Diario de campo. Marzo de 2015.

parámetros curriculares de la lengua indígena (SEP, 2011), que en términos generales, tienen el propósito de que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social. Asimismo de hacer cumplir los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Siendo una de ellas los derechos a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna. Esto contribuye a la formación de estudiantes bilingües y plurilingües favoreciendo a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Desde esta perspectiva, se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio. Este último implica seleccionar, organizar y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza.

En relación con este último, el enfoque adoptado de los parámetros curriculares para la educación indígena son las prácticas sociales de lenguaje en la asignatura de Lengua Indígena y se organizan en cuatro ámbitos: 1) La familia y comunidad. 2) La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura. 3) La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos. 4) El estudio y la difusión del conocimiento. A los efectos de este, se propone abordarlo nueve horas semanales para la lengua materna y dos horas y media semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se propone siete horas y media a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y cuatro horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman once horas y media semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen cuatro horas y media semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y cuatro horas semanales para Español como lengua adicional.

Sin embargo, en la actualidad y la realidad que viven los docentes en los centros de trabajo es otra, ya que por falta de capacitación, formación y profesionalización, lo abordan desde sus propios conocimientos empíricos, y le asignan una hora a la semana regularmente en

los días viernes, ya que como mencionan ellos, hay situaciones que plantea la Reforma Educativa que los obligan a excluir la enseñanza en la lengua materna indígena, por lo que, la prioridad es la enseñanza del español y las asignaturas del currículo, evaluadas cada dos meses y con la obligación de dar “buenos resultados”, como estrategia de la permanencia en el sistema educativo.

Por lo que consideramos que, existen vertientes de ambos proyectos educativos como es la Reforma Educativa y los Parámetros Curriculares no mantienen una relación, sino, se contradicen en los propósitos de cada uno. En cuanto a ello, las interrogantes serían las siguientes: ¿qué tanto han tomado en cuenta a los docentes para la implementación de estos parámetros curriculares?, ¿conoce los docentes los parámetros curriculares para la lengua indígena?, ¿cómo lo aplicarían?, ¿los docentes, están preparados lingüística, cultural y pedagógicamente para la implementación del parámetro curricular de educación indígena?, ¿por qué no propone la lengua materna indígena de los niños, como eje transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué relación guarda los parámetros curriculares con la Reforma Educativa?, ¿por qué la Reforma Educativa, da prioridad al inglés siendo lengua extranjera y no la lengua indígena? Si el objetivo central de esta reforma es la evaluación docente, ¿por qué dan poca importancia a la formación inicial, capacitación y profesionalización docente? Entonces ¿en qué momento estamos hablando de una Educación Intercultural Bilingüe?

Hemos de señalar, que la Reforma Educativa presentada en diciembre de 2012, y aprobada pese a la oposición magisterial en septiembre de 2013, responsabiliza a los docentes del fracaso educativo mexicano y lo ha estigmatizado socialmente, afectando además, sus derechos profesionales y laborales. Aplicando desde diversas perspectivas de los especialistas como una reforma administrativa con el desprendimiento de la ley General del Servicio Profesional Docente, en la que pone excesivo énfasis en la evaluación docente, y muy poca atención en la capacitación del docente. Pese a ello y como señalamos en el párrafo anterior, el centro formador de docentes bilingües en Oaxaca (ENBIO), estado con mayor diversidad lingüístico y cultural. Cada año sufre con situaciones precarias académica y económicamente, por falta de apoyo institucional, becas para la permanencia y sus egresados tienen que ser



evaluados igual que las otras normales con características y situaciones diferentes. Mostrando ahí un desinterés por mejorar las condiciones de las comunidades indígenas con una Educación Intercultural Bilingüe. Por lo que, seguimos observando a la idea de una sola nación, en pro de la homogenización dando combate a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

De esta forma afirmamos que la Reforma Educativa no plantea la forma de atender la diversidad, la equidad, mejorando la oferta escolar a nuestros niños y niñas indígenas, sino más bien, se centra en la estandarización de la evaluaciones, en afectar los derechos profesionales y laborales de los docentes, resultado deficiente para mejorar o favorecer a la educación bilingüe intercultural.

Con base en lo anterior, este trabajo da paso a una propuesta que habilite la participación de la comunidad, integrando sus conocimientos en el aula, partiendo desde los referentes propios de una educación bilingüe intercultural, buscando el diálogo de saberes entre ambos conocimientos, lo propio y lo ajeno, donde ninguno aventaje al otro, sino que haya flexibilidad y complementariedad entre ambos con la participación y convivencia intercultural hacia la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, desde una educación multicultural inspirada en el modelo pluralista, con el objetivo de mantener la diversidad donde se entienda que las diferencias son valiosas para el bienestar de la sociedad. Como señala Stickel (1987, citado en García, Pulido y Montes, 1999):

El pluralismo ha de reunir cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; 2) interacción inter intragrupos; 3) los grupos que existen deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas, y educativas; y 4) la sociedad debe valorar la diversidad cultural (p. 55).

Por lo tanto, en nuestro contexto coincidiríamos con el constructo de educación bilingüe intercultural

Como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes (SEP-CGEIB, 2007, p.49).

En ese sentido, en el siguiente apartado de este mismo capítulo, se presenta la metodología de la investigación que nos ayudó a identificar una serie de conocimientos comunitarios que existen en la comunidad estudiada. Ello nos permitirá poner en valor a los conocimientos comunitarios en los proceso de enseñanza aprendizaje en los niños chatinos.

**D. Implicaciones de investigar y documentar los conocimientos comunitarios *cha'*<sup>F</sup> *tnyan*<sup>A</sup>.**

Las políticas generales de planificación lingüística en México y por ende en Oaxaca, señalan algunas de las características que deben tener las lenguas minoritarias para ser incorporadas en el ámbito educativo, haciendo mención de la importancia de otorgarle un reconocimiento, legitimidad y legalidad. En el caso de nuestras lenguas indígenas mexicanas, con la creación de la “Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas” ya son reconocidas como lenguas nacionales, por lo tanto se deben promover, fortalecer y preservar. Sin embargo, esta formalización aún no logra consolidarse, debido a que en los últimos años, las políticas educativas implementadas en México, no han favorecido a las lenguas indígenas, más bien se ha promovido, como hemos señalado, la lengua extranjera (inglés), como lengua de enseñanza dentro del currículo educativo desde la educación primaria. Por lo tanto, las lenguas indígenas han quedado desatendidas en este campo (SEP, 2009).

Algunos especialistas coinciden en que hoy en día se hace necesario, plantear una nueva política lingüística que permita desarrollar y darle importancia a los conocimientos que se transmiten por medio de la oralidad, comprendiendo que, durante siglos, la oralidad ha sido el medio por el cual las lenguas indígenas nacionales, siguen preservándose y manteniéndose aun cuando exista un contacto fuerte de lengua europea (español). Es pertinente reconocer entonces que el uso de la lengua en la familia y su coexistencia desde la comunalidad propia de cada pueblo indígena, ha sido la fuente principal de la vitalidad o permanencia de las lenguas indígenas. Ello aplicaría en el caso particular del chatino, que hemos de enmarcar en el contexto nacional.

En México aún coexisten 68 grupos étnicos a nivel nacional y 16 en Oaxaca (INEGI, 2010), de igual manera el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI, 2008) registra 68 lenguas indígenas con 364 variantes dialectales a nivel nacional y en Oaxaca con 15, siendo el Estado con mayor diversidad lingüística y cultural, donde los grupos étnicos mantienen viva su lengua, cultura, costumbres, tradiciones, cosmovisiones y formas de organización, que los cohesionan y les dan una identidad propia. Esto significa que cada lengua y cultura tiene sus

propios procesos de desarrollo, desde las comunidades. Al respecto resulta fundamental la teoría del “control cultural” (Bonfil, 1988, p. 116), que considera que la lengua pervivirá en la medida que sus hablantes tengan la capacidad de ejercer decisiones y acciones sobre sus usos de acuerdo a sus modos de organización social y cultural desde un enfoque integral comunitario.

Las acciones mencionadas han llevado a cuestionar puntos clave como: ¿qué papel juegan los docentes en este proceso?. Las escuelas del sistema bilingüe y general, ¿qué comportamiento tienen para tal fin?, ¿cuáles serán las implicaciones al trabajar los conocimientos comunitarios en la escuela?

De ello se ha derivado la importante reflexión en torno al hecho de que llevar una educación de los pueblos originarios implica una serie de actitudes y acciones tanto de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como de las políticas lingüísticas y educativas implementadas a nivel estatal y nacional.

#### ***a) Importancia del diagnóstico áulico, escolar y comunitario.***

De acuerdo con las aproximaciones que se ha hecho en el campo educativo en los últimos meses<sup>39</sup>, específicamente en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, en la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza”, donde se hizo una aproximación de un total de 270 alumnos de los cuales sólo doce, son monolingües en español, debido a que son nacidos en los Estados Unidos (5). Llegaron a vivir en la comunidad por cuestiones de trabajo (2), o son hijos de maestros (5). Cabe recalcar que los alumnos de tercero a sexto grado manejan un bilingüismo equilibrado, mientras que en los niños de primero y segundo, un total de 94, hay 20 alumnos que son monolingües en chatino. Sin embargo, en los salones de primero a sexto grado, se observó poco el trabajo con la lengua chatina como asignatura de aprendizaje, ya que los docentes no abordan la asignatura de LI, y como hemos señalado en el apartado arriba, los Planes de Estudio y Parámetros Curriculares, limitan el tiempo para su abordaje, destinándole únicamente una hora y media. No obstante existen docentes que lo abordan centrando la

---

<sup>39</sup> Trabajo de investigación del mes de Agosto 2014-abril de 2015

atención en la competencia escrita, en el desarrollo de léxicos. Sin embargo, sus implicaciones son más complejas, porque en el abordaje de la L1, tendrían que centrar la atención en las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir y existe una quinta competencia “pensar en la lengua”. Los docentes coinciden en aseverar que “no cuentan con elementos para trabajar y evaluar la lengua indígena, por lo que unos son hablantes y otros son monolingües en español, y, en consecuencia, les ha sido difícil asignar una calificación”<sup>40</sup>. Así que, al asignar una calificación ha sido más por requisito pero no, por una evaluación en forma.

En cuanto al personal que labora en la institución encontramos un total de 16 personas: 12 docentes frente a grupo, un director liberado, un intendente y dos docentes de educación física. De estos docentes, seis son originarios de la comunidad, sólo cuatro son hablantes del chatino, los otros seis son de otras comunidades aledañas, pero no hablan el chatino. Una de las actitudes que se pudo observar, es que ellos, siendo de la comunidad, tienen una función muy compleja, porque es usual escuchar a las personas de la comunidad nombrar a los maestros bilingües como “maestros de rancho”, debido a las actitudes y comportamiento de algunos de ellos en la comunidad y por otro lado, la comunidad ha cuestionado el actuar de algunos maestros al mandar a sus hijos a estudiar en la escuela primaria general, trabajando en la primaria bilingüe, por el estatus que tiene la escuela al no tener a maestros de la misma comunidad, sino que son de fuera y no hablan chatino<sup>41</sup>. Eso conlleva a que las escuelas primarias (dos con sistema general y una con modalidad bilingüe) tiendan a competir, excluyendo los conocimientos y la lengua chatina en el aula.

Al entrevistar a los docentes sobre el porqué de esta actitud, la mayoría asientan que “los padres son los primeros que no están de acuerdo que nosotros hablemos en chatino con los niños, por eso vienen a la escuela para aprender el español, el chatino ya lo saben, o lo terminan aprendiendo en casa...”<sup>42</sup> así mismo los docentes informan que no cuentan con elementos teóricos y metodológicos para trabajar con la lengua y los conocimientos

---

<sup>40</sup> Entrevistas del 26 de marzo de 2015.

<sup>41</sup> Comentarios de padres de familia al referirse a la escuela primaria bilingüe, omitimos los nombres por la petición de los mismos entrevistados. En marzo de 2015

<sup>42</sup> Entrevista el 26 de marzo de 2015, con los docentes de la primaria bilingüe “Venustiano Carranza”

comunitarios, por lo que les ha costado trabajar y en mínimo que intentan, reconocen que existe una deficiencia, porque se basan en sus conocimientos empíricos<sup>43</sup>. En consecuencia, muchos docentes no le encuentran sentido didáctico a incorporar los elementos culturales al currículo, uno porque trabajar con la lengua indígena es un obstáculo para el desarrollo del proceso cognitivo, psicosocial, porque confunde mentes, debido a que el abordaje de los contenidos didácticos de los Planes y Programas de Estudios están expresados en la segunda lengua (español). Por lo tanto, no logran avanzar con los objetivos propuestos al inicio del ciclo escolar, asociándolo como la causa principal del rezago educativo<sup>44</sup>. Aunado a ello, los docentes a pesar de la idea de transformar la educación en Oaxaca con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), ellos aún siguen basando su enseñanza teniendo como modelo el Plan y Programa de Estudios de 1993.

Por ende, concluimos que los conocimientos comunitarios y la lengua chatina, aun no tienen cabida en la escuela, por lo tanto se desvinculan los conocimientos que transmite la familia, con los que desarrollan la escuela. Si bien existe un parámetro curricular de la asignatura de la lengua indígena, algunos docentes desconocen el uso y funcionamiento del mismo. En consecuencia, de acuerdo a la observación realizada en los diferentes salones, la lengua indígena sigue siendo desplazada en los espacios áulicos, donde sólo sirve como instrumento de transmisión en el aprendizaje de una segunda lengua (español).

Además, de acuerdo con lo que comenta el profesor Martín Román, director de la escuela, “los docentes adolecen de la falta de una preparación inicial, por la política de la *herencia de plazas*”, entran al campo sin herramientas metodológicas, por lo tanto hacen un esfuerzo pero no logran comprender el sentido del proyecto alternativo”. Eso ha generado controversia, para desarrollar una educación alternativa como la que propone el PTEO. Al respecto, es ineludible mencionar que los docentes sean investigadores para su propio trabajo docente; lo que implica asumir un nuevo reto pedagógico como señala Gasché (2010, p. 119):

---

<sup>43</sup> Observación participante en la reunión de Consejo Técnico, celebrada el 20 de marzo de 2015.

<sup>44</sup> Observación participante en la reunión de Consejo Técnico, celebrada el 20 de marzo de 2015.

Llevar su enseñanza fuera del aula y participar en las actividades sociales de la comunidad, y al descubrir la “importancia” de la investigación o, en otras palabras, la explicitación de su propia realidad sociocultural en la comunidad y la expresión, sistematización e interpretación con los niños de los hechos vividos y observados en esas actividades sociales.

Aunado a ello, Hornberger (2014) menciona en su segunda destreza de una educación multilingüe “No basta una política desde arriba...sino buscar apoyo desde abajo, desde las comunidades y las bases con la participación popular, ya que ello pueden abrir espacios ideológicos (p. 241)”. También implica que los docentes propicien trabajos cooperativos, creando colectivos escolares, incluyendo una participación activa de los padres, alumnos y comunidad.

Con los niños, implica activar sus conocimientos previos, esto permitirá desarrollar habilidades lingüísticas, bajo un proceso de literacidad y no una alfabetización-castellanización. De esa forma como plantea Ausubel (1983), en la teoría del aprendizaje significativo, “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva" al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (p. 2). Además, el aprendizaje:

Es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18).

En cuanto a los padres de familia, en las entrevistas realizadas pudimos percatarnos de que hay cierta resistencia hacia la idea de “tomar los conocimientos de nuestros pueblos en el aula”, porque coinciden al comentar que el deber es “la escuela no debe enseñar a los niños lo que ya saben, sino lo que están por aprender, porque esa es la obligación de la escuela...”.

En este sentido, la escuela llega a revertir su “deber” con la sociedad, como consecuencia, comenta la profesora Julia Soriano, “en lo personal, a veces me da miedo que los padres ya no nos respeten porque pensarán que no sabemos nada, y retomar esos conocimientos comunitarios en el aula, es darle importancia, lo que la comunidad conoce y me parece muy importante”. Para este caso es necesario proponer un diálogo de saberes. Esto implica que ambos conocimientos son válidos y se complementan.

Así la escuela, logrará revalorar a la sociedad y a cultura indígenas cuando las prácticas indígenas sean parte del currículo y de las actividades pedagógicas en las aulas y las comunidades. Para que eso ocurra proponemos un currículo que desarrolle las competencias y habilidades del niño mediante contenidos escolares que el maestro obtiene, no de libros o enciclopedias escolares, que son las insignias y los almacenes de conocimiento de una sociedad letrada, sino 1) de la explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales, lo que es el caso de las sociedades “orales”, en las que los niños participan saliendo del aula; y 2) de la articulación de estos contenidos indígenas con los saberes escolares convencionales, científicos y comunes a todas las escuelas del país (Gasché 2010).

***b) La investigación y documentación de conocimientos comunitarios chatinos, a partir del modelo sintáctico cultural.***

Es de vital importancia incidir en este proceso, incorporando elementos que le sirvan al docente en la enseñanza aprendizaje impulsando el desarrollo como practicas pedagógicas de los conocimientos comunitarios *cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>* en la escuela primaria. De esta manera, la investigación etnográfica es ineludible en este tipo de investigación, describiendo e interpretando el comportamiento cultural de los *ne<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*, aunque no se trata de



conseguir fórmulas pedagógicas, sino llegar a formular acciones que ayuden como alternativa a ciertos problemas que aquejan a la escuela bilingüe.

En ese sentido constituye como práctica pedagógica y es aprendizaje entre adultos que buscan integrar el potencial del conocimiento y creatividad de la cultura popular con el conocimiento científico (Pinto, 1994). Para ello, debe centrarse en las situaciones sociales y educativas que son percibidas como problemas, susceptibles de cambio y necesitados de alternativas operativas como lo señala Elliott (1985). Por lo que, constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Por lo cual, implica responsabilidad de los que vivencian los problemas y convierten en actores de la investigación.

Esta forma de investigar permite partir del problema de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes, que presupone una perspectiva cultural, que democratiza el proceso de investigación, que genera actitudes de colaboración, donde el conocimiento pedagógico se valida en la práctica y donde se genera, simultáneamente, el mejoramiento de la enseñanza, el perfeccionamiento docente y la mejora de los resultados del aprendizaje.

En ese sentido el enfoque que adopta esta investigación etnográfica es cualitativa, crítica y está dirigida a comprender mejor sus propias acciones y comprenderse a sí mismo, pero además busca llegar a una crítica de su ámbito social y educativo conllevando a reflexionar sobre la razón del propio quehacer influenciado por el contexto social (Boggino y Rosekrans, 2004). Para los casos propuestos, se hizo uso de métodos y recursos técnicos para la recolección de la información. Puntualizando el uso de entrevistas, de observación participante, de diario de campo, redes sociales, aplicaciones como WhatsApp y grabaciones.

Adicionalmente podríamos profundizar que nuestra perspectiva, aunque no con un seguimiento estricto, contempla el estudio con la combinación de los principios de la antropología activista (Hale, 2006a, 2008 y Speed, 2006), con una “etnografía doblemente

reflexiva como señala Dietz (2009), siendo su propósito nuevas opciones metodológicas que conlleve retroalimentar, rejuvenecer y decolonizar la clásica etnografía antropológica (p. 108). Asumiendo que el trabajo retome cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, con el “diálogo de saberes” (De Sousa, 2006), que involucra dimensiones “inter-culturales”, inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas.

En el proceso de investigar y documentar los conocimientos chatinos, se utilizó el modelo sintáctico cultural que propone Gasché (2008), basado principalmente de entrevistas en forma de charla y la observación participante, con el propósito de generar una base de conocimientos comunitarios. Este método se toma con base a los elementos de la comunalidad.

El modelo sintáctico cultural de Gasché (2008) tiene el objetivo de acercar al aula más a los hechos culturales implícitos en la actividad tal cómo existen y se practican subjetivamente. Por lo tanto, debe sustentarse en la práctica de EIB como un conjunto de variables orientadoras y analíticas organizadas en cuatro ejes temáticos que reproducen la lógica subyacente a nuestra concepción de la actividad humana.

Sus componentes permiten diseñar una estructura curricular genérica en cuatro ejes: (1) Objeto/Recurso Natural, (2) Medio ambiente/Naturaleza, (3) Transformación/ Técnica, (4) Fin social/Sociedad. Sus contenidos se especificarán mediante sub-categorías (variables) que están susceptibles de ser ampliados por contenidos escolares particulares de cada pueblo. A través de estos cuatro ejes, es posible producir contenidos escolares mediante un proceso de explicitación de lo genérico a través de lo específico, utilizando categorías intermedias cada vez más estrechas (variables, sub-variables, ...), que orientan la atención y observación, la descripción y el análisis, con el fin de descubrir la realidad implícita en la acción, de diversificar los conocimientos y, por esta vía, crear la condición para el desarrollo de mayores

capacidades de síntesis e interpretación como haremos en el capítulo tres de nuestro tema de investigación.

El eje “objeto” o “recurso natural” enfoca una “cosa” e incita a observarla en todos sus aspectos. Para orientar y profundizar la observación y el conocimiento de un objeto o recurso natural, el eje contiene una lista de variables que orientan su aprehensión, identificación, clasificación, características, comportamiento y función. Cada variable, a su vez, tiene subvariables que llevan la observación y el conocimiento a mayores detalles. Así, por ejemplo, la variable “características” contiene las siguientes subvariables: 1) para plantas y animales: características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico, sistemas de los vegetales –respiratorio, fotosíntesis, circulatorio, reproductor–, sistemas de los animales –digestivo, respiratorio, circulatorio, óseo-muscular, reproductor–; 2) para objetos: partes, forma, tamaño, color, espesor; 3) características, ventajas y desventajas de recursos y objetos; y 4) el ser humano: partes del cuerpo, los sentidos y sistemas. El eje “naturaleza” incluye las variables: tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, ciclos climáticos, biológicos y de actividades, cada una con sus sub-variables. El eje “transformación, técnica” tiene: tipos de proceso de transformación o producción, objeto de trabajo, medio de trabajo, proceso, fuerza de trabajo, cooperación y alternativas frente al impacto negativo sobre el medio, siempre con sus subvariables que orientan y precisan la investigación. Y, finalmente, en el eje fin social, sociedad se incluyen las variables: bienestar/salud –alimentación, protección/acomodación del cuerpo, curación, comunicación social–, eventos sociales, pueblo y territorio, con subvariables que, también, relacionan el pueblo indígena con la sociedad nacional.

Gasché (2008), menciona que, en la medida que la explicitación y la articulación intercultural de los contenidos combinen siempre una variable de un eje con una de otro –horizontalmente– estamos aplicando una concepción sintáctica de la cultura. Este eje a su vez contempla la cultura como un conjunto de elementos objetivos por inventariar y examinar desde una posición de observador exterior, la oración que enuncia los factores genéricos o específicos que participan en la producción de cultura se formula desde la posición del sujeto-productor (“yo”, “nosotros”). De ahí que el enfoque del modelo propuesto no desprende al

alumno de su mundo, ni de su rol de actor en su propia sociedad, como lo exige el modelo “monográfico”, “objetivo” de cultura, sino lo obliga a verse como sujeto de su propia sociedad y como actor a priori, capaz y habilitado para la realización de todas las actividades que producen su cultura; desde luego él es responsable de la manera en que reproduce ésta o, eventualmente, la modifica en función de sus criterios (opciones, preferencias) personales, subjetivos.

Por lo tanto, la adquisición del conocimiento indígena no puede limitarse a un aprendizaje de la etnografía, como tampoco ser un simple almacenamiento de saberes sobre la cultura indígena. En ese sentido, la documentación de los conocimientos comunitarios *cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*, tiene su entendimiento en la comunalidad, y hace referencia a la interacción directa con la vida comunitaria, entendiendo que dentro de ella, sus principios básicos son la reciprocidad e integridad de los elementos que la conforman: la tierra como madre y territorio, el servicio y consenso para la toma de decisiones, el trabajo colectivo y los ritos, y festividades comunales (Díaz, 2010). Resulta oportuno mencionar que para Maldonado (2003), el territorio constituye.

El ámbito de la comunidad, compuesto por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla y la participación, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos (párr. 11).

Por su parte Regino (2003), señala la importancia de la tierra para los indígenas, entendiéndola básicamente desde dos sentidos:

- a) Como espacio material en donde se reproduce nuestra existencia, y en donde trabajamos para obtener nuestros alimentos y sustento general.

- b) Como espacio espiritual, dado que en ella viven nuestras raíces, nuestros ancestros, nuestros nahuales, que la convierten en nuestra madre que al nacer nos amamanta y al morir nos abre su seno.

Asimismo, Regino (2009), menciona que el trabajo que desempeñamos comúnmente los indígenas, se da en dos niveles: familiar, y comunitarios, que desde el chatino podemos ejemplificar de la siguiente manera:

- a) El nivel familiar propicia fundamentalmente el sustento económico en ese ámbito, observando formas internas de colaboración como la mano vuelta o la gozona, que de alguna manera han propiciado el fortalecimiento de la economía de las comunidades. En el caso de los chatinos, este se generaba en la siembra, cosecha del maíz, en el cultivo del chile, frijol o en el café.
- b) En el trabajo comunitario, denominado comúnmente tequio. Es a partir de esta institución como se ha logrado construir en las comunidades la infraestructura hasta hoy existente. Los servicios comunitarios de agua, luz, caminos y otras necesidades, han logrado ponerse en marcha de manera oportuna gracias a la colaboración colectiva.

Para Martínez (2002), señala que la fiesta, es parte de la identidad comunitaria, es el reflejo del espíritu de todos. Todos trabajamos para ello, es lo que nos identifica y refleja el respeto y la solidaridad comunitaria. Además es la significación para el trabajo, apoyo entre comunidades, familias, alegría y unidad.

Por otro lado, el servicio se determina en nuestra vida asamblearia, en nuestras reuniones, lugar donde tomamos decisiones y oportunidades para una plena democracia. Además en una obligación ciudadana para el ejercicio del poder social, con la participación de personas mayores al servicio de la comunidad, consejos de ancianos que lo integran sujetos con conocimiento integral de la vida en comunidad. Aunado a ello, el ejercicio del poder se viste fuertemente de las costumbres, el modo cotidiano de tomar decisiones, la ritualidad sobre

los sujetos nombrados para velar los intereses comunales, haciendo ciertas ofrendas a la vara del mando, objeto de valor simbólico para las comunidades.

Para abordarlo se hizo uso de recursos como la entrevista con el propósito de conocer los conocimientos comunitarios que posee y construye el individuo, la observación participante en la comunidad con el propósito de conocer los conocimientos comunitarios que existe prevalecen, tiene mayor realce y las que ya no se transmiten en la comunidad.

En ese sentido el trabajo cobra importancia mediante el uso del primer recurso, que iba dirigido a los niños de la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza”, de primero a sexto grado, pero sólo se trabajó con niños de quinto y sexto grado, con el fin de conocer sus conocimientos culturales, con la que convive, recrean y construyen desde la familia y la comunidad. También se planteó para los maestros de la misma escuela y las personas de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, en este caso fueron 13 docentes que trabajan en la escuela primaria bilingüe y diez personas de la comunidad. El segundo recurso se planteó para los docentes, padres de familia, los niños y el investigador. Tratando de abarcar los tres ámbitos de estudio, el espacio áulico, escolar y comunitario.

La propuesta que se llevó era trabajar a partir de talleres para darles las herramientas necesarias que pudiera favorecer en la aplicación del modelo sintáctico cultural y al mismo tiempo, ellos lo pudieran aplicar hacia los niños en los diferentes grados. Respecto a lo anterior, no se logró el objetivo propuesto de trabajar con los seis grados de educación primaria, debido a otras actividades de los docentes. Entonces el acercamiento fue únicamente con los niños de quinto y sexto grado.

Con estos grados se trabajó mediante pláticas sobre algunas preguntas referentes a su contexto cultural, con los docentes y las personas de la comunidad. El objetivo fue que, ellos representaran la respuesta por medio de dibujos y escritos, promoviendo siempre que la comunicación fuese en la lengua chatina. Esto permitió conocer el conocimiento que tienen sobre su contexto cultural.

Esta guía de preguntas se basa en el modelo sintáctico cultural propuesto por Gasché y sistematizada por Cardona (2014), donde el objetivo central fue identificar los conocimientos comunitarios de los chatinos de San Miguel Panixtlahuaca, por lo que nombramos este cuestionario “Instrumento de documentación de los conocimientos chatinos” y lo planteamos de la siguiente manera:

1. El primer momento, preguntas exploratorias, basadas desde la comunalidad con sus cuatro elementos: territorio, consenso /servicio, el trabajo y la fiesta; y el modelo sintáctico cultural, relacionando los cuatro ejes: (1) Objeto/Recurso Natural, (2) Medio ambiente/Naturaleza, (3) Transformación/Técnica, (4) Fin social/Sociedad.<sup>45</sup> En este apartado se debe considerar un lugar, comunidad o espacio donde se pueda trabajar con un conjunto diverso, abordándolo bajo una tónica de charla informal en la lengua chatina. Por lo tanto, el siguiente trabajo está en forma bilingüe, por una parte para mantener la esencia del trabajo desarrollado en ambiente monolingüe en chatino y por el otro compartir con el lector lo que se trabajó.

Las preguntas fueron las siguientes:

Las interrogantes en forma bilingüe

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nde<sup>H</sup> ndyo<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> tyi<sup>G</sup>?</li> <li>• Mo<sup>C</sup> nya<sup>I</sup> ran<sup>F</sup></li> <li>• Nga<sup>A</sup> tiFji<sup>E</sup> nan<sup>F</sup> kwo<sup>E</sup> lo<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> tis<sup>F</sup>nen<sup>E</sup></li> <li>• Nga<sup>A</sup> na<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> nte<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> <li>• Mo<sup>C</sup> swe<sup>F</sup> nswi<sup>A</sup> re<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> nen<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> jiko<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> yu<sup>A</sup>.</li> <li>• Mo<sup>C</sup> nya<sup>A</sup> ne<sup>A</sup> sko<sup>A</sup> na<sup>A</sup> an<sup>A</sup> o<sup>C</sup> sko<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> non<sup>G</sup> nkue<sup>C</sup> o<sup>C</sup>.</li> <li>• Ndyo<sup>A</sup> ne<sup>A</sup> o<sup>C</sup> jiko<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ndlo<sup>I</sup> in<sup>H</sup> sko<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> o<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> <li>• Nga<sup>A</sup> na<sup>F</sup> jlo<sup>H</sup> ten<sup>F</sup> nte<sup>A</sup> ne<sup>C</sup> re<sup>C</sup> o<sup>C</sup> nd<sup>O</sup> re<sup>C</sup> in<sup>H</sup> s<sup>A</sup> ñe<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> <li>• Ndyo<sup>G</sup> nan<sup>F</sup> sio<sup>G</sup> in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup>, cha<sup>F</sup> ndlo<sup>A</sup> in<sup>H</sup> sko<sup>A</sup> re<sup>C</sup>.</li> <li>• Ndyo<sup>G</sup> s<sup>A</sup> en<sup>A</sup> ndlo<sup>G</sup> in<sup>H</sup> kichen<sup>A</sup> o<sup>C</sup> nte<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En dónde está ubicado? (Ubicación geográfica, colindancia...)</li> <li>• ¿Cómo es físicamente? (Vegetación, clima, servicios, demografía...)</li> <li>• ¿Cuál es la trayectoria histórica de la comunidad? (significado del nombre, antecedentes históricos, personajes ilustres, cómo era antes, cómo es ahora.)</li> <li>• ¿A qué se dedica la gente ahí? (tipos de trabajos que hacen, mujeres, hombres, niños, jóvenes, ancianos.)</li> <li>• ¿Cómo es la relación de la gente con la naturaleza? (por ejemplo con los animales, plantas y/o elementos)</li> <li>• ¿Hay animales, plantas o elementos que tengan una importancia relevante para la comunidad, las familias o los individuos?</li> <li>• ¿Hay oficios, técnicas que se dejaron de transmitir y</li> </ul> |
|--|--|

<sup>45</sup> Se tomaron como referencia las etapas que propone Cardona (2014), sobre el modelo sintáctico cultural (Gasché, 2008)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ndyo<sup>'G</sup> t'oa<sup>A</sup> ndlo<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> sko<sup>'A</sup> nte<sup>A</sup> a<sup>C</sup></li> <li>• Ndyo<sup>'G</sup> t'oa<sup>A</sup> ndlo<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> kichen<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> <li>• Ndyo<sup>'G</sup> toa<sup>A</sup> ndlo<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> sko<sup>'A</sup> na'an<sup>F</sup></li> <li>• Mo<sup>C</sup> nen<sup>E</sup> nte<sup>A</sup> re<sup>C</sup> a<sup>C</sup> la<sup>G</sup> ndlo<sup>'A</sup> ton<sup>F</sup> re<sup>C</sup> nte<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup>.</li> <li>• Nga<sup>A</sup> ti<sup>F</sup> ji<sup>E</sup> tnyan<sup>A</sup> ndoa<sup>H</sup> tlo<sup>'A</sup> re<sup>C</sup>.</li> </ul>	<p>se transmitan de generación en generación?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hay productos, objetos o cosas que tengan una importancia relevante para la comunidad, las familias o individuos?</li> <li>• ¿Hay espacios, sitios o lugares de importancia para la comunidad, las familias o los individuos?</li> <li>• ¿Cuál es la relación con el servicio comunitario y consenso en la toma de decisiones en la comunidad?</li> <li>• ¿Hay eventos importantes para la comunidad, las familias o individuos?</li> </ul>
---	---

2. Primer nivel de compilación – Aplicación del Modelo Sintáctico de Cultura, en una primera dimensión, desde la comunalidad. Para postular, seleccionar y organizar los conocimientos que deriven de las preguntas exploratorias, es necesario planificarlo basándose en actividades, teniendo claro los meses en los que las personas de la comunidad se dedican, celebran y organizan sus actividades. Para este fin se investigó y se estableció el candelario indígena. Esto permitirá que el candelario escolar coincida con las actividades sociales de la comunidad y las pedagógicas, creando al final una base de conocimientos chatinos.

Con lo anterior, se acerca a un panorama de la riqueza, cultural, lingüístico que cuenta la comunidad y con ello como señala Gasché (2010), se logra dos objetivos de la EIB: 1) valorar la sociedad y cultura indígenas, formando actores que viven y trabajan con gusto en su sociedad y defienden sus derechos e intereses frente a la sociedad dominante; y 2) dar acceso al conocimiento escolar “oficial” que es común a todas las escuelas del país, abriendo de esta manera la posibilidad a los jóvenes de proseguir sus estudios secundarios y superiores, pero sin dejar de lado y despreciar el saber y saber hacer propiamente indígena, sino construyendo el conocimiento científico y abstracto sobre la práctica vivencial de ellos.

En el siguiente capítulo, se estará abordando el análisis de los resultados, desde dos vertientes: lingüístico-cultural y pedagógico en la construcción de una base de conocimientos chatinos, propiamente de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca.



### **CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA BASE DE CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS CHATINOS DESDE LO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y PEDAGÓGICO.**

Como resultado de nuestra investigación y a partir del instrumento de documentación de los conocimientos chatinos, identificamos y documentamos los que están en *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*. Así se creó una base de los principales conocimientos presentes con mayor relevancia y significativos para la comunidad. Resulta necesario aclarar que existen conocimientos que son íntimos para la comunidad o que se mantienen como tabúes, por lo que no los presentamos. Igualmente es imposible plasmar en este trabajo, todos los conocimientos de esta comunidad, porque los conocimientos no se miden cuantitativamente, ni tampoco son contables, más bien intentamos documentar los conocimientos que son significativos y más usuales para dicho contexto. Estos los presentamos por medio de las tablas (2 y 3).

Tabla 2. Base de conocimientos comunitarios en chatino

NAN<sup>A</sup> JILO<sup>H</sup> TEA<sup>C</sup> NTE<sup>A</sup> KICHEN<sup>A</sup> SKWI<sup>E</sup>

			YU <sup>A</sup> KICHEN <sup>A</sup>		TNYAN <sup>A</sup> KICHEN <sup>A</sup>		T'OA <sup>A</sup> KICHEN <sup>A</sup>		NKA <sup>A</sup> SUE <sup>F</sup> KICHEN <sup>A</sup>														
	KOA <sup>F</sup>	NAN <sup>F</sup>	S'EN <sup>A</sup> NDE <sup>E</sup> EN <sup>A</sup>		MO <sup>E</sup> NEN <sup>C</sup> NAN <sup>F</sup>		T'OA <sup>A</sup> KICHEN <sup>A</sup>																
NI <sup>G</sup> TYOA <sup>A</sup>	Koa <sup>F</sup> ndya <sup>A</sup> t'en <sup>H</sup> ren <sup>A</sup> tyo <sup>A</sup>	<div><div>Kwchoa<sup>G</sup></div><div>Yu<sup>E</sup></div><div>Ke<sup>A</sup></div><div>kwchoa<sup>G</sup></div><div>Skwa<sup>F</sup></div><div>T'oa<sup>A</sup></div><div>Kwnan<sup>E</sup></div><div>kti'E ke<sup>G</sup></div><div>'nen<sup>A</sup> ngan<sup>A</sup></div><div>nten<sup>C</sup></div><div>Kuya<sup>A</sup></div><div>Mo<sup>F</sup> nkue<sup>A</sup></div><div>sloa<sup>E</sup></div><div>Mo<sup>F</sup> ndla<sup>I</sup></div><div>nte<sup>C</sup> o<sup>A</sup></div><div>nushue<sup>FG</sup></div><div>Nan<sup>F</sup> j'lyo<sup>H</sup></div><div>ten<sup>C</sup> ne<sup>A</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup></div><div>Stea<sup>A</sup></div><div>nom<sup>A</sup> an<sup>E</sup></div></div>	<div><div>S'en<sup>A</sup></div><div>ndyo<sup>H</sup> re<sup>A</sup></div><div>tikinya<sup>E</sup></div><div>S'en<sup>A</sup></div><div>shue<sup>F</sup></div><div>s'en<sup>A</sup></div><div>ndyoa<sup>H</sup> ke<sup>C</sup></div><div>kuno<sup>G</sup></div><div>lku<sup>'</sup></div><div>kiyoa<sup>C</sup></div><div>nelyo<sup>F</sup></div><div>S'en<sup>A</sup> nsu<sup>G</sup></div><div>ayman<sup>C</sup></div><div>s'en<sup>A</sup></div><div>ngloa<sup>F</sup> to<sup>F</sup></div><div>L'wea<sup>A</sup></div><div>na'an<sup>E</sup></div><div>Ndya<sup>A</sup></div><div>jiñan<sup>H</sup></div><div>tyo<sup>A</sup></div></div>	<div><div>Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup></div><div>S'en<sup>A</sup> dioa<sup>H</sup></div><div>ran<sup>F</sup></div><div>Ninguoa<sup>A</sup></div><div>nten<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup></div><div>Ngana<sup>F</sup> syo<sup>G</sup></div><div>S'we<sup>F</sup> twen<sup>F</sup></div><div>K'a<sup>E</sup> jikoa<sup>A</sup></div><div>syoa<sup>G</sup></div><div>Tku<sup>E</sup> skwi<sup>E</sup></div><div>Lo<sup>C</sup> yu<sup>G</sup></div><div>Nan<sup>F</sup> nka<sup>E</sup></div><div>rmeyo<sup>C</sup></div><div>Tyku<sup>E</sup> ne<sup>C</sup></div><div>to<sup>A</sup></div><div>cha<sup>F</sup> bya<sup>F</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>tyo<sup>E</sup> nuxue<sup>AI</sup></div><div>Tku<sup>E</sup></div><div>Jiko<sup>F</sup></div><div>Ne'en<sup>A</sup></div></div>	<div><div>Ndya<sup>A</sup> jynyan<sup>H</sup> re<sup>F</sup></div><div>tyoa<sup>A</sup></div><div>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>E</sup> in<sup>E</sup></div><div>'Ne<sup>A</sup> x'were<sup>E</sup> yu<sup>A</sup> cha<sup>F</sup></div><div>ktoa<sup>A</sup> re<sup>E</sup> nan<sup>A</sup></div><div>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>A</sup> yoa<sup>F</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ke<sup>C</sup> x'lya<sup>C</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>E</sup> mxe<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>E</sup> s'lya<sup>'</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>E</sup> ndya<sup>A</sup></div><div>'Ne<sup>A</sup> re<sup>E</sup> kola<sup>C</sup> ke<sup>G</sup></div><div>na'an<sup>A</sup></div></div>	<div><div>Nya<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>o<sup>C</sup> yu<sup>A</sup>: t'en<sup>G</sup></div><div>nyan<sup>A</sup>, kton<sup>A</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>mble<sup>C</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>nijyka<sup>F</sup></div><div>Nya<sup>C</sup> re<sup>C</sup></div><div>n'an<sup>A</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> tnyan<sup>F</sup></div><div>ka<sup>F</sup></div><div>Nya<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nga<sup>A</sup></div><div>tsan<sup>A</sup> kune<sup>F</sup>, o</div><div>mbloa<sup>A</sup> koa<sup>F</sup></div><div>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>kuya<sup>A</sup></div><div>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>t'oa<sup>G</sup></div><div>Nya<sup>C</sup> re<sup>C</sup></div><div>nijyka<sup>F</sup></div><div>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>jon<sup>F</sup> o<sup>C</sup> s'lya<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> tjyoa<sup>A</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>jaxyoa<sup>C</sup>: ke<sup>C</sup></div><div>yema<sup>C</sup>, skoa<sup>C</sup></div><div>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>jikuo<sup>F</sup>: nten<sup>F</sup></div><div>pandlo<sup>C</sup></div><div>Ne<sup>C</sup> kuento<sup>C</sup></div><div>re<sup>C</sup> wta<sup>A</sup></div><div>Ne<sup>C</sup> re<sup>C</sup> kche<sup>C</sup></div><div>nka<sup>A</sup> rmeyo<sup>C</sup></div><div>Bjen<sup>G</sup> skon<sup>C</sup>: tnyan<sup>F</sup> in<sup>H</sup></div><div>nom<sup>A</sup> an<sup>E</sup></div><div>Ndyan<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>norte<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ku<sup>F</sup> yu<sup>C</sup></div><div>T'oa<sup>A</sup> in<sup>H</sup></div><div>kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup></div><div>o<sup>C</sup> sen<sup>A</sup> guea<sup>C</sup></div><div>T'oa<sup>A</sup> in<sup>H</sup> jyan<sup>E</sup></div><div>nte<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ndla<sup>C</sup> kian<sup>I</sup></div><div>nte<sup>C</sup></div><div>chilena<sup>C</sup>, o<sup>C</sup></div><div>bjen<sup>G</sup> skon<sup>C</sup></div><div>Ndyoa<sup>H</sup> nan<sup>F</sup></div><div>nku<sup>I</sup> nte<sup>C</sup></div><div>Nan<sup>F</sup></div><div>ndyjoa<sup>C</sup></div><div>nuxwe<sup>E</sup></div><div>Ala<sup>E</sup> ngloa<sup>A</sup></div><div>nuxwe<sup>G</sup></div><div>Ala<sup>G</sup> ndwa<sup>A</sup></div><div>t'oa<sup>A</sup></div><div>nuxwe<sup>E</sup></div><div>Nje<sup>A</sup></div><div>nuxwe<sup>E</sup></div><div>comunio<sup>C</sup></div><div>Ala<sup>C</sup> ndya<sup>A</sup></div><div>j'o s'en<sup>A</sup></div><div>nd'en<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>Ala<sup>I</sup> ndyan<sup>A</sup></div><div>jinyan<sup>H</sup> re<sup>C</sup></div><div>'in<sup>H</sup> nom<sup>A</sup></div><div>'an<sup>E</sup> cha<sup>F</sup></div><div>tsa<sup>A</sup> bxn<sup>G</sup></div><div>Ala<sup>I</sup> ngloa<sup>A</sup></div><div>kwloa<sup>C</sup></div><div>s'nye<sup>A</sup></div><div>noman<sup>HA</sup></div><div>Ala<sup>I</sup> xtyoa<sup>H</sup></div><div>re<sup>C</sup> ke<sup>A</sup> nse<sup>A</sup></div><div>Ala<sup>I</sup> nje<sup>A</sup></div><div>flyo<sup>F</sup> nte<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Tu<sup>F</sup> ya<sup>F</sup> re<sup>C</sup></div><div>ndyoa<sup>E</sup> t'oa<sup>A</sup></div><div>'in<sup>H</sup> singue<sup>C</sup></div><div>Ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup></div><div>nan<sup>F</sup> ku<sup>C</sup> nte<sup>C</sup></div><div>ndyan<sup>A</sup></div><div>kichen<sup>A</sup></div></div>	<div><div>Nte<sup>C</sup> no<sup>A</sup></div><div>ban<sup>C</sup> kwoa<sup>E</sup></div><div>tnyan<sup>F</sup></div><div>Nga<sup>E</sup> ti<sup>F</sup></div><div>ji<sup>F</sup> tnyan<sup>F</sup></div><div>nd'en<sup>A</sup></div><div>chaka<sup>C</sup></div><div>nte<sup>C</sup> ji<sup>F</sup> te<sup>H</sup></div><div>ka<sup>A</sup> re<sup>C</sup></div><div>presente<sup>C</sup></div><div>Nga<sup>E</sup> ti<sup>F</sup></div><div>Fji<sup>I</sup> nte<sup>C</sup></div><div>ndyoa<sup>H</sup></div><div>ton<sup>C</sup> nka<sup>A</sup></div><div>tnyan<sup>F</sup></div><div>Nga<sup>E</sup> ti<sup>F</sup></div><div>ji<sup>F</sup> nan<sup>A</sup></div><div>r'jen<sup>C</sup></div><div>kichen<sup>A</sup></div><div>skwi<sup>E</sup> tis<sup>F</sup></div><div>nen<sup>E</sup></div></div>													
	Koa <sup>F</sup> t'oa <sup>A</sup> sanjua <sup>C</sup>	<div><div>Bjen<sup>G</sup></div><div>Pion<sup>C</sup></div><div>Kinya<sup>A</sup></div><div>mbloo<sup>A</sup></div><div>X'ti<sup>C</sup></div><div>Kajue<sup>C</sup></div><div>Kchi<sup>A</sup></div><div>Ke<sup>A</sup> nse<sup>G</sup></div><div>Nsoa ljuje<sup>'</sup></div><div>n'an<sup>A</sup></div><div>j'o<sup>E</sup></div><div>cha<sup>F</sup> bya<sup>F</sup></div><div>ja<sup>A</sup> x'lyo<sup>C</sup></div></div>		<div><div>Ke<sup>A</sup> tkuen<sup>E</sup></div><div>Ke<sup>A</sup> no<sup>A</sup> m'an<sup>E</sup></div><div>ke<sup>A</sup> kwchoa<sup>G</sup></div><div>ke<sup>A</sup> ftaa<sup>C</sup></div><div>Kloa<sup>F</sup> ke<sup>A</sup></div><div>xoa<sup>F</sup>, kloa<sup>F</sup></div><div>situo<sup>A</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup> kuento<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup></div><div>ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup></div><div>kwloa<sup>A</sup> 'nen<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> Iku<sup>A</sup> kunya<sup>E</sup></div><div>'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup></div><div>Nswi<sup>H</sup> re<sup>E</sup> kloa<sup>A</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup></div><div>kon<sup>C</sup></div></div>	<div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nskwa<sup>E</sup></div><div>Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jyko<sup>A</sup></div><div>jukwa<sup>A</sup></div><div>Ndyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> biy<sup>F</sup> koa<sup>E</sup></div><div>Ne<sup>E</sup></div></div>

NJO KWAN <sup>A</sup>		<ul style="list-style-type: none"><li>nyan<sup>A</sup></li><li>tka<sup>A</sup></li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>nwa<sup>H</sup>, ta<sup>F</sup>tyoa<sup>C</sup>, ta<sup>F</sup>jikoa<sup>A</sup>, kuya<sup>A</sup>, o tjo<sup>G</sup>kune<sup>E</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ne<sup>A</sup> x<sup>w</sup>we<sup>F</sup> re<sup>C</sup> ‘in<sup>H</sup> nuxue<sup>G</sup> ala<sup>C</sup> ngloa<sup>A</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> kuentore<sup>C</sup> ‘in<sup>H</sup> nuxue<sup>F</sup></li><li>Toa<sup>F</sup> re<sup>C</sup> consejo<sup>C</sup> jite<sup>I</sup> jaflyoa<sup>H</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> kuentore<sup>C</sup> ‘in<sup>H</sup> nom<sup>A</sup>an<sup>E</sup> ala<sup>I</sup> t<sup>wi</sup><sup>A</sup> s<sup>ny</sup>e<sup>A</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nite<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> nku<sup>E</sup> nte<sup>C</sup></li></ul>			<ul style="list-style-type: none"><li>Ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> ku<sup>A</sup> sen<sup>G</sup> yu<sup>A</sup></li><li>Ndyo<sup>H</sup> ton<sup>E</sup> ne<sup>A</sup> bsyo<sup>C</sup>, nu<sup>A</sup> ka<sup>A</sup> sty<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup></li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>Ndloa<sup>A</sup> ton<sup>C</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> bsyo<sup>E</sup>, o nte<sup>C</sup> ka<sup>C</sup> ‘bjnon<sup>C</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>sh<sup>A</sup>an<sup>E</sup> ran<sup>C</sup></li><li>Nga<sup>A</sup> jyan<sup>A</sup> nken<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup></li><li>Nga<sup>A</sup> nu<sup>A</sup> nka<sup>A</sup> nte<sup>C</sup>, ndoaH karsio<sup>C</sup></li></ul>
	Koa <sup>F</sup> tebe <sup>C</sup> n <sup>A</sup> an <sup>E</sup>		<ul style="list-style-type: none"><li>Nd<sup>A</sup>anA re<sup>C</sup> ndyoH re<sup>C</sup> tikinya<sup>A</sup> s<sup>en</sup><sup>A</sup> suete<sup>C</sup></li><li>Toa<sup>H</sup> re<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> ku<sup>A</sup> sen<sup>G</sup> kno<sup>G</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Nku<sup>E</sup> re<sup>C</sup> na<sup>F</sup> kune<sup>F</sup>: nd<sup>A</sup>an<sup>A</sup>, ja<sup>A</sup> kton<sup>G</sup>, jykuoa<sup>F</sup>, jako<sup>A</sup>, jand<sup>A</sup>an<sup>AI</sup></li></ul>				<ul style="list-style-type: none"><li>Ne<sup>E</sup> re<sup>C</sup> kuento<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> nka<sup>A</sup> t<sup>o</sup><sup>F</sup>nd<sup>o</sup>oa<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> twen<sup>F</sup></li></ul>			
	Koa <sup>F</sup> nda <sup>A</sup> bsi <sup>C</sup>						<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> singue<sup>C</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> kalenda<sup>C</sup></li><li>Ndla<sup>C</sup> nte<sup>A</sup></li></ul>				
	Koa <sup>F</sup> rsayo <sup>C</sup>					<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> ‘in<sup>H</sup> jo<sup>C</sup> rsayo<sup>C</sup></li></ul>					
	Koa <sup>F</sup> t <sup>o</sup> oa <sup>A</sup> jy <sup>o</sup> <sup>E</sup>			<ul style="list-style-type: none"><li>Ndyoa<sup>H</sup> kla<sup>A</sup> kson<sup>G</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> o<sup>C</sup> njwe<sup>A</sup> re<sup>C</sup> k<sup>A</sup>an<sup>A</sup> jaxlyoa<sup>A</sup></li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> s<sup>en</sup><sup>A</sup> mbloa<sup>E</sup> jyan<sup>C</sup> swe<sup>F</sup></li><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> jy<sup>o</sup><sup>E</sup></li><li>Ndla<sup>C</sup> ky<sup>a</sup><sup>F</sup> bajo<sup>G</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>N<sup>A</sup>an<sup>E</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> kuentoare<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup></li></ul>				
	Koa <sup>F</sup> t <sup>o</sup> oa <sup>A</sup> jyan <sup>C</sup>			<ul style="list-style-type: none"><li>Ndyoa<sup>A</sup> kajue<sup>C</sup></li><li>Ndyoa<sup>A</sup> skwa<sup>C</sup></li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> jyan<sup>C</sup> o<sup>C</sup> ndlyoa<sup>A</sup> jo<sup>C</sup> kune<sup>E</sup></li></ul>					
	Koa <sup>F</sup> jyan <sup>A</sup> kwe <sup>A</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>ndiy<sup>o</sup><sup>H</sup> re<sup>C</sup> tikinya<sup>A</sup> s<sup>en</sup><sup>A</sup> ndyo<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> s<sup>w</sup>e<sup>F</sup></li><li>nkua<sup>C</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> n<sup>A</sup>an<sup>A</sup> xloa<sup>A</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>aare tō<sup>o</sup></li><li>Ndloa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> skwa<sup>C</sup></li><li>Ndloa<sup>A</sup> t<sup>o</sup><sup>G</sup></li><li>Jinyi<sup>H</sup> re<sup>C</sup> ndoa<sup>A</sup></li><li>Nya<sup>F</sup> re<sup>C</sup> n<sup>A</sup>an<sup>A</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ju<sup>o</sup>woa<sup>G</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> romsa<sup>E</sup> ‘in<sup>H</sup> yu<sup>A</sup></li><li>Ndy<sup>A</sup>an<sup>A</sup> re<sup>C</sup> t<sup>o</sup>oa byoa<sup>H</sup></li><li>Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> mxoa<sup>C</sup> ‘inH nte<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup></li><li>Xtyoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> tikynya<sup>F</sup> kichen<sup>A</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>ndyan<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> nka<sup>A</sup> skan<sup>H</sup></li><li>ndoa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> tsan<sup>A</sup> ‘in<sup>H</sup> bsi<sup>C</sup> chabia<sup>C</sup></li><li>ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> consejo<sup>C</sup> ‘in<sup>H</sup> ne<sup>A</sup> bsyoa<sup>C</sup></li><li>nka<sup>E</sup> nte<sup>C</sup> nebsyo<sup>F</sup>, ndya<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> ndjyoa<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> bya<sup>F</sup> ‘in<sup>H</sup> re<sup>C</sup></li></ul>						
	Koa <sup>F</sup> mla <sup>A</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ndi<sup>F</sup> jioa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> ku<sup>en</sup><sup>I</sup></li></ul>									
	Koa <sup>F</sup> su <sup>A</sup> sea <sup>C</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ns<sup>o</sup>kuare<sup>C</sup> t<sup>o</sup>oa<sup>A</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Nsyu<sup>H</sup> re<sup>C</sup> j<sup>o</sup>koa<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> ktoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> jvan<sup>F</sup>, ne<sup>A</sup></li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> su<sup>A</sup> se<sup>C</sup></li><li>T<sup>o</sup>oa<sup>A</sup> ‘in<sup>H</sup> ke<sup>G</sup></li></ul>						

				<ul style="list-style-type: none"> <li>xwe<sup>F</sup> re<sup>C</sup> l'o<sup>F</sup></li> <li>▪ Ndy'a<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ta<sup>F</sup> kwloa'<sup>A</sup></li> <li>▪ Nya<sup>C</sup> re<sup>C</sup> n'an<sup>A</sup></li> <li>▪ Ndloa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> pandloa'<sup>C</sup></li> <li>▪ Ndyoa<sup>F</sup> re<sup>C</sup> kla'<sup>A</sup></li> </ul>		ku'tse <sup>F</sup>			
	Koa <sup>F</sup> ni <sup>G</sup> kwan <sup>A</sup>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ndyoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup></li> <li>tikinyan<sup>E</sup></li> <li>s'en<sup>A</sup> sue'<sup>F</sup></li> <li>in<sup>H</sup></li> <li>kichen<sup>A</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N'an<sup>E</sup> re<sup>C</sup> ta<sup>A</sup> kwloa'<sup>A</sup></li> <li>▪ Ndloa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> sen<sup>A</sup>, o<sup>C</sup></li> <li>grava<sup>C</sup> tus'an<sup>A</sup></li> <li>▪ Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup>, mango<sup>C</sup>,</li> <li>mbo'o<sup>A</sup></li> <li>▪ Ndloa<sup>A</sup> ksu<sup>C</sup></li> <li>▪ Nswi<sup>H</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>F</sup> ly'oa<sup>C</sup></li> <li>cha<sup>F</sup> ktoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> skwa'<sup>C</sup></li> <li>▪ Ntyoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ndoa<sup>A</sup></li> <li>▪ Nswi<sup>H</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> l'o<sup>F</sup> in<sup>H</sup></li> <li>kajue'<sup>C</sup></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ T'oa<sup>A</sup> in<sup>H</sup></li> <li>cixtu'<sup>C</sup></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup></li> <li>juntoa<sup>C</sup></li> <li>kichen<sup>A</sup> cha'<sup>F</sup></li> <li>moro<sup>C</sup> taya<sup>C</sup></li> <li>nte<sup>F</sup> cha'<sup>F</sup></li> <li>ka'<sup>A</sup> t'oa<sup>A</sup></li> <li>kichen<sup>A</sup></li> </ul>	

Fuente: Creación, propia resultado del proceso de investigación en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, México.

Tabla 3. Base de conocimientos comunitarios en español.  
BASE DE CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS CHA'F TNYAN<sup>A</sup>

TEMPORADAS	MESES	TERRITORIO COMUNAL			TRABAJO COMUNAL		LA FIESTA COMUNAL		EL SERVICIO Y EL CONSENSO	
		OBJETOS /RECURSOS	MEDIOS / ENTORNOS		TÉCNICAS /PROCESOS		FINES SOCIALES			
TEMPORADA DE LLUVIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>El sol es nuestro padre.</li> <li>La tierra nuestra madre.</li> <li>“La piedra del sol”.</li> <li>El maíz</li> <li>El café</li> <li>La vara del mando</li> <li>El agua.</li> <li>La lluvia.</li> <li>La serpiente “flor de siete cabezas”</li> <li>Los nahuales</li> <li>Hongos alucinógenos</li> <li>La indumentaria de la mujer chatina (blusa, árgana, reboso)</li> <li>El significado de los sueños</li> <li>Los arrullos para los bebés</li> <li>Leyendas</li> <li>Cantos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visita a las honduras</li> <li>Piedra de sol</li> <li>Asentamiento del rey</li> <li>Las Ciénegas</li> <li>Los cerros</li> <li>Piedra del sol</li> <li>Las iglesias,</li> <li>Panteones</li> <li>Los manantiales</li> <li>Ofrendas en la casa,</li> <li>Pedida de la lluvia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>F</sup></i>.</li> <li>Colindancias</li> <li>Demografía</li> <li>6,000 habitantes</li> <li>Servicios públicos</li> <li>Las calles trazadas</li> <li>Un paraje plano</li> <li>Mucha vegetación</li> <li>El río San Miguel.</li> <li>Cerros en sus alrededores como lugares sagrados.</li> <li>Respeto veneración a la naturaleza.</li> <li>La medicina tradicional</li> <li><i>Tku<sup>E</sup> ne<sup>C</sup>toa<sup>H</sup></i></li> <li>La veneración a la muerte “chaba”</li> <li>Siembran ombligo</li> <li>Los ríos</li> <li>Plantas: huachipil, pino, <i>kiche<sup>A</sup> ke<sup>C</sup>j<sup>'</sup>o<sup>A</sup></i>,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La pedida de la lluvia</li> <li>Producción de copal</li> <li>Preparación de terrenos para cultivo</li> <li>Producción del nopal</li> <li>Siembra albahaca</li> <li>Siembra tomate</li> <li>Siembra algodón</li> <li>Siembra cacao</li> <li>Técnicas para la pesca</li> <li>Siembra del ombligo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colado de casas</li> <li>Elaboración de artesanías de barro</li> <li>Bordado de servilletas y blusas.</li> <li>Construcción de casas</li> <li>Elaboración de sillas, mesas, entre otros.</li> <li>Nacimiento de un niño</li> <li>Cuidado de un niño</li> <li>Consejos antes, durante y después de la boda.</li> <li>Cuidados de una mujer antes, durante y después del parto</li> <li>La boda chatina</li> <li>La importancia de las fases lunares en la árbol</li> <li>Producción de jabón</li> <li>Producción de cal</li> <li>Elaboración de las blusas chatinas</li> <li>Elaboración de ollas</li> <li>Proceso de elaboración del hilo de algodón</li> <li>Elaboración de tortillas</li> <li>Elaboración de panes: de flor, yema, de azúcar</li> <li>Elaboración de atole: blanco y de panela.</li> <li>Ganadería</li> <li>Proceso para la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrendas a la madre tierra</li> <li>La fiesta patronal de San Miguel Panixtlahuaca</li> <li>Día de las madres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La danza tradicional.</li> <li>La gastronomía</li> <li>Los juegos tradicionales</li> <li>Nacimiento de un bebé</li> <li>Bautizo</li> <li>Primera comunión</li> <li>Recibimiento de santos en los hogares</li> <li>Pedimento a la mujer</li> <li>Llegada del primer hijo.</li> <li>Rituales de nacimiento. <i>Ke<sup>A</sup> nse<sup>F</sup></i></li> <li>La boda chatina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizan la fiesta, reciben invitados de otros pueblos</li> <li>Los mayordomos ofrecen comida a toda la gente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Servicios a la comunidad</li> <li>Sistemas de cargos</li> <li>Acontecimientos históricos de la comunidad</li> <li>Personajes históricos</li> <li>Construcción de las iglesias</li> <li>Antecedentes de los conflictos armados</li> <li>Los consejos de ancianos</li> <li>Construcción de las escuelas,</li> <li>La apertura de la carretera de Panixtlahuaca.</li> <li>Electrificación en la comunidad.</li> </ul>
	MAYO									

TEMPORADA DE SECA	JUNIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chistes</li> <li>Dichos tradicionales</li> <li>Cuentos</li> <li>Chile tusta</li> <li>El machete</li> <li>El metate</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>frutas, árbol de mamey, la palma, <i>jko</i><sup>A</sup> <i>tku</i><sup>E</sup> <i>xi</i><sup>F</sup>, árbol de tamarindo,</li> <li>Animales: venado, culebra, león</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siembra del maíz</li> <li>Siembra de platanos</li> <li>Cortado de leñas</li> <li>Cuidado del sembradío con espantapájaros...</li> <li>Limpia de la milpa</li> <li>Siembra caña, camote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>medicina tradicional</li> <li><i>Bjen</i><sup>G</sup> <i>skon</i><sup>C</sup> trabajo de las mujeres</li> <li>Carpintería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta de San Juan</li> </ul>		
	JULIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las piedras que ocupan en el nacimiento.</li> <li>Los santos</li> <li>La mesa del centro de la casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración, y colocación de chiquigüite en los ríos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecolote, zorrillo, caballo, perro,</li> <li>Respeto al fuego</li> <li>Piedras, <i>tu</i><sup>A</sup> <i>ke</i><sup>F</sup> <i>tkuan</i><sup>F</sup>, piedra mujer, piedra del sol, <i>ke</i><sup>F</sup> <i>fta</i><sup>A</sup>,</li> <li>Ritual del rayo <i>Kloa</i><sup>F</sup> <i>ke</i><sup>F</sup> <i>xoa</i><sup>A</sup>, <i>kloa</i><sup>F</sup> <i>situo</i><sup>A</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La predicción de la canícula</li> <li>Recolección de hongos alucinógenos</li> <li>Producción de pie de gallo, hongos, verdolaga, calabacitas, chepil</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Clausuras en los centros educativos</li> </ul>		
	AGOSTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>El copal</li> <li>El pan de yema</li> <li>El agua (natural o bendita)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeto y ofrenda a los lugares sagrados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>La producción del chile tusta</li> <li>La predicción de la canícula</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cena la madre tierra</li> <li>Nombramiento de autoridades</li> </ul>	Nombramiento de autoridades	Nombramiento de mayordomo
	SEPTIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Velas</li> <li><i>T'en</i><sup>I</sup></li> <li>Comal</li> <li>Agua bendita</li> <li><i>Tka</i><sup>A</sup></li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta patronal de San Miguel</li> <li>La calenda</li> <li>Las danzas tradicionales</li> </ul>			
	OCT					<ul style="list-style-type: none"> <li>Virgen del Rosario</li> </ul>			
	NOVIEMBRE				<ul style="list-style-type: none"> <li>Cosecha de chicozapote</li> <li>Elaboración y comercialización de pan</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>El lugar donde apareció la virgen de Juquila,</li> <li>Día de muertos</li> <li>Los juegos de los viejos</li> </ul>		
	DICIEMBRE				<ul style="list-style-type: none"> <li>La cosecha del café</li> <li>Cosecha del maíz</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta de la virgen de Juquila</li> <li>Navidad y fin de año</li> </ul>		

	ENERO		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acuden a los lugares sagrados a ofrendar, visitan los cerros que están alrededor del poblado, bendicen escuelas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizcan la mazorca</li> <li>▪ Cosechan maíz, calabaza</li> <li>▪ Proceso de pegado de frijoles.</li> <li>▪ Construcción de casas</li> <li>▪ Construcción de trojas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desayuna la madre tierra.</li> <li>▪ Fiesta de día de reyes</li> <li>▪ Misa para el pueblo</li> <li>▪ Bendición de la vela comunal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anotación de topiles</li> <li>▪ Semana de bastón de mando.</li> </ul>	
	F		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juegos de papalote</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparación del terreno para la siembra, el rozo,</li> </ul>				
	MARZO		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juegos de natación con bule</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La pesca</li> <li>▪ Construyen casas</li> <li>▪ Producción de panela</li> <li>▪ Producción de mamey y cuajinicuil</li> <li>▪ Limpia del café</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fiesta de San José</li> <li>▪ Fiesta de Tatachú</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asambleas comunitarias para organizar la fiesta de mayo</li> </ul>	
	ABRIL		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acuden a la quema de velas y visita a los lugares sagrados</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La pesca</li> <li>▪ Saqueo de grava-arenas.</li> <li>▪ Producción de ciruelas, mango, tamarindo</li> <li>▪ Cosecha de aguacate</li> <li>▪ Limpia para la siembra del maíz</li> <li>▪ Siembra del frijol</li> <li>▪ Limpia para la siembra del café</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Semana santa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperación comunitaria</li> </ul>	

Fuente: Creación propia, resultado del proceso de investigación en la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, México.

## **A. Análisis de la base de conocimientos comunitarios chatinos desde lo lingüístico-cultural.**

Esta base de conocimientos chatinos surge de tres escenarios diferentes: la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, en el contexto escolar la escuela primaria bilingüe “Venustiano Carranza” y las familias de la misma comunidad. Asimismo contempla tres diferentes tipos de sujetos: los niños de quinto y sexto grado de la primaria, los docentes de la primaria bilingüe “Venustiano Carranza” y los nativos que viven en la localidad y otros más que radican en otras ciudades de la República, como es el caso de la ciudad de México, Guadalajara y las ciudades de los Estados Unidos Americanos, que por medio de las redes sociales han dado paso a esta investigación a distancia.

En un principio, este instrumento ayudó a identificar los conocimientos significativos de la localidad, desencadenando elementos fundamentales como resultado del proceso de aplicación. Los conocimientos identificados fueron plasmados por su importancia y significado y los hallazgos que fuimos encontrando que no teníamos contemplados en el instrumento de documentación de los conocimientos fue la relación que guardan con las nociones de temporalidad, ya que cuando preguntábamos sobre las actividades que realizan los hombres y mujeres, las personas nos respondían en muchas ocasiones señalando las actividades y el tiempo en que se lleva a cabo o los meses cuando lo realizan, descubriendo un patrón de ordenamiento. Aunque no fue en todos los casos, porque identificamos un sinnúmero de conocimientos que estaban presentes en todo momento y no era necesario ordenarlos por tiempos, tal es el caso de los objetos y recursos, los conocimientos de los medios y entornos en la descripción de la vegetación, su fauna, flora, la medicina tradicional, entre otros. De esta misma forma en el campo de técnicas y trabajo con la descripción del colado en una casa, la elaboración de artesanías u otros conocimientos más. Cabe destacar que no descartamos que estos conocimientos no estén sujetos en un tiempo y espacio, sino más bien, lo que queremos enfatizar, es que de manera general no podríamos clasificarlos u ordenarlos, porque requiere de un estudio específico en su abordaje particular para conocer en qué momento realizan cada una de las actividades. Por eso es importante subrayar que estos conocimientos no pueden aislarse de la realidad presente de cada sujeto, familia y comunidad.



Ahora bien, los conocimientos que descubrimos con el patrón de ordenamiento, nos llevó a visualizar las nociones de temporalidad desde la lengua chatina, ya que la misma comunidad permitió pensar y determinar su importancia en nuestra investigación.

Lo anterior nos acercó a coincidir con Gasché (2004), cuando señala la importancia de ordenar los conocimientos en un calendario con la finalidad de dar a conocer el tiempo y espacio donde se desarrolla cada práctica social y, al mismo tiempo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponer como herramienta básica al docente, al momento de seleccionar los contenidos a trabajar con los alumnos, no perdiendo de vista que estos tienen una estrecha relación con la vida social y comunitaria.

Esta base de conocimientos, cuenta con la riqueza cultural propia de la cosmovisión chatina, por lo tanto, tomando en cuenta las nociones de temporalidad, se ordenó de acuerdo a las temporadas que son nombrados en chatino como *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>* y *ni<sup>G</sup> kwan<sup>A</sup>*. Analizando los dos términos arriba señalados, presentamos su significado literal, *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>*, *ni<sup>G</sup> kwan<sup>A</sup>*, el prefijo <ni<sup>G</sup>> en ambos casos significa <hoy>, mientras que la raíz es <tyo<sup>A</sup>> que significa lluvia y <kwan<sup>A</sup>> significa calor. En el vocabulario común le decimos temporada de “lluvia”, y la segunda de “secas”. Para los chatinos esta forma de ordenamiento es muy significativa como símbolo de la vida, y es el punto clave para entender el ordenamiento que se presenta en el cuadro de conocimientos chatinos.

Las personas entrevistadas comentaron que, en chatino no contamos con estaciones del año como lo hacemos comúnmente en el pensamiento occidental diciendo: primavera, verano, otoño e invierno, sino solamente *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>* y *ni<sup>G</sup> kwan<sup>A</sup>* que significa, tiempo de lluvia y de secas. Por ello, en nuestra base de conocimiento iniciamos con *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>* la temporada de lluvia, ya que los chatinos de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, le hacen mucha reverencia al agua y a la tierra como símbolo de la fertilidad, y están contemplado en los meses de mayo a octubre, porque es cuando la gente siembra sus alimentos, tal es el caso de la siembra del maíz, frijol, chile, calabaza, plátanos, camote, etc. Según los comentarios de una partera, que pidió mantenerse en anonimato, ella señala que cuando un niño nace en los meses de mayo o junio, significa que tendrá muchos descendientes, ya que es un mes muy bueno para el nacimiento de bebés. Así

mismo comentó el Sr. Marciano García, que en esas fechas, muchas personas acuden a las Ciénegas<sup>46</sup> a sembrar el ombligo de los bebés, porque la tierra está en sus mejores puntos para el buen retoño. Es por eso que consideramos pertinente señalar que, para los chatinos la temporada de *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>*, es la más significativa para la comunidad. No obstante, eso no significa que la temporada de secas *ni<sup>G</sup> kwan<sup>A</sup>* no tenga la misma importancia, más bien, tratamos de contar con un tiempo de inicio y su importancia para organizar y armar un calendario chatino. En este caso, iniciamos ordenando nuestra base con el mes de mayo y terminamos en el mes de abril, característica diferente al calendario occidental, ya que parten de enero a diciembre, en nuestro caso, pensábamos encontrar resultados similares, sin embargo en el proceso de investigación, la misma comunidad permitió presentar un calendario propio de sus cosmovisiones chatinos.

Por otro lado, los meses contemplados en estas temporadas, fue muy importante situarlos desde el chatino, sin embargo, surgieron comentarios de que en chatino no hay una forma original de nombrar los meses, sino más bien, existen algunos meses que guardan relación con los santos. En una aproximación que hicimos para conocer como son nombrados los meses en chatino, se hizo la siguiente interrogante ¿cómo nombramos los chatinos los meses del año? La presente interrogante se realizó a personas de diversas edades. Durante la investigación fue muy notable cuando las personas nos decían que: enero, se dice: *koa<sup>F</sup> jyan<sup>A</sup> küe<sup>E</sup>* que significa el año nuevo; julio: *koa<sup>F</sup> santiago<sup>C</sup>* nombran así debido a que una comunidad cercana al poblado, llamada Santiago Yaitepec, celebran el 25 de julio al santo patrono Santiago Apostol, donde acuden muchas comunidades chatinas para profesar su fe católica; agosto: *koa<sup>F</sup> te<sup>E</sup> ben'an<sup>E</sup>* por la virgen de Asunción que la celebran el 15 de agosto y es la que guía los nombramientos de autoridades cada 3 años en la comunidad; septiembre: *koa<sup>F</sup> nda<sup>F</sup> bsi<sup>C</sup>*, literalmente significa mes de la cruz, aunque serviría mucho indagar más, ya que en muchas ocasiones la bandera nacional se le ha adquirido el símbolo de la cruz desde el chatino; octubre *koa<sup>F</sup> rsayu<sup>C</sup>* por la celebración de la Virgen del Rosario que se celebra el 8 de octubre; noviembre: *koa<sup>F</sup> jyo<sup>E</sup>*, mes de los muertos, de los difuntos o todos los santos, se celebra desde el 31 de octubre al 05 de noviembre; y diciembre *koa<sup>F</sup> jyan<sup>C</sup>* por la virgen de Juquila, que se celebra el 8 de diciembre y es una de las manifestaciones católicas en México

---

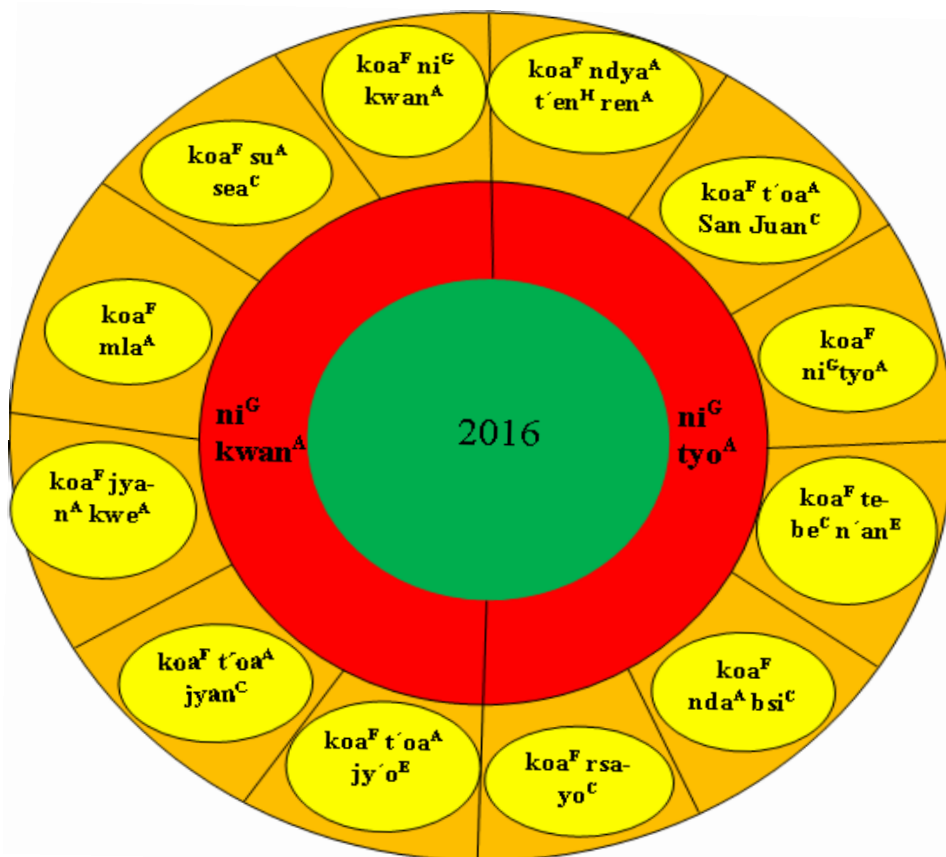
<sup>46</sup> Lugar sagrado donde brota o nace el agua

con mayor cantidad de devotos que le rinden culto, sólo antecedida por la Virgen de Guadalupe y la Virgen de San Juan de los Lagos.

Es de resaltar que algunos entrevistados, usualmente le cambiaban el tono, usando préstamos del español, por ejemplo, *febrero<sup>C</sup>*, *marzú<sup>C</sup>*, *abre<sup>C</sup>*, *mayu<sup>C</sup>*, *junion<sup>C</sup>*. Por ello, fue necesario indagar con personas mayores de la comunidad, para que nos dijeran cómo nombraban los meses de febrero, marzo, abril, mayo y junio. En las entrevistas, charlas y pláticas con los abuelos y sabios, muchos coincidieron en la relación que tienen los meses con algún santo. Es por ello que después comentaron que marzo lo podíamos nombrar como *koa<sup>F</sup> t'oa<sup>A</sup> susea<sup>C</sup>* en respeto a San José que celebran en la comunidad de San José Ixtapan, el 18 de marzo; mayo lo nombran como *koa<sup>F</sup> t'oa<sup>A</sup> sen<sup>A</sup> guë<sup>C</sup>* como atributo a la fiesta de San Miguel Arcángel que celebran en esta comunidad como la fiesta mayor los días 6, 7 y 8 de mayo de cada año y junio *koa<sup>F</sup> t'oa<sup>A</sup> san jua<sup>C</sup>*, en virtud de que en junio en la comunidad de San Juan Quiahije, festejan al santo patrono San Juan. De esta manera coincidían que los meses guardaban una relación con los santos. Sin embargo, los meses de febrero, abril, no había un santo que la comunidad celebre en estos meses, así que ellos decían “si ustedes dicen febrero como *koa<sup>F</sup> mblaa<sup>A</sup>*, la gente los van a entender ya que febrero es un mes muy loco, porque a veces llueve, hace demasiado calor y de repente frío, así que es un mes loco y en chatino ese sería su interpretación”, en cambio abril, es el mes con más calor durante el año, y si queremos buscarle algo con que relacionarlo, podríamos decir *koa<sup>F</sup> tké<sup>E</sup> o ni<sup>G</sup> kuan<sup>C</sup>* que quiere decir mes del calor. Quizás, los mismos resultados nos llevaron a cuestionarnos ¿qué relación guardan las celebraciones con las temporalidades de los chatinos?

Con base a las diversas personas entrevistadas, fuimos concretando que la fiesta como elemento cultural y parte fundamental de la comunalidad estaba muy presente en la vida de los chatinos de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, y como resultado de ello obtuvimos lo siguiente:

Esquema 3. Calendario de los meses en chatino, con referencias de las temporadas: *ni<sup>G</sup> kwan<sup>A</sup>* y *ni<sup>G</sup> tyo<sup>A</sup>*



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas, redes sociales como el Facebook y WhatsApp.

Por otra parte en este mismo proceso, identificamos otras de las nociones de temporalidad que fueron constantes durante las entrevistas. Fue muy notable el uso de los términos: *ni<sup>C</sup>* (hoy), *tyo<sup>H</sup>* (mañana), *kwchoa<sup>A</sup>* (pasado mañana), *byu<sup>E</sup>* (después de pasado mañana), *nkoa<sup>F</sup>* (ayer), *ti<sup>G</sup>* (antier), *ti<sup>G</sup> byu<sup>E</sup> ni<sup>C</sup>* (antes de antier), ya que las personas para referirse al saber hacer, fueron mostrándonos y ubicándonos de acuerdo a los días en que ellos elaboran o preparan ciertos productos. Un ejemplo de ello es cuando María dice: *na<sup>F</sup> nkoa<sup>F</sup> ynen<sup>E</sup> ja<sup>A</sup> kton<sup>I</sup>*, (yo ayer hice tamales), o cuando Julia Soriano dice: *sue<sup>F</sup> a<sup>C</sup> si<sup>E</sup> yan<sup>E</sup> ti<sup>C</sup> ti<sup>G</sup>*, *na<sup>F</sup> ynen<sup>E</sup> ja<sup>A</sup> koa<sup>A</sup>* (hubieras venido antier, cuando estaba haciendo las memelas, para que vieras como se preparan). Estas frases fueron muy recurrentes durante el proceso de investigación, aunque el objetivo no lo teníamos contemplado. Por lo tanto, consideramos importante, pertinente y necesaria su inclusión en este análisis y como hallazgos en los

patrones de los usuarios, así también en el proceso de registro, ya que los mismos sujetos entrevistados así lo mostraron.

Al emplear las nociones de los días de la semana, cada familia y sujeto desarrolla ciertas actividades, estos a la vez, ayudan en analizar aspectos parecidos en otras culturas. Nuestras comunidades chatinas rigen sus actividades por temporalidades. Al momento de preguntar a Juana Mendoza *nya<sup>A</sup> ra<sup>C</sup> ndi<sup>'A</sup> inen<sup>I</sup> 'ni<sup>G</sup> jykä<sup>'F</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>G</sup>*, (¿cuando terminaste de bordar tu blusa?) o *nin<sup>F</sup> woa<sup>A</sup> tsan<sup>G</sup> ynen<sup>G</sup> skö<sup>'A</sup> 'ni<sup>G</sup> jyan<sup>F</sup>* (¿en cuantos días haces una blusa?)”, Juana contestaba, *mdy<sup>'A</sup> ndya<sup>'C</sup> ran<sup>E</sup> ti<sup>A</sup> ti<sup>'G</sup>*, (lo terminé de bordar desde antier) o cuando me respondía *nen<sup>H</sup> snan<sup>E</sup> tsan<sup>G</sup> sko<sup>'A</sup> ni<sup>G</sup> jy'kan<sup>E</sup>, si<sup>F</sup> twi<sup>'E</sup> sna<sup>'C</sup> ni<sup>E</sup> ne<sup>E</sup>, t<sup>'A</sup> tyaran<sup>F</sup> la<sup>C</sup> kwchoa<sup>A</sup>* (hago, por lo regular en tres días una blusa, si lo empiezo hacer ahora, quizás termine pasado mañana). Por lo tanto, podemos decir que son las formas de nombrar las nociones temporales, colocando al sujeto en el presente. De ahí se derivan los días futuros o días pasados. Cabe señalar que ya en los estudios específicos de cada conocimiento se hace uso de estos términos, por lo que no está visible en el cuadro, sin embargo conocemos su importancia y aporte que enriquece nuestro trabajo.

Enseguida analizaremos los aspectos generales, sobre la distribución de cada una de las vertientes de la base de conocimientos chatinos, partiendo de los resultados que nos arrojó el instrumento de documentación que presentamos en el capítulo anterior.

Siguiendo a Gasché (2008) sobre el modelo sintáctico cultural, sus cuatro ejes son: objeto/recurso natural, medio ambiente/naturaleza, transformación/técnica, y fin social/sociedad.<sup>47</sup> Y haciendo énfasis en los elementos de la comunalidad: territorio, trabajo, fiesta, consenso y servicio. Nuestra investigación se centra en un contexto cultural y nuestra perspectiva en este proceso es revalorar nuestros elementos culturales que tienen coexistencia en la comunidad como forma de vida. Además observamos que cohesionándolos, tiene características similares y con objetivos equivalentes, ya que, tres de ellos tienen una similitud como es el caso del territorio/medio ambiente-naturaleza, trabajo/transformación-técnica, y fiesta/fin social-sociedad, y los otros dos mantuvieron una vertiente independiente, como es el

---

<sup>47</sup> Se tomó la referencia las etapas que propone Cardona (2014), sobre el modelo sintáctico cultural (Gasché, 2008)

caso de: **consenso y servicio** por parte de la comunalidad y **objeto/recurso natural**, por MSC. Como no tienen relación, decidimos organizar nuestra base de conocimientos chatinos en ambas opciones, tanto los elementos del MSC como la comunalidad, para lograr identificar más conocimientos posibles. En consecuencia, obtuvimos 5 columnas: **objeto/recurso natural**, **territorio/medio ambiente-naturaleza**, **trabajo/transformación-técnica**, **fiesta/fin social-sociedad** y **consenso y servicio**, nuestra siguiente etapa ahora es, describirlo, e ir descubriendo su importancia en los sujetos y en la vida comunitaria.

Como habíamos expuesto en el capítulo 1, estos conocimientos comunitarios, no se aíslan de sus componentes esenciales, que son las creencias (cosmovisión), el saber-hacer (praxis), ya que son construcciones sociales, producidas desde la comunalidad con los elementos culturales y filosóficos de acuerdo a las necesidades del grupo, que le dan valor y significado, y son aprendidos, compartidos, transmitidos y reproducidos desde la experiencia individual y colectiva, siendo la lengua *cha<sup>'F</sup> tnya<sup>A</sup>* el vínculo de comunicación.

De acuerdo a la clasificación anterior, nuestra primera vertiente es **objeto/recurso natural**. Podemos entender que nuestras comunidades chatinas se desarrollan de acuerdo con las posibilidades y recursos que ofrece su entorno natural como el agua, el sol, el viento, las piedras, la tierra, la lluvia, obteniendo de ello, productos como el maíz, el chile tusta, el frijol, el copal, además de encontrar objetos hechos por ellos mismos para cubrir sus necesidades básicas, como son la vestimenta (árgana, blusa bordada, reboso, etc.), utensilios de cocina como son: metate y el comal, entre otros y herramientas de trabajo para los hombres como son los machetes, las redes, la pala, el pico y otros objetos como la mesa central de la cocina, las piedras en el nacimiento de un niño, la vara del mando, el pan de yema, el agua bendita, entre muchos otros recursos y objetos que para la comunidad son cuidados, trabajados, hechos y creados para cubrir sus necesidades básicas y que representan su cultura, su identidad y tienen un significado simbólico desde su propia lengua chatina. Todos estos recursos y objetos, al momento de entrelazarlos con los conocimientos comunitarios, recuperan muchos elementos desde las creencias o cosmovisión del mundo.

En las diferentes entrevistas realizadas en la comunidad, para esta vertiente fue la siguiente pregunta: *nga<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> sio<sup>H</sup> 'in<sup>H</sup> wan<sup>H</sup>, no<sup>A</sup> ndui<sup>F</sup> lo<sup>A</sup> ran<sup>E</sup> 'in<sup>H</sup> kichen<sup>A</sup>, nte<sup>C</sup>*. ¿hay productos, objetos o cosa que tenga una importancia relevante para la comunidad, las familias y los individuos? En ese sentido, unos de los hallazgos que encontramos en este patrón de ordenamiento son la importancia y significado que tiene “el sol” para los chatinos. Al instante la gente comentaban sobre esta idea:

*Nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tyan<sup>E</sup> shue<sup>A</sup> 'in<sup>G</sup> kwcho<sup>G</sup> chu<sup>I</sup> kwo<sup>F</sup> nun<sup>E</sup> ndo<sup>H</sup> nan<sup>F</sup> nkon<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> ndo<sup>H</sup> shyo<sup>F</sup> nyan<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> tyon<sup>C</sup> nde<sup>A</sup> lo<sup>I</sup> o<sup>C</sup> n'en<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> tan<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ku<sup>F</sup> ne<sup>G</sup> tsan<sup>A</sup> sue<sup>F</sup> te<sup>F</sup>, koa<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> karan<sup>F</sup> ne<sup>C</sup> koa<sup>F</sup> jyan<sup>A</sup> kue<sup>C</sup>, koa<sup>F</sup> te<sup>A</sup> be<sup>C</sup> n'an<sup>H</sup> o<sup>C</sup> koa<sup>F</sup> sengue<sup>C</sup>. O<sup>C</sup> koa<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> ka<sup>A</sup> nen<sup>A</sup> sh'nun<sup>G</sup> re<sup>C</sup> ke<sup>A</sup> kuchoa<sup>G</sup> kuo<sup>F</sup> ñyan<sup>A</sup>*. Debemos respeto al sol, ya que es nuestro padre, porque él nos da, la luz que guía nuestro camino, él nos cuida, nos protege y da nuestros alimentos. Por lo tanto lo veneramos llevándole ofrenda en los días “buenos” que son: primero de mayo, agosto y enero. Como muestra de esta gratitud tenemos la piedra del sol que nos dejaron nuestros antepasados<sup>48</sup>

Asimismo, hacían relevancia a la madre tierra que es la que les da de comer. El agua como símbolo de la fertilidad. Además de los productos derivados de la madre tierra como el maíz, frijol, café que son muy delicados para los chatinos como decía Celso Soriano *aloa<sup>H</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> xuan<sup>A</sup> nisko<sup>A</sup> syu<sup>C</sup> skwa<sup>A</sup> chu<sup>F</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>H</sup> ja<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> kon<sup>C</sup>*. no debemos de tirar ni una semilla de maíz, porque dios nos castiga y ya no, nos dará de comer”. Es por eso, que en la propuesta de intervención presentamos una tradición oral que hace referencia al cuidado del maíz en los chatinos.

Existen otros recursos muy representativos para los chatinos que son, los dioses muy mencionados de la cultura mística como la serpiente flor de siete cabezas que según, unos entrevistados se encuentra en las honduras. Aunque hay otros que terminan diciendo, “nos es

---

<sup>48</sup> Diario de campo, julio 2015.

bueno hablar de eso, por temor de la relación que guarda con el mal”. Por otro lado fue muy común la mención que hacen acerca de los nahuales, que son guardianes animales que cuidan y protegen la vida de la persona. Cada sujeto en esta vida tiene un ser animal que lo cuida y debe cuidar como obligación de su existencia. En ese sentido en la primera vertiente presentamos los conocimientos más relevantes y significativos de la comunidad que requieren de un estudio específico, porque en este trabajo es difícil plasmar cada comentario sobre la importancia que tiene cada uno de los conocimientos comunitarios para los chatinos, por lo que no es un trabajo terminado, sino punto de partida para nuevas investigaciones.

La segunda vertiente es el **territorio/medio ambiente naturaleza**. Para los chatinos esto es explicado desde su propia forma de ver el mundo. Implica el cuidado y culto de las tierras, que permite mantener y fortalecer sus organizaciones, su cultura y sus tradiciones, además de promover su desarrollo de conformidad con sus aspiraciones y necesidades. Esto constituye como, dice Marciano García *nan<sup>C</sup> ndyo<sup>’G</sup> ne<sup>E</sup> karsio<sup>C</sup> nyan<sup>C</sup> o<sup>C</sup> nan<sup>A</sup> nkan<sup>A</sup>* que significa la parte fundamental de nuestra identidad y espiritualidad, nuestra propia existencia”<sup>49</sup>, por lo tanto, la comunidad chatina tienen una íntima conexión con la Madre Tierra. Ello se expresa cuando Ismael señala *yu<sup>A</sup> ndoa<sup>E</sup> nan<sup>F</sup> nkon<sup>C</sup>, kan<sup>G</sup> cha<sup>’F</sup> nd’en<sup>A</sup> cha<sup>’F</sup> nen<sup>C</sup> cuentan<sup>H</sup> ‘in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>* (la tierra es la que provee nuestra comida, por lo tanto debemos de cuidarla y protegerla).

Esto mismo nos lleva a observar los lugares sagrados nombrados y ofrendados desde la cultura y lengua chatina que se encuentran alrededor de la comunidad, como razón de su existencia con la divinidad, manifestando en ella su identidad cultural. Algo muy importante que hemos ido aprendiendo de esta comunidad son sus ritos de iniciación o presentación de los niños a la madre naturaleza, entre ellos resalta “*nty<sup>oA</sup> re<sup>C</sup> tyo<sup>E</sup>”* la siembra del ombligo. Este ritual hace presencia en la llegada de un integrante más a la familia, los padres y abuelos asumen la responsabilidad de guiar el camino para contemplar la relación divina con la madre naturaleza. Esto significa como señala María Soriano:

*Jyan<sup>A</sup> o<sup>C</sup> s’ti<sup>E</sup> kue<sup>’C</sup> kan<sup>G</sup>, nde’en<sup>E</sup> cha<sup>’F</sup> tyon<sup>A</sup> re<sup>A</sup> tsan<sup>E</sup>, o<sup>C</sup> swen<sup>’C</sup> re<sup>C</sup> tyo<sup>’E</sup> kue<sup>’C</sup>,  
nd’en<sup>A</sup> cha<sup>’F</sup> ke<sup>F</sup> lo<sup>A</sup> tyo<sup>’E</sup> kue<sup>C</sup>, nu<sup>F</sup> nga<sup>A</sup> jyan<sup>A</sup> ste<sup>’I</sup> o<sup>C</sup> sti<sup>’A</sup> ne<sup>G</sup> nd’an<sup>G</sup> cha<sup>’F</sup> shiny<sup>’E</sup>*

<sup>49</sup> Integrante del consejo de anciano.



*inan<sup>F</sup> o<sup>C</sup> t'ke<sup>'A</sup> lo<sup>A</sup> tyo<sup>'E</sup> kue<sup>'C</sup> kwo<sup>F</sup> ndo<sup>A</sup> sko<sup>'C</sup> tere<sup>C</sup>, cha<sup>'F</sup> tyu<sup>'A</sup> tyo<sup>'E</sup> kue<sup>'C</sup>, a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ban<sup>A</sup> ndi<sup>'F</sup> kan<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, sti<sup>'A</sup> kue<sup>'C</sup> o<sup>C</sup> jyan<sup>E</sup> kue<sup>'C</sup> nde'en<sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> tsa<sup>'F</sup> jyto<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>A</sup> sko<sup>'C</sup> lo<sup>C</sup> lkua<sup>'E</sup> o<sup>C</sup> s'en<sup>A</sup> ndyo<sup>'E</sup> ty'oa<sup>A</sup>, cha<sup>'F</sup> kue<sup>'E</sup> kan<sup>'G</sup> ne<sup>F</sup> koa<sup>C</sup> 'in<sup>E</sup> ty'o<sup>H</sup> nde<sup>G</sup> lo<sup>'I</sup> chun<sup>I</sup> 'en<sup>G</sup>.* (los padres durante siete días “guardan días” lo que implica que no podrán cometer ningún delito, como pelear, discutir, enojarse y/o tener relaciones sexuales en esos siete días, todas la mañanas quemarán el ombligo del niño, es decir con siete olotes, uno para cada integrante de la familia, que son los padres, los abuelos paternos, los abuelos maternos y un familiar cercano o quien abrazó por primera vez al recién nacido. El rito consiste en que ellos juntarán los siete olotes en la brasa, cuando el olote está caliente, lo pegan uno por uno al pedazo de ombligo que quedó largo para que este pedazo caiga, después de los siete días. Los padres adornen en *un tka<sup>'A</sup>* en un bule y lo adornan con estambres largos de diferentes colores que significa la raíz del niño. A dentro del bule colocan una semilla de las diferentes hortalizas, flores, frutos de la comunidad para que, cuando el niño crezca, pueda sembrar diferentes tipos de plantas, sin que estas se sequen y las pueda cosechar. Al término, los padres buscan un día especial, pueden ser los primeros días de enero, mayo o agosto, y un lugar donde haya bastante agua, como los manantiales, las Ciénegas, o donde haya humedad. Al momento de sembrarlo, es común que ellos planten un árbol junto al ombligo, para que cuando el niño crezca reconozca el lugar donde está su raíz, y pueda cuidarlo, entregándole su ofrenda en los días especiales. Finalmente, los padres preparan una comida para todos los participantes e invitados).

De esta manera se ilustra una íntima relación de la existencia con la naturaleza, es uno de las variables para entender que éstos son parte de sus conocimientos comunitarios. Así

mismo en esta vertiente presentamos los medios o recursos que están en nuestro entorno y que requieren estudios más específicos. Ya que los conocimientos que guardan relación con estos medios y entornos están en un proceso de desvalorización, resultado de ello es que cada día estamos perdiendo más recursos naturales, hay más tala de árboles, incendios forestales, se están muriendo los animales en peligro de extinción, pérdidas de valores y cada día hemos ido desconociendo nuestro entorno natural que es la vía para mantener nuestra convivencia comunal.

La tercera vertiente tenemos el **trabajo/transformación-técnica**, que desde el chatino es nombrado como *tnyan<sup>A</sup>*, ya que mediante el trabajo familiar y comunitario, recreamos a la tierra, a la naturaleza y a nosotros mismos. Existe una diversidad de actividades, desarrolladas por mujeres, hombres, de acuerdo a las edades y necesidades, es por eso que en la base de conocimientos plasmamos, los más comunes en la familia y en la comunidad. Para identificarlos, la interrogante fue la siguiente: *nga<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ne<sup>A</sup> nte<sup>'C</sup> kichen<sup>A</sup> re<sup>C</sup>* ¿A qué se dedica la gente ahí? (tipos de trabajos que hacen mujeres, hombres, niños, jóvenes y ancianos).

En esta identificación, por un lado tenemos las actividades temporales y por otro lado las actividades que no necesariamente ordenamos en nuestra base tomando al tiempo como punto de partida, porque están presentes en todo momento. Eso no significa que no están en un tiempo y espacio determinado, más bien, para situarlos es necesario pensar desde una situación real para tener resultados verídicos.

De acuerdo a lo anterior, conforme analizamos la relación trabajo-medio ambiente (clima), muchas familias nos mencionaron que en los meses de mayo preparan el terreno para los cultivos, o siembran diversos productos desde el maíz, frijol, calabaza, platanos, hasta los hongos, cacao (en algunas zonas), algodón, entre otros. Entre los trabajos y/o procesos que no tenemos contemplado en los meses, sino en la referencia general, encontramos colados de casa, elaboración de sillas, mesas, cuidados de una mujer antes, durante y después del parto, consejos antes, durante y después de la boda, la boda chatina, entre otros.

Por otro lado, están presentes otros trabajos y/o proceso como la elaboración de artesanías de barro, bordados de servilletas, de blusas, que en la actualidad no son visibles porque la generación joven no muestra su interés de aprenderlo o promoverlo. Asimismo, es el caso de algunas actividades y/o técnicas muy interesantes y que debido al consumo de productos prefabricados ya no se le da la importancia como lo son la siembra, cuidado y producción de productos naturales, la producción de la cal, producción del jabón, proceso de producción del hilo de algodón, proceso del tepache, proceso de la panela, y la medicina tradicional entre otros, que naturalmente son mejores que los productos que venden en las tiendas y por falta de información e interés de nuestros niños, futuros ciudadanos de este mundo ya no están interesados en ello, por lo que urge una investigación exhaustiva.

En esta vertiente es necesario mencionar que algunas actividades son familiares y otras comunales, entre las comunales tenemos la pedida de la lluvia que reúne a todos para llevar la ofrenda en las ciénegas, donde los integrantes del Consejo de Ancianos y autoridades municipales y/o comunales coordinan la actividad. También fue común escuchar a las personas sobre el tequio, servicio gratuito de mano de obra comunal, que dan los ciudadanos para mejorar las condiciones de vida comunal, como es el caso de la limpia de las carreteras, la limpia de los panteones antes de la fiesta de los muertos, mantenimiento de las escuelas, construcción y colados de edificios comunales. Cabe destacar que en las familias también está presente esta forma de trabajo que lo nombra como “ayuda mutua”. Que son empleadas en las familias cuando tienen trabajo y necesitan mayor cantidad de mano de obra, con el compromiso que cuando el otro requiera del apoyo, se le brindará con respeto y responsabilidad.

De este modo, tiene sentido cuando hay apoyo mutuo y en comunidad, donde se propicia la colectividad que son los valores característicos de las comunidades indígenas. Por lo que, no se considera como mercancía que se oferta en el mercado como generalmente piensan las instancias gubernamentales que han creado diversas formas de aprovechar y generar la mano de obra no pagada en los servicios que brindan a las comunidades indígenas, que son derechos que les pertenecen. Las reformas para tener control del trabajo como fuente de ingreso para las familias, han perjudicado no sólo al campesino, sino también al

mantenimiento de las comunidades culturalmente cooperativas. Actualmente desde el Estado se han generado diversas acciones que han destruido los trabajos comunales de nuestras comunidades, o se han aprovechado estas acciones, generando menos gastos para aperturas de carreteras, construcción de escuelas, donde la mayoría de los habitantes, como parte de la colectividad que los rige como comunidades organizadas, ven estas acciones como obligaciones, sin embargo, el estado lo ve como negocio, “menor inversión y mayores resultados” ya que ni los gobiernos tienen el interés de potenciar y recuperar las condiciones a nivel familiar, intrafamiliar y comunitario, generando diversos programas paternalistas como es el caso de PROSPERA, PROCAMPO, que ha provocado olvido en los campos de cultivo, acrecentando aún más la crisis. Como consecuencia, vemos cada día más emigraciones de personas al extranjero, principalmente a los Estados Unidos de Norteamérica, en busca de empleos y mejores condiciones de vida, porque en el campo ya no hay condiciones para seguir trabajando las tierras de cultivo. Es por eso que en esta vertiente, exponemos los diversos trabajos que se hacían y hacen para conocer las praxis culturales de los chatinos en la comunidad de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*.

La cuarta vertiente es **fiesta/fin social-sociedad**. En la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, la fiesta es el motivo principal para crear y mantener las relaciones de obligación y reciprocidad que son los cimientos de la colectividad, siendo la fiesta patronal más importante. Se festeja dos veces al año, el 7 y 8 de mayo y 29 de septiembre. Asimismo se encuentran las fiestas de los santos, las fiestas familiares, como bautizos, bodas, primeras comuniones, las graduaciones escolares. Las fiestas son resultados de un proceso de negociación, compromisos e intercambios, ya que es común observar que cuando la familia celebra una fiesta, busca ayuda de los familiares para cubrir el compromiso, con la intención de devolver esos favores en un futuro. Por lo tanto, en la comunidad chatina, las fiestas dependen de las organizaciones colectivas. Cuando se trata de una fiesta comunal, en honor a un santo, los mayordomos quienes son nombrados cada tres años, el 15 de agosto, se encargan de coordinar, reunir y organizar dicha celebración.

En la actualidad, hay más personas que no son nombrados sino que se ofrecen a cumplir con ese servicio, por diversos motivos, ya sean personales o familiares. Esta es una

ocasión idónea donde hay muestra de reciprocidad, ayuda mutua, que mantiene y fortalece la organización comunal de los chatinos. La música como las chilenas, los sones y el zapateado, son característicos del lugar y son componentes de la identidad comunitaria. Cabe destacar que en las comunidades chatinas, tienen una red o lazos ceremoniales, porque cuando es la fiesta patronal de cada municipio o localidad, la mayoría de los chatinos casi siempre acuden al llamado. Igualmente pasa con la fiesta de Tatachú que es una de las celebridades que no corresponden al territorio de los chatinos, ya que el seno cultural de esta celebración es regida por los mixtecos de la costa, sin embargo, los chatinos acuden a la fiesta como muestra de una alianza, porque es una de las fiestas más grandes que reúne a todas las comunidades chatinas, ya que acudiendo a San Andrés Huaxpaltepec donde celebran a Tatachú<sup>50</sup> que en chatino es conocido como *ke<sup>G</sup> kwtse<sup>F</sup>*, encontramos a los chatinos de Panixtlahuaca, Nopala, Yaitepec, Tataltepec, Lachao, Zenzontepec, y otras localidades chatinas, observando una diversidad cultural entre los chatinos y con los mixtecos.

Por último, tenemos la vertiente del **servicio y consenso comunal**. Este consiste en el sistema de usos y costumbres que rige la forma de organización política de la comunidad, y que son los cargos civiles y religiosos. Entre los cargos religiosos encontramos al cargo de mayordomo, que es el encargado de dirigir las fiestas patronales y solventar los gastos, con el fin de cumplir dignamente con la comunidad que le otorga tal responsabilidad. Por otro lado tenemos los cargos administrativos en el ejercicio del poder municipal, para este caso la asamblea comunitaria es la máxima autoridad en donde los ciudadanos de la comunidad participan nombrando a sus representantes, siendo el único requisito, en los hombres, tener 16 años en adelante, o en su caso, haber cumplido con el cargo de topil, mientras que, en el caso de las mujeres, logran tener el derecho una vez que ya estén casadas, que regularmente lo hacían a los 13 años.

En la actualidad dicho derecho se otorga a las personas una vez que tengan los 18 años cumplidos. Además es menester mencionar que en la comunidad se cuenta con dos tipos de autoridades, la autoridad municipal, que está compuesta, por el presidente, síndico, regidores de hacienda, obra, educación, salud, deportes, seguridad, vialidad y de cultura con sus

---

<sup>50</sup> Nombre puesto a Jesucristo o Cristo negro, que según cuentan los locatarios, este santo apareció en las enormes piedras localizadas al norte del municipio de San Andrés Huaxpaltepec, Oaxaca.

respectivos suplentes, el alcalde único y segundo alcalde constitucional, por el otro lado, tenemos el cargo del Comisariado de Bienes Comunales que lo integra un presidente, un secretario, y un tesorero, propietarios y sus respectivos suplentes. Mientras que el Consejo de Vigilancia está conformado por el presidente y dos secretarios propietarios y sus respectivos suplentes. Su función es el manejo, cuidado y protección de las tierras comunitarias y los recursos naturales.

Otra estructura que en la actualidad, se ha reducido sustancialmente es el Consejo de ancianos, dadas las circunstancias, únicamente quedan dos integrantes de los consejos de ancianos, el Sr. Marciano García e Ismael Mendoza. Cabe destacar que durante nuestra investigación los señores fueron muy participativos, cooperativos con los trabajos, mostrando en todo momento las ganas de compartir sus conocimientos. Sin embargo, la existencia de sólo 2 integrantes de Consejo se deriva de las influencias que han tenido los partidos políticos en la comunidad. Según cuentan los habitantes, el año 2005, fue el punto de partida en la entrada de los partidos políticos, principalmente el Partido Revolucionario Institucional (PRI), de personajes que han sido influenciados, propusieron esta forma de elección para ese periodo. Sin embargo, por lo resultados deficientes y problemáticos, los mismos habitantes han apartado este tipo de nombramiento, recuperando su forma tradicional de elección por usos y costumbres. A pesar de ello, muchos sujetos aliados con el PRI, están en espera, buscando cualquier pretexto para sobornar las elecciones, intentando por varias ocasiones imponer sus candidatos sin tomar en cuenta las opiniones de los habitantes al respecto. Durante las entrevistas, la mayoría de los entrevistados coincidieron en una idea *nten<sup>C</sup> nyan<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> jylo<sup>H</sup> tere<sup>CA</sup> moro<sup>C</sup> ka<sup>F</sup> cha<sup>'F</sup> nyan<sup>C</sup>, kan<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> wan<sup>A</sup> ne<sup>C</sup>, to<sup>C</sup>ban<sup>I</sup> cha<sup>'F</sup> o<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> xue<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> aloa<sup>CA</sup> tyu<sup>'wi</sup><sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> yea<sup>'F</sup> ken<sup>G</sup>, nde<sup>'en</sup><sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> nyan<sup>A</sup> chon<sup>'G</sup> kichen<sup>A</sup> tyen<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>A</sup> nskoa<sup>I</sup> nten<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> ne<sup>A</sup> xuere<sup>E</sup> cha<sup>'F</sup> tyen<sup>C</sup>, nan<sup>A</sup> ngan<sup>I</sup> nu<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> kan<sup>G</sup>*, (nuestra gente no sabe cómo seguir engañándonos, así que, preparen a sus estudiantes, para mejorar nuestras condiciones de vida, velando por los intereses de la comunidad, de la colectividad). Por lo tanto, en esta vertiente hemos incorporado estos conocimientos tan importantes para la comunidad, para que cualquier docente y/o investigador conozca más y pueda enriquecer documentando y fortaleciendo las formas de nombramientos comunitarios, acciones que quizás favorezcan en un futuro a la propia vida de los habitantes de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*.

Como hemos aseverado a lo largo del apartado, estas formas de entender los conocimientos desde la comunalidad, fueron el punto de partida para la indagación de los conocimientos comunitarios. En el siguiente apartado analizaremos el aspecto pedagógico y conoceremos la lógica de apropiación de los conocimientos comunitarios chatinos que tienen los niños en un contexto cultural determinado.

## **B. Análisis de la base de conocimientos comunitarios chatinos desde lo pedagógico**

Como hemos señalado anteriormente, de acuerdo a la base de conocimientos chatinos, en este apartado hablaremos sobre la apropiación de los conocimientos comunitarios chatinos que tienen los niños de las comunidades indígenas. En ese sentido plantearemos las siguientes interrogantes ¿cómo se enseña y se aprenden los conocimientos comunitarios chatinos?, ¿cómo se les enseña y cómo aprenden los niños chatinos en la escuela? y ¿qué contenidos se abordan en el proceso pedagógico? ¿por qué la transcendencia e importancia de incorporar los conocimientos comunitarios chatinos en el aula? Esto con el objetivo de hacer un análisis entre ambas instituciones: comunidad y escuela, en la construcción de conocimientos para los niños chatinos.

De esta manera, hacemos énfasis en las alternativas de trabajo para llegar al diálogo de saberes y conocimientos orientados por los valores de la reciprocidad, flexibilidad, complementariedad y el derecho a la pluralidad como vías de mejoramiento a la educación en las comunidades indígenas.

Para dar respuesta a la primera interrogante, surgió un nuevo planteamiento que fue necesario analizar: ¿cómo aprenden los chatinos los conocimientos comunitarios?, ¿con quiénes aprenden?, ¿en qué etapa de la vida se adquieren los conocimientos chatinos?. Como veremos en este apartado, para entender el aprendizaje y socialización de los conocimientos chatinos es necesario conocer, las etapas de vida de los chatinos en su existencia y los diferentes roles que juegan los individuos en la sociedad. Lo que presentamos en este apartado se basa en los resultados de nuestra investigación, que consistió no sólo en las entrevistas estructuradas, sino además de los diálogos, pláticas cotidianas con familiares y personas conocidas. Además de los aprendizajes y experiencia personal adquirida como originaria de la comunidad estudiada.

El ser humano que nace en la cultura chatina desde su concepción empieza a construir su identidad y a desarrollar las nociones de mundo definido por el grupo de pertenencia, reconociendo que la cultura es un sistema de símbolos socialmente construidos (Geertz, 1973,



pp. 88-92). En ese sentido, desde la visión chatina, es necesario partir de las diversas etapas que componen la existencia humana. Un niño, desde que está en el vientre de su madre, recibe estímulos tanto de la madre como de familiares, cumpliendo con “los antojos” que produce este proceso, es respetado y valorado en las familias chatinas. Asimismo, los arrullos y las caricias que la madre y el padre brindan para el desarrollo del bebé, también son estímulos clave, producto de la larga y rica tradición cultural chatina. Así, la construcción de la personalidad depende de la participación de los padres, la familia y la comunidad como eje rector de vida, aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios que forman parte de su desarrollo humano, biológico y psicosocial, resultado mismo de su identidad cultural chatina.

A medida que el niño va creciendo en el vientre de la madre, se inician los cuidados: le realizan la manteada o sobada que en chatino se dice “*nd'an<sup>H</sup> re<sup>C</sup> pion<sup>C</sup> in<sup>H</sup>*” que consiste en pasar el reboso en la panza de la madre, acomodando al bebé, pero esta actividad lo realizan específicamente las parteras, así mismo le hacen limpias pasándole velas, albahacar, huevo y mezcal, a la madre con el objetivo de curarse de espanto, y que al momento del parto no tenga problemas de ningún tipo que perjudiquen al bebé. Durante los nueve meses, resulta común escuchar por parte de los familiares, amigos, o personas de la comunidad algunos consejos como: *ku<sup>G</sup> ndio<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> ndia<sup>A</sup> te<sup>F</sup>, chu<sup>I</sup> koa<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> klo<sup>A</sup> kue<sup>C</sup> chinya<sup>A</sup>*’ (come todo lo que se te antoja, porque el niño nace con la boca abierta), *si<sup>I</sup> ko<sup>E</sup> nen<sup>E</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> jyan<sup>G</sup> kchi<sup>A</sup> in<sup>E</sup>, cha<sup>F</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>H</sup> tyan<sup>E</sup> skuan<sup>G</sup> ke<sup>F</sup> kue<sup>C</sup> in<sup>F</sup> a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> kloa<sup>A</sup>* (si muelas, lava bien tu metate o el niño podría nacer con masas en la cabeza), *si<sup>I</sup> kinya<sup>A</sup> ne<sup>E</sup>, mboa'oa<sup>H</sup> in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> te<sup>A</sup> siu<sup>F</sup> in<sup>H</sup> o<sup>C</sup> she<sup>A</sup> re<sup>F</sup>, cha<sup>F</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ka<sup>A</sup> t'i<sup>C</sup> kue<sup>C</sup> in<sup>H</sup>* (cuando tiembla, sopláte o escenifica cortando la panza con una tijera), *a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> tyo<sup>G</sup> si<sup>I</sup> nku<sup>H</sup> ko<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> to<sup>F</sup> tyo<sup>H</sup> chi<sup>F</sup> nyan<sup>A</sup> kue<sup>C</sup> in<sup>H</sup>* (cuando está el eclipse lunar no salgas, porque él bebe puede generar una malformación), y, *a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> yi'o<sup>H</sup> nan<sup>F</sup> t'en<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> to<sup>F</sup> tyu<sup>C</sup> kue<sup>C</sup> in<sup>H</sup>* (no cargues cosas pesadas porque puede hacer caer al bebé). Además, las señoras mayores, regularmente recetan chocolate, o un baño de hojas de naranja a la madre para preparar su cuerpo y generar fuerza durante el parto. Como puede observarse, durante todo el proceso de gestación, la cultura genera un ambiente de protección al nuevo integrante.

Asimismo, como cuenta la Sra. Felicitas Soriano, que anteriormente, los familiares se preparaban, días y horas antes de la llegada de un nuevo ser en la familia, para recibirlo e identificar su guardián en la vida natural, es decir, su nahual. Este importante ser, para los chatinos simboliza el espíritu animal que rige a cada individuo y que requiere de cuidados. Para ello, los padres esparcen cenizas alrededor de la cama de la madre, para que, durante el parto, puedan identificar las huellas que deje el animal y así conocer al nahual del próximo integrante de la familia.

La integración de un miembro más a la familia y comunidad implica pedir permiso y protección a la madre tierra. Para los chatinos de Panixtlahuaca como señala Agapita Román:

Anteriormente nuestros abuelos respetaban mucho la relación con la naturaleza y realizaban diferentes rituales que requería guardar días, como es el caso de “*ké nse*” que consistirá desde un inicio con la participación de los padres buscando cuatro piedras planas en el río. Una vez encontradas las piedras, las colocan en un altar formando una especie de mesa: dos piedras al lado, una atrás y una encima, donde se colocará la comida que ofrendan a este simbólico ritual. La comida que colocarán encima de la piedra consiste en un pollo sacrificado para la ocasión en agradecimiento por la vida y el buen vivir a lo largo de su coexistir con la naturaleza y con los otros.<sup>51</sup> Aunque en la actualidad muchos de estos rituales ya no se siguen haciendo por las madres jóvenes y han ido desapareciendo por la falta de transmisión a la nueva generación.

Por otra parte, cuando el nuevo integrante llega al mundo, lo llaman *kue<sup>C</sup> kune<sup>F</sup>* que significa recién nacido, y la familia acude a darle la bienvenida. Los padres preparan una comida familiar cuya finalidad es que el bebé reciba la fuerza de los mayores. En este proceso

---

<sup>51</sup> Agapita Román, edad de 74 años, originaria de la comunidad. Diario de campo. Diciembre 2015.

es muy importante que toda la familia acuda a entregar su fuerza simbólica, eso significa ir y soplar la mano del bebé, ya que es muy importante para los padres ver el apoyo familiar en esos momentos.

Después se da paso a los días para “*kea<sup>F</sup> tyo<sup>A</sup>”*” (la quemada del ombligo). Este ritual se inicia al primer o segundo día de nacimiento del bebé. Los abuelos maternos y paternos junto con los padres, alistan 7 olotes que deberán calentar en las puntas y pasarlo en el ombligo todas las mañanas durante 7 días, hasta que se caiga el pedazo del ombligo. Así mismo definen un día especial para sembrarlo en algún lugar sagrado. Los lugares sagrados son los cerros como: *kyoa<sup>C</sup> tyon<sup>C</sup>*, *kyoa<sup>C</sup> ktan<sup>E</sup>*, *ke<sup>C</sup> kwchoa<sup>E</sup>*, *s'en<sup>A</sup> mbloa<sup>E</sup> re<sup>C</sup>*, *t'ku<sup>F</sup> ne<sup>C</sup> toa<sup>F</sup>*, *t'ku<sup>F</sup> jytoa<sup>E</sup>*, *s'en<sup>A</sup> mbloa<sup>E</sup> jyan<sup>C</sup>*, o lugares donde haya agua y árboles frondosos, donde se observa que nunca se seca, o las ciénegas como: *t'ku<sup>F</sup> ke<sup>C</sup> tnan<sup>C</sup>*, aunque muchas familias prefieren sembrar el ombligo en su propia casa, debido a que hay personas con deseos negativos y acuden a los lugares sagrados a “espantarlo” provocando sequías en el lugar, como consecuencia en la actualidad quedan muy pocas ciénegas, en cambio en casa, lo tienen a la vista y generalmente siembran un árbol junto al ombligo, lo riegan y lo mantienen cuidado y protegido.

Enseguida dan paso al ritual *ndyanA ren<sup>A</sup> loa<sup>C</sup> in<sup>H</sup> kue<sup>C</sup>* que consiste en ir a dejar velas al panteón y a las iglesias para avisar a los difuntos que hay un nuevo integrante, así también para pedir a ellos salud y protección para el niño. Después del nacimiento, la madre tiene que guardar cuarenta días, es decir, descanso por cuarenta días para recuperarse del parto. Al igual que antes del mismo modo, a la madre, durante 7 días le dan baño con hojas de naranja, para transpirar la frialdad que dejó el proceso de parto.

A medida que crecen los niños empiezan a valerse por sí solos (gatear, arrastrarse) y se les considera como *kue<sup>C</sup>*, (bebé), *kue<sup>C</sup> m'an<sup>E</sup>*, si es niña y *kue<sup>C</sup> kyu<sup>E</sup>* si es niño, y van relacionándose con su entorno, a partir de la observación con ayuda de la madre. En este momento es común observar a las mamás que colocan al bebé en la espalda con la ayuda de un *pion<sup>C</sup>* (rebozo). Esta útil prenda ayuda a cargar al niño en diferentes posiciones: enfrente, atrás, a los lados, pero la forma más común en las chatinas, es cargar al niño en la espalda

liberando la cabeza para que pueda observar explorando su entorno con la mirada. Así son receptores de la cultura.

Con el paso de los años, cuando el niño ya empieza a caminar, desarrolla y despierta el interés en descubrir nuevas cosas por si solos, y adquirir el lenguaje nombrando su mundo, y construyendo su identidad como chatino. Más tarde, adquiere nuevos roles en la sociedad de acuerdo a su edad.

Los niños chatinos, nacen, crecen y se desarrollan participando diariamente en las actividades y ritmos laborales como ir por la leña, cuidar animales domésticos, entre otras actividades cotidianas. En el caso de los niños entre los 9 y 10 años ya cumplen el papel de topil (hacen mandado), en la iglesia católica. En el caso de las niñas, cuidan a los hermanos menores, hacen tortillas, ayudan en los eventos familiares (bodas, mayordomías, colado de casas, etc.), también cumpliendo con llevar o hacer mandado, entre otras tareas y se relacionan con familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta. Así, las niñas y los niños adquieren-antes y fuera de la escuela, en su medio familiar y social-habilidades, que requieren la participación de la persona en las actividades de su sociedad. Cuando pasan a ser *no<sup>A</sup> m'an<sup>E</sup> lyo'<sup>I</sup>* son señoritas y *no<sup>A</sup>kyu'<sup>E</sup> lyo'<sup>I</sup>* son jóvenes, empiezan a realizar actividades propias de su género y el rol que les toca cumplir dentro de la familia y la sociedad. La edad adulta llega cuando ya tienen hijos y les nombran *no<sup>A</sup>kyu'<sup>E</sup>* y *no<sup>A</sup> m'an<sup>E</sup>*. Posteriormente a los ancianos y abuelos los nombran *ne'<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup>*, (gente mayor, de respeto); *ne'<sup>C</sup> kuloa'<sup>A</sup> m'an<sup>E</sup>* (señora), *ne'<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> kyu'<sup>E</sup>* (señor).

Vayamos ahora a nuestra siguiente interrogante ¿Cómo aprenden y socializan los conocimientos? Iniciamos aseverando que los conocimientos se aprenden siempre, desde niños hasta la edad adulta. La diferencia radica en que los niños aprenden en la convivencia con los mayores, desde su forma de comportarse, relacionándose con los integrantes de la familia, y el grupo, hasta la forma de cómo actuar, los principios y todo aquello que es importante para formarse como personas productivas y participativas en la comunalidad.

Podríamos destacar que durante el aprendizaje y socialización de los conocimientos chatinos, los niños lo hacen junto a su familia, ya que estos conocimientos no son aislados e

individuales sino colectivos y desarrollados en las prácticas sociales, observando atentamente aquello que los mayores están haciendo y diciendo, acompañando a los padres hasta el campo de cultivo. Además que adquieren habilidades que será importante en el futuro como saber cazar, pescar, sembrar, etc.

Los niños siempre aprenden en diversas situaciones cotidianas como las tareas domésticas por medio de actividades diarias como señalamos anteriormente, en el cuidado de los hermanos menores, lavar la ropa, llevar o traer mandados y/o preparar comida, entre otros. Es decir aprender-haciendo, en suma la praxis, en la práctica social. Así también en los juegos y los rituales comunitarios, los niños aprenden valores, principios y modos de actuar en la sociedad. El modo de aprender se da observando, imitando en el ensayo-error no hay necesidad constante para perfeccionar la acción, sino la participación activa de los niños para aprender procesos de la vida y la relación que guarda con su mundo natural y social.

Cabe destacar que en nuestras comunidades, la forma común de transmitir el aprendizaje se basa principalmente en la oralidad. A través de la oralidad el niño nombra su entorno, manifiesta el pensamiento, mantiene la relación con la naturaleza y por medio de ella se transmiten y se socializan de, generación en generación, los códigos generados en los conocimientos comunitarios. En todo momento, la oralidad es acompañada por la familia y la comunidad. Es de interés entonces mencionar que los abuelos y padres dan consejos a los hijos contando historias antiguas que educan, ocupando los espacios de concentración familiar, como alrededor de la fogata, que anteriormente colocaban en el suelo y en la actualidad alrededor del fogón que regularmente está colocado en una construcción con base de cemento donde las mujeres cocinan y preparan tortillas.

Algunos de los conocimientos que enseñan en esos espacios educan las actitudes en los individuos como saber y conocer el respeto entre personas, familiares y la comunidad, el buen comportamiento en la familia, comunidad, los procesos de prácticas sociales como cazar, pescar, respetar a la naturaleza y la vida, enseñan arte; y valores como la generosidad, honestidad, respeto a los lugares sagrados, participación y servicio a la comunidad entre otros.

Así se construyen espacios cotidianos donde las familias brindan apoyo, expresan sus sentimientos, gustos, saberes, problemas, logros, metas y decisiones a futuro.

En consecuencia, nos atrevemos a representar que, desde nuestra cosmovisión chatina, aprendemos y socializamos nuestros conocimientos derivados de la enseñanza familiar y comunal, bajo una triangulación entre la observación, oralidad y la praxis. Como lo mostramos en el siguiente esquema

Esquema 4. *La triangulación dinámica de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios.*



Fuente. Elaboración propia con base en el análisis generado en la socialización y aprendizaje de los conocimientos chatinos.

En los párrafos subsecuentes, seguiremos hablando acerca de la transmisión de los conocimientos dando respuesta a la siguiente interrogante, ¿cómo enseñan y aprenden los niños chatinos en la escuela y qué contenidos abordan en el proceso pedagógico?, ¿quienes

participan?. Resulta evidente que el niño cuando ingresa a la escuela, trae consigo bagajes culturales y sociales, habilidades y conocimientos, que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social.

#### **a) ¿Qué y cómo aprendo en la escuela?**

Como punto de partida para analizar la formación pedagógica de los niños chatinos en las escuelas primarias de nuestra localidad, resulta oportuno conocer ¿Cómo aprenden los chatinos en la escuela?, ¿con quiénes aprenden?, ¿qué contenidos se aborda en el aula?, ¿qué relación guardan los contenidos de enseñanza en la escuela con los conocimientos que adquieren y socializan en la comunidad?

Como señalamos en el apartado anterior, los niños al ingresar a la escuela, que regular y obligatoriamente lo hacen entre los 5 y 6 años de edad, resulta evidente que traen consigo una base de conocimientos, habilidades, creencias que son construcciones integradas en su proceso formativo familiar y social. Sin embargo, con base en las interrogantes arriba señaladas, nos preguntamos ¿El docente aprovecha estos conocimientos como recurso en el aula?

He aquí donde abordaremos algunos de los análisis realizados en nuestra investigación con los niños, padres de familia, docentes de la escuela primaria “Venustiano Carranza”, y la experiencia personal como docente de educación indígena con siete años de servicio como docente frente a grupo y encargada de la dirección escolar durante dos años; aprendiendo, colaborando y compartiendo con diferentes colectivos docentes, brindando servicios a diferentes comunidades chatinas.

En la actualidad, podemos aseverar que las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela con la comunidad, son distantes. Como señalamos en el apartado anterior, la construcción del conocimiento en la comunidad chatina de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* se manifiesta de diversas formas, desde la participación activa de los ciudadanos, hasta la integración plena en la comunidad cumpliendo con los derechos y deberes del mismo. Sin

embargo, la escuela como otra institución formadora, ha oprimido la vinculación y/o relación de los mismos. Resultado de ellos, fueron las múltiples acciones arbitrarias en contra de los chatinos, siendo la escuela un espacio ideal para el desplazamiento de las lenguas y culturas de nuestras comunidades.

Las diversas políticas lingüísticas y educativas implementadas desde la década de los sesenta hasta la actualidad han generado clima de competencia, llevando al menosprecio y olvido nuestros conocimientos comunitarios. Eso dio pautas para considerar a los conocimientos occidentales “mejores” que los nuestros y la escuela como alternativa para la “civilización y progreso”. Como algunos comentarios de los padres cuando hacen referencia a lo expuesto “estudia para que no seas como yo”, “si quieres ser alguien en la vida: estudia...” (Si no estudio, entonces, ¿no soy nadie?)...

Comentarios como los anteriores, podemos entenderlos desde dos perspectivas diferentes. La primera se debe a las condiciones de vida de nuestras comunidades, la falta de oportunidades en los campos de cultivo como única vía de producción y generación de recurso económico, ven a la escuela como inversión de capital humano. La segunda se debe a la flexibilidad de aprender otros conocimientos, complementando ambos conocimientos, porque no hay conocimiento único ni estático. Desde esta perspectiva significa aprender a cohesionar ambos conocimientos para crear, construir y proponer nuevos proyectos alternos en beneficio a la población.

Sin embargo, la escuela en su deber ser, excluye los otros conocimientos, porque no tienen el estatus universal, ya que no se encuentran entre sus parámetros. El ejemplo anterior descrito podemos encontrarlo en el curriculum de educación en México, en sus Planes y Programas con contenidos ausentes de contextos reales de los alumnos y los constantes cambios en las reformas estructurales en materia educativa.

Admitiendo una educación de competencia, controlada por organismos internacionales, exigiendo a los docentes de las comunidades “cumplir” propósitos generales preestablecidos y no de acuerdo a las necesidades del alumno. Atender una educación homogeneizadora y no



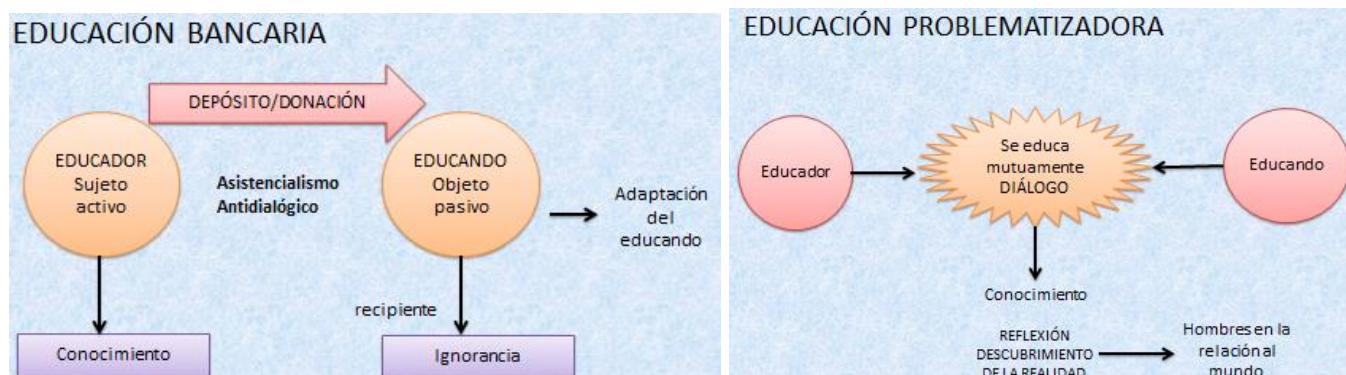
una educación para la diversidad. Etiquetando a los docentes como los únicos “culpables” de la deficiencia educativa, y alarmando con despidos constantes si no se evalúan. Como consecuencia, los docentes están más interesados en “obedecer” a la autoridad, que proponer nueva forma de trabajo, ya que el acto debe ser cumplido y considerado tal como la muestra, y no puede ser de otra manera, aunque la forma de hacerlo no sea concebible con los discursos que promueven en la actualidad. Así, las propuestas del PTEO, de una educación alternativa que promueve el Magisterio Oaxaqueño no caben en este sistema. Constantemente se disfraza la idea de una educación de calidad. En efecto, las escuelas de las comunidades chatinas visten desde otras perspectivas y la comunidad de otras necesidades.

Dadas las condiciones que anteceden, nos atrevemos comentar que lejos de llegar a la educación constructivista desde la perspectiva liberadora, seguimos en los trances de una educación tradicional con el modelo conductista, donde la responsabilidad queda en manos del profesor, la evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos es decir, lo que cuenta es lo que logra un estudiante al final de la actividad, sin analizar los procesos cognitivos, afectivos, culturales, lingüísticos involucrados en el aprendizaje. Las evaluaciones se refieren a criterios que miden el grado de ejecución de conocimientos o habilidades en cuanto a niveles absolutos de destrezas (Skinner, 1974).

Contrario de lo que señala Freire (1985) que propone la educación liberadora como un proceso dinámico de acción de parte de los sujetos, donde la educación es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana; al estudiante se le debe dar la conciencia para asumir su rol, la educación se manifiesta en la liberación de la opresión. Plantea además que educación es una forma de percibir la realidad social, y al hacerlo el sujeto está construyendo su historia; es protagonista de su historia, el educador no es el que transmite la realidad, sino que es el educando el que la descubre por sí mismo, utilizando los conocimientos ya obtenidos y los sistematiza para producir nuevos conocimientos.

A manera de referencia, presentamos estos dos esquemas donde se resume la educación tradicional de la educación constructivista.

Esquema 5. Modelos de educación: bancaria<sup>52</sup> y problematizadora<sup>53</sup>.



Fuente recuperada de <http://ecopedagogia.foroactivo.com/t29-la-educacion-bancaria-y-la-educacion-liberadora>.

Por consiguiente, estamos en un proceso aun deficiente, donde el docente quiera integrar el bagaje de conocimientos que traen los alumnos como recurso en el aula. Asimismo los contenidos de enseñanza están ausentes de la realidad y necesidad de los mismos sujetos. Es ahí donde visualizamos que, la educación no considera la diversidad cultural que existe en el estado de Oaxaca y en particular en las comunidades chatinas, buscando que ambos conocimientos se deban complementar, sino que coloca a los conocimientos en competencia, como resultado obtenemos mayor correspondencia al curriculum nacional. Ya que, desde la colonización hasta actualidad nuestros conocimientos no han sido aceptados por las instituciones para incorporarse en los centros educativos, ni los docentes hacen un esfuerzo para incluirlos. Aunque en los últimos años, diversas organizaciones estatales, nacionales e internacionales, han sacado convenios que favorezcan el uso, desarrollo y promoción de

<sup>52</sup> En el primer cuadro, se consideran al educando como un recipiente de conocimiento. El educador es el que habla, sabe y escoge contenidos. Éste impone las reglas del juego e impone su concepción al educando, y de esta manera expresa una relación similar entre opresor y oprimido en la realidad social. La función del educando es adaptarse al orden establecido, que se produce a través de un proceso que elimina la creatividad, la conciencia crítica, impidiéndole el diálogo. Se da la Invasión cultural. El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración (Freire, 1985)

<sup>53</sup> Mientras que el cuadro de la derecha, explica que el conocimiento construido de manera conjunta entre el educador y educando, que se enfrentan juntos al acto de aprender y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una exposición dialogada. Este proceso educativo en el enfoque de Freire (1985), es darle conciencia para asumir su rol, manifestando la liberación en la opresión, y permitir que el sujeto perciba su propia realidad y se forme como protagonista de su historia. Un proceso de acción un proceso de acción por parte de los sujetos, y concluye entonces que la educación es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana .

nuestras lenguas y cultura como lo presentamos en el capítulo 1. La práctica queda desvinculada con la realidad de los niños indígenas.

Por ende, las escuelas primarias rurales y bilingües, recrean un clima de competencia entre los escolares, desconociendo el uso de la lengua materna, y así puedan generar mayor ingreso en cada año. Eso indica que la escuela es un espacio donde no hay cabida al estudio, uso, desarrollo, promoción y revitalización de la lengua indígena. Sin embargo, con la propuesta de trabajo que planteamos, creemos que la escuela es el espacio idóneo para recuperar la lengua y los conocimientos comunitarios, porque así como fue el espacio idóneo para la pérdida, tienen que ser para la recuperación. En consecuencia, nuestros docentes, niños, familia y la comunidad en general debemos de tener una participación activa en el desarrollo y vinculación de nuestros saberes, conocimientos en la formación de los sujetos chatinos.

En ese mismo sentido, la visión sociocultural de Vygotsky (1968), hace hincapié en el desarrollo del niño a partir de las zonas de desarrollo próximo, que son precisamente las que se crearon en el proceso de formación y socialización. El objetivo del método es motivar al niño a que exprese y manifieste sus intereses, conocimientos y habilidades que operan sobre el medio social y natural local, y que reflejan la cultura ya adquirida. La visión socio-cultural por sí misma no determina hacia qué contenidos culturales se amplía el conocimiento y las habilidades del niño, por lo que muy bien se puede orientar, a partir de las adquisiciones culturales.

En el siguiente capítulo, presentaremos la propuesta pedagógica que intenta construir una visión integral de la educación de nuestras comunidades chatinas, incorporando los conocimientos chatinos en diálogo con los conocimientos occidentales. Haciendo hincapié en el conocimiento son construcciones sociales producidas en un espacio concreto por la experiencia individual y colectiva de quienes le dan significado y valor, como lo abordamos en el capítulo 1.

#### **CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS CHATINOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

En el siguiente apartado hablaremos de la importancia de los juegos tradicionales y tradiciones orales como conocimiento comunitario en el aula. Para ello nuestro trabajo se basó en preguntar a diferentes actores presentes en esta investigación (niños, padres de familia, docentes y personas conocedoras de la cultura chatina en la comunidad), la finalidad de los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaca el hecho de que varios de ellos lo asociaron con el objetivo básico de resolver algún problema comunal y/o familiar como son la siembra, la cosecha, los usos y derivados del maíz, la fiesta patronal, los juegos tradicionales, la indumentaria de la mujer, el nombramiento de las autoridades, los lugares sagrados, las tradiciones orales, eligiendo para este caso los más nombrados en cada vertiente por los entrevistados. En el caso de los docentes en particular, éstos comentaron mayoritariamente que dichos conocimientos tendrían que dar respuesta a algunos problemas escolares en los niños, tales como: la enseñanza de la lengua materna, la falta de comprensión en L2, la reprobación, la deserción, y la pérdida de los valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la colectividad, la convivencia, el cooperatividad o ayuda mutua y, de manera central, la enseñanza de la lengua chatina.

Partimos del hecho de la existencia de infinidad de problemas que resolver en los espacios áulicos, sin embargo, al tomar al estudiante como centro de atención para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos de considerar los elementos que más impacto puedan tener en su proceso de formación, donde no se vea a la escuela como una institución que se rige sólo bajo planes y programas, sino su esencia que reside en el acto de aprender libremente y, lo más importante, mediante la observación, la oralidad y la praxis como ya lo señalamos en la triangulación dinámica de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios chatinos. Cabe aclarar que en la determinación de los conocimientos comunitarios a trabajar, es necesaria la participación activa de los padres, alumnos, y la comunidad en general, donde el conocimiento no debe ser un componente individual del ser humano, sino parte de prácticas sociales dentro de un contexto determinado.

Por lo anterior, determinamos para este caso, los juegos tradicionales y tradiciones orales. Para iniciar hemos de definir nuestros objetivos principales, para este caso son:

- Investigar, documentar y dar tratamiento pedagógico a los juegos tradicionales que ya no se juegan en la comunidad y que son significativos para los niños, ya que mediante éstos, los niños chatinos podrán fortalecer su identidad y fomentar valores como el respecto, la responsabilidad, la buena convivencia, y el cooperativismo.
- Identificar situaciones comunicativas que tengan un lenguaje coloquial para los niños, para la enseñanza en la lengua chatina, ya que por medio de ellas será más significativo para los alumnos aprender y desarrollar las habilidades comunicativas en su lengua materna.

En este caso, fue muy pertinente hablar de los juegos: el trompo de comal y las canicas como un primer acercamiento. Para el caso de las tradiciones orales, dos objetivos que nos ayudaron a definir qué tradición oral incorporar en el primer acercamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron:

- Conocer la importancia que tiene el grano del maíz en las familias chatinas con el cuento de *skua*<sup>'A</sup> *o<sup>C</sup> tinya*<sup>'A</sup> (el maíz y el ratón).
- Acercar a los alumnos a algunos personajes históricos de su comunidad, por lo tanto, decidimos documentar "*la<sup>I</sup> nken<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> tyen<sup>E</sup>*" *o<sup>C</sup> "nga*<sup>'A</sup> *nu<sup>C</sup> nwod<sup>E</sup> Edmundo Ávalos Covarrubias*" (cuando se quemó mi pueblo e historia y vida de Edmundo Ávalos Covarrubias).

En el área lingüística, esta propuesta pretende promover una educación bilingüe desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir (Baker, 1997), aunque consideremos que existen ocasiones en que una persona no habla, no escucha, no lee, ni escribe, pero aun así usan la lengua. Como propone Skutnabb-Kangas (1981, Citado en Baker, 1997, p. 33), "la lengua usada para pensar, puede ser una quinta área de competencia lingüística", construyendo las condiciones de mantenimiento de la lengua chatina. Es por eso, que juega un rol importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños monolingües y bilingües de San Miguel Panixtlahuaca, porque se da uso de la lengua materna

de los alumnos de educación primaria bilingüe en el sentido de que, para apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas previstas en el curriculum educativo, implica comprender, en gran medida, el discurso en que se expresa cada una de esas asignaturas del conocimiento.

Además, como hemos señalado, los niños que asisten a la escuela llevan consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que los expresan en su lengua materna debido a que es el principal y único medio de comunicación que tienen para manifestar su cúmulo de conocimientos. El empleo de la lengua en el proceso educativo permite, en gran medida, la internalización de dichos conocimientos. La internalización hace referencia a la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979). Dicho en otros términos, resulta vital en el desarrollo cultural del niño, en el ámbito social (entre personas), y posteriormente, en el ámbito individual (en el interior del propio niño).

De esta manera, en el ámbito educativo, para la formación de los niños en cualquier área del currículo, es necesario tomar en cuenta los conocimientos comunitarios que nos heredaron nuestros ancestros, ya que representan el contexto de aprendizaje del educando. En este caso seleccionamos como ya se dijo, los juegos tradicionales y las tradiciones orales.

Cabe señalar que el impacto que ha tenido el trabajo en el campo y la urgente necesidad de acrecentar la mayor cantidad de docentes que promuevan la idea de fomentar una educación bilingüe intercultural, como estudiantes de la Maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB) tuvimos la oportunidad de presentar una propuesta educativa resultado de nuestro trabajo de investigación. Por lo que, determinamos publicar un artículo de “Los juegos tradicionales de Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup> en el libro de *Propuestas Educativas Interculturales* (2016), siendo la coordinadora la Mtra. Paulina Latapí Escalante de nuestra Facultad de Filosofía de la misma Universidad Autónoma de Querétaro. Es pertinente entonces, mencionar que cualquier trabajo cuando se adentra a un análisis propio, tiende a fortalecer y ampliar la visión misma. Por ende, en este capítulo se incorporaron otros factores que permitieron una construcción integral y más completa de la investigación, y lo presentaremos a continuación.

### **A. Los juegos tradicionales: el trompo de comal y las canicas.**

Los juegos tradicionales son aquellos juegos que durante años, se han transmitido de generación en generación, por medio de la oralidad, manteniendo su esencia en la memoria colectiva de una comunidad. Al hablar de juegos tradicionales se remota a un tiempo y espacio diferente, recordando una serie de vivencias positivas y aún negativas. Urdaneta (2002), afirma que: “los juegos tradicionales pertenecen a un modo de vida concreto, surgen en el medio rural frente a otros de distintos entornos y su transmisión, de generación en generación, ha sido oral” (p. 87). Así mismo, son entendidos como los “juegos y juguetes populares practicados por niños el cual son en esencia, sobrevivencias de formas de recreación de épocas pasadas, siendo hallados generalmente con algunas modificaciones locales de nombre o de desarrollo en las diferentes regiones geográficas” (Bauzer, 1997, p. 28).

Encontramos que las disciplinas que posibilitan el trabajo con los juegos tradicionales son la sociología, antropología, psicología, psicoanálisis, pedagogía y lingüística. Partimos del hecho de considerar que los juegos tradicionales son importantes para el desarrollo intelectual y psicosocial del niño, ya que el juego “forma en el individuo cualidades y valores necesarios para su futura vida en sociedad” (Correa. 2000, p. 19).

Desde el estudio antropológico “el juego es una actividad en la que no sólo se proyectan cosmovisiones colectivas bien establecidas, sino que además, refiere a otros mundos posibles en lo simbólico, expresivo e imaginario” (Dupey, 1998, p. 44).

Así, para la psicología:

El juego es visto como parte del desarrollo evolutivo del niño que se manifiesta en las diferentes formas de expresión lúdica. Para el psicoanálisis el juego es una instancia intermedia entre el inconsciente y el consciente, entre principio de realidad y principio de placer. La pedagogía ve en el juego un instrumento para transmitir conceptos, valores, conocimientos diversos (Öfele, 1999, párr. 11).

Para comprender el papel del juego en la educación, consideramos básico reconocer las aportaciones de tres pedagogos "precursores" de las escuelas infantiles. Éstos son Federico Froebel (1782-1852), María Montessori (1870-1952), y Ovidio Decroly (1871-1932), (Sarlé 2008), quienes desarrollan posturas integrando el juego dentro del campo educativo.

Froebel (1913), hace del juego su método pedagógico. En su obra "*La educación del hombre*" sostiene que "el niño tiende a exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la acción y la fantasía" (Froebel, 1913, p.26). Estas dos tendencias naturales son las que se expresan a través del juego. Como "la educación debe comenzar a partir del hacer, el punto de partida es el juego" (Froebel 1913, p. 28).

Por su parte Montessori (1915), no habla de juego sino de actividad. La escuela infantil toma especialmente de su propuesta los ejercicios sensoriales y la organización del ambiente físico. Para ella, las escuelas debían garantizar, como objetivo pedagógico, la autonomía de los niños. En la escuela, los infantes debían sentirse como en su casa, moviéndose con libertad y responsablemente. Por esto, el material se dispone de tal manera que siempre esté al alcance de éstos y los muebles deben adecuarse a su tamaño para facilitar la independencia con respecto a la persona adulta. Los ejercicios sensoriales, acorde a su óptica deben ser empleados para generar las imágenes mentales y facilitar el aprendizaje de los conceptos.

A Decroly (1932), con la creación de los "juegos educativos", considera que los ejercicios sensoriales de Montessori no eran juegos ni tampoco favorecían la actividad del niño. En cambio, los juegos educativos

No constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, pero tienen por finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión (Decroly, 1932, p. 33, citado en Sarlé, 2008, p. 7).



En la pedagogía de la modernidad, Ghirardelli (1997), distingue dos formas de conceptualizar a la infancia. La primera reduce al infante a una fase del desarrollo humano en el que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo, en la segunda "la infancia es una fase en la cual la intimidad guarda la pureza de la naturaleza [...] ve en el hombre a una persona armoniosamente desenvuelta, capaz del auténtico sentimiento de verdad" (Rousseau 1969, citado en Ghirardelli, 1997, p. 119). En este sentido para Rousseau (1969):

La educación en los primeros años de vida se da a través del ejercicio físico, el desarrollo de los sentidos y el contacto con la naturaleza, dejando al niño libre y favoreciendo sus juegos. Menester es que salten, corran y griten cuanto quieran; todos sus movimientos son necesidades de su constitución que procura fortalecerse. El juego es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de su conducta y ejercicio de su libertad. (Rousseau, 1969, p. 68 citado en Sarlé, 2008, p.8).

Según Sarlé (2008), existen tres características específicas del juego, que han sido consideradas particularmente útiles a la hora de planificar la enseñanza. Estas características son "la automotivación, la relación entre medios y fines, y su carácter simbólico" (p.9).

El juego simbólico, representa la forma en que los infantes construyen escenarios y el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y acciones. Por ejemplo, cuando un niño convierte un bote en carro, un lápiz en aviones, etcétera. Al modo de comprender este simbolismo Vygotsky (1988, p. 156), señala que "el símbolo hay que entenderlo no como un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino como un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto". En este sentido, hace énfasis en la teoría cognitiva sociocultural que enfatiza la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales en el aprendizaje de los niños.

Por otra parte, si consideramos el juego como un fenómeno inherente al ser humano y, mucho más, del niño y si tenemos en cuenta que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño y niña y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos, el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluir el juego del ámbito de la educación.

De esta manera, Biehler y Snowman (2004), apuestan al constructivismo que concibe al proceso de aprendizaje “....no como producto del ambiente o de las disposiciones de cada persona, sino de una construcción autónoma que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (p.67). De esta manera el alumno y la alumna dejan de ser sujeto receptivo y repetitivo de los contenidos de aprendizaje para asumirse como un sujeto constructor, a través de una interacción permanente con las personas de su entorno y con el ambiente que le rodea.

Asimismo, desde el papel pedagógico los docentes mediante, los juegos tradicionales ejecutan un proceso educativo que está dirigido a aportar las situaciones, experiencias y contextos, a través de los cuales el alumno construye los valores de su identidad cultural sin la imposición de ideas por parte del docente u otro agente mediador. En ese sentido, desde el socio-constructivismo, como lo señala Thierry (2002), plantea el rescate “...del carácter social del aprendizaje, pues aprendemos de los demás, con los demás, y para los demás” (p. 32). De acuerdo a este planteamiento, todo proceso de aprendizaje es posible a partir de una labor de construcción social y cooperativa donde participan docentes, padres de familia, comunidad y los estudiantes para la construcción de conocimientos. Por lo tanto:

El docente no es el que enseña, sino es el promotor de la educación, es decir, el alumno es quien construye su conocimiento en la interacción con los demás en la medida en que aprenden de los demás, con los demás y para los demás, va a poder construir el conocimiento, con las bases que ya tiene (Thierry, 2002, p. 21).

De esta manera, desde la perspectiva del socio-constructivismo, el juego se convierte en el mecanismo ideal para implementar el aprendizaje adaptativo, puesto que puede monitorizar de manera permanente las actividades de los alumnos y coadyuvar en la generación de nuevos esquemas cognitivos, nuevos comportamientos y nuevas actitudes en base a la dinámica de respuestas y de solución de problemas que se generan desde las actividades lúdicas.

Así, precisamente radica, la importancia de investigar y documentar con los niños de primaria, los juegos tradicionales de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>* como objeto de memoria colectiva, para fortalecer y promover el uso de la lengua chatina en los espacios lúdicos.

Los niños desempeñan un papel importante en la unidad familiar y comunal y desarrollan habilidades y destrezas, mediante diversos juegos y juguetes que son identificados como juegos tradicionales, o manifestaciones lúdicas de nuestro acervo cultural, que les permiten un desarrollo tanto físico como cognitivo, considerando los valores culturales. El trasfondo de esto reside en que “el juego permite que los pequeños exterioricen sus sentimientos y habilidades (...) capaces de modificar sus reglas para adaptarse al ambiente local, aunque siempre conservando sus características básicas” (CAVIM, 2000, p. 23). Dentro de los juegos tradicionales se encuentran una amplia gama de modalidades lúdicas: juegos de niños y juegos de niñas, canciones de cuna, cuentos de nunca acabar, rimas, juegos de sorteo y juguetes, entre otros. Si bien algunos de estos juegos pareciera que tienden a desaparecer por completo, una de las características de los mismos es que surgen por una temporada, desaparecen y luego vuelven a aparecer. Así, algunos de ellos son jugados más en épocas de lluvias (*nikyo'*) ya que implican mayor movimiento físico y corporal, y otros surgen en épocas de secas (*nikuan*) donde naturalmente se tiende a estar en menor movimiento debido al calor.

Sin embargo, identificamos que los juegos tradicionales de *Kichen Skwi*, están corriendo el riesgo de quedar en el olvido, a causa del proceso de transculturalización concebida como el “transporte de elementos culturales de una sociedad a otra” (González, 1997, p. 107), situación que conlleva la introyección de juguetes y juegos occidentales a una necesaria adquisición de computadoras, videojuegos y televisión, entre otros elementos

tecnológicos que han fracturado la comunicación interpersonal, familiar y comunal, y que además ha provocado el olvido de algunos juegos tradicionales. Señalando, como cuenta el señor Ismael Ruiz García, de 79 años:

*Tis'nen<sup>E</sup> ne<sup>H</sup>, a<sup>C</sup> Ala<sup>I</sup> ndo<sup>ˈC</sup> re<sup>C</sup> nyan<sup>A</sup> nya<sup>E</sup> nan<sup>E</sup> ndijya<sup>E</sup> 'on<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, o<sup>C</sup> tiste<sup>'E</sup>, mastea<sup>'E</sup>  
o jyan<sup>C</sup>, t'an<sup>A</sup> nten<sup>C</sup> 'iyui<sup>'A</sup> re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> nyan<sup>A</sup> ka<sup>'G</sup> ne<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> nes'an<sup>E</sup> o<sup>C</sup> t'a<sup>A</sup> re<sup>C</sup>. O<sup>C</sup> ni<sup>C</sup>  
ne<sup>G</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>'A</sup> nan<sup>A</sup> no<sup>F</sup> nya<sup>'E</sup> kuan<sup>A</sup> nya<sup>'C</sup>. Jyan<sup>C</sup> ni<sup>C</sup> ne<sup>E</sup>, shue<sup>'C</sup> celular<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup>  
re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> sti<sup>'A</sup> nu<sup>F</sup> xue<sup>'E</sup> ne<sup>C</sup>, shue<sup>'E</sup> ndya<sup>'C</sup> nan<sup>F</sup> jya<sup>'E</sup> o<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>'E</sup> cha<sup>'F</sup> 'ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup>  
'in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> a<sup>C</sup> ne<sup>'A</sup> kuento<sup>a</sup><sup>'C</sup> re<sup>E</sup> 'in<sup>H</sup> nu<sup>A</sup> jilyo<sup>H</sup> te<sup>'F</sup>, nu<sup>A</sup> ti<sup>C</sup> stea<sup>'A</sup>.*

(Anteriormente cuando nos enseñaban a elaborar los juguetes y a jugar, participaban los abuelos, padres, madres, hermanos haciendo que la familia sea el pilar en la enseñanza, ahora observamos a las mamás siempre con sus celulares, o el papá que sólo compra los juguetes ya elaborados y los niños ya ni toman en cuenta a los abuelos)<sup>54</sup>.

Por lo anterior, es que consideramos fundamental que docentes, padres de familia en interacción comunitaria formen y fortalezcan la identidad cultural de nuestra sociedad dentro y fuera del entorno educativo con el fin de coadyuvar en el desarrollo de sentimientos, creatividad e interacción entre las y los niños a través de los juegos tradicionales, de tal forma que se logre la integración entre ellos con base en los principios culturales de la comunidad y en los principios psico-sociales que presenta el diseño curricular.

Así Domínguez señala que:

El juego no solamente es útil como ejercicio corporal, como recreación de la mente, como elemento cooperador en las disciplinas sociales, sino también para encauzar las

---

<sup>54</sup> Plática en 19 de marzo de 2015, con el Sr. Ismael Ruiz García de 79 años, integrante del Consejo de Ancianos de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca.

tendencias del instinto, ya que éste es el que hace escoger al niño, entre esos pasatiempos, el que más le agrada, o sea el que más le conviene y armoniza con la parte biológica (Domínguez, 1996, p. 12).

En la comunidad de la cual nos ocupamos, en concreto en la escuela, se hacen tímidos intentos de utilizar a los juegos tradicionales como contenidos de enseñanza, sólo en el área de educación física. La causa que se identifica como principal es la falta del sentido investigador de los docentes, el miedo al fracaso escolar o simplemente con la idea de seguir abordando los contenidos nacionales que presenta el Plan de Estudios.

Producto de las indagaciones en el trabajo de campo, es que resulta urgente la revalorización de los juegos tradicionales y los juguetes elaborados con materiales de la región. Entre los juegos que identificamos ya no están en uso y que propician una imaginación extraordinaria es el trompo de comal, para elaborar el juego el Señor Marciano Mendoza hizo una demostración donde utiliza pedazos de comal que ya no le sirve a la mamá, cera virgen, espina de árbol de naranja o limón, un pedazo de palo del grosor del dedo pulgar que mida una cuarta y un machete.

*Figura 6. Proceso de construcción del trompo de comal.*



Fuente: Fotografías del archivo personal.

Los pasos que deben seguirse para elaborar este juguete son:

- Darle la forma circular al pedazo de comal, esta medida puede ser desde 2 a 4 dedos de radio, que equivale de 4 a 8 cm.
- Emparejarlo o gastarlo con una piedra para afilar machete.
- Calentar la cera con las yemas de los dedos, hasta ablandarla y que se preste para ser moldeada.
- Raspar el palo con un machete para deslizarlo con las dos manos.
- Buscar espinas de árbol de naranja y/o limón, a veces es necesario que estas espinas se sequen antes, para que dure mayor tiempo.
- Colocar la cera en el centro de la otra cara del comal junto con el palo.
- Buscar un espacio o terreno liso para jugar, generalmente lo realizan en el suelo de tierra o en piso de concreto.
- Lanzarlo frotando el palo con las dos manos y, al momento de soltarlo, detener el palo para que gire sólo el trompo.
- Y a jugar con el trompo de comal<sup>55</sup>.

El objetivo central de este juego es la sana convivencia, donde los jugadores de distintas edades realizan su lanzamiento y observan qué jugador logra mantener más tiempo en giro su trompo.

Asimismo, el juego de las canicas, es también un juego muy común en la región chatina, en especial en la comunidad durante el mes de mayo, los niños alegran las calles, patios de las casas con este peculiar juego, ya que en este tiempo empieza a llover y la tierra mojada permite divertirse en equipo o en grupos de amigos.

---

<sup>55</sup> Entrevista del 22 de marzo de 2015 con el Sr. Marciano Mendoza Salvador de 73 años, integrante del consejo de anciano de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca.

### a) *¿Jugamos a las canicas?*

Figura 7. *Los diferentes tipos de canicas.*



Fuente: Fotografías del archivo personal y de la página web <https://www.google.com.mx/search?q=las+canica>.

El propósito de jugar es dominar la jugada y/o apoderarse de la mayor cantidad de canicas.

Para esto, los niños se juntan y van en busca de semilla del árbol *sin<sup>F</sup> kue<sup>E</sup>* – que son unas semillas chicas color negro, o en su caso piden a su mamá que elabore canicas de barro. En la actualidad ya hacen uso de las canicas comerciales. En la siguiente descripción, presentaremos el juego de las canicas en la comunidad *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*<sup>56</sup> y además en la comunidad de San José Ixtapan<sup>57</sup>, donde durante dos ciclos escolares documentamos este peculiar juego con los niños de la escuela primaria “Benito Juárez”. Lo consideramos de esta manera con el propósito de conocer las características de cada juego en contextos diferentes que comparten una misma lengua (*cha<sup>F</sup> tnyan<sup>A</sup>*).

En *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*, el juego se comienza haciendo un hoyo de unos 5 centímetros de diámetro y 3 centímetros de profundidad aproximadamente con los talones de los pies y consiste en dibujar dos líneas a los lados del hoyo. El juego de las canicas lo pueden jugar de 2 a 6 jugadores.

<sup>56</sup> En esta comunidad, la investigación dio paso a la aplicación de mensajería móvil WhatsApp, con la participación de los niños y familiares de la comunidad. El 15 de abril de 2016.

<sup>57</sup> Esta documentación es resultado de una investigación realizada con los niños de sexto grado en la comunidad de San José Ixtapan durante el ciclo escolar 2013-2014.

- Para conocer el orden de cada jugador, se comienza lanzando sus canicas desde el centro hacia la línea que está a 5 metros.
- El que se aproxima o queda en la línea, lanzará primero y así sucesivamente.
- Enseguida el jugador lanzará con el propósito de atinarle al hoyo y dominar el juego.
- El jugador que logre entrar al hueco, es el que domina la jugada. En caso de que alguien más logra entrar al hoyo, éste pasa a dominar la jugada y el otro baja a luchar y cuidarse para que los demás no lo “maten”.
- Los jugadores irán tirando uno por uno hasta que todos avancen.
- Cuando todos tiraron empezarán a golpear la canica del oponente, el que domina no morirá mientras no haya alguien más en el hoyo.
- Los jugadores podrán eliminar al otro pegándole con su canica. En cambio al jugador que tiene el dominio no podrán matarlo.
- Mientras el jugador tenga el dominio, los demás jugadores no podrán matarlo. Así que él, no dejará que los otros logren llegar al hoyo porque dominarán la jugada y podrán “matarlo”.
- El juego termina cuando quede el último jugador.

En cambio, en la comunidad de San José Ixtapan el juego consiste en:

- Formar equipos de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y diez niños.
- Se prepara el terreno de juego, colocando tres tablas de 3 metros o menos, según sea el caso; y dejan libre el espacio que será la línea del tiro.
- Después dibujan en el centro un triángulo si son grupos de 2, 3, 4, 6, 8 y de 10 jugadores.
- En caso de que los grupos fueran de 5, y 7 jugadores dibujan un cuadrado.
- Al dibujar un rectángulo pueden jugar de dos a diez jugadores.
- Colocan las canicas en cada esquina de la figura o en medio, según se preste el juego.
- Cuando participan con equipos pares, juntan las canicas en la palma de las manos y las revuelven para lanzarlas al piso, formando una cruz.
- Eso indica que la línea recta del norte al sur forma un equipo y de este a oeste otro equipo, para competir.



- Gana el equipo cuyo jugador permanezca al final de juego.
- Cuando son jugadores impares juegan individualmente y se acomodan en línea de la línea de extremo para tirar a la línea de la entrada.
- El que sale de la línea se espera porque su posición es el último de derecha a izquierda.
- El que llega a la recta, espera hasta saber o conocer la posición de cada jugador.
- Enseguida se dan conocer las posiciones:
- El que se encuentra en la línea es el primero. El que se acercó más a la línea es el segundo, así sucesivamente.
- Cuando terminan de posicionar a los jugadores que están dentro del terreno de juego, se posiciona al jugador que está fuera del recuadro.
- En la cuarta posición es el que está más cerca y quinta es el que se alejó más, y así sucesivamente.

¡A JUGAR!

- Empiezan a tirar desde la línea de entrada de acuerdo a la posición.
- Si el (1) tira y sale del terreno de juego, vuelve a tirar o en su caso colocarlo en un lugar donde los demás competidores les dificulten “matarlo”.
- Si el jugador 2 tira y se queda en el terreno de juego, espera para continuar.
- Una vez que ya se posicionaron viene la segunda ronda de tiros, el jugador 1 busca “matar” a los demás jugadores. Y así sucesivamente.
- Termina el juego cuando “matan” al penúltimo.
- Al final reparte las canicas al ganador y dejan canicas en el terreno de juego para seguir jugando.
- Si son equipos pares dejan la cantidad de jugadores y si son impares dejan uno para el jugador. El miedo de muchos jugadores es quedar en medio de las figura porque mueren sin haber intentado jugar.

Esquema 6. *El proceso en el juego de las canicas.*



Fuente. Elaboración propia (2014) con base en el trabajo de campo, experiencia personal y las aportaciones de los niños chatinos de la comunidad de San José Ixtapan, Juquila, Oaxaca.

En relación a ello, Maestro (2000), menciona la importancia que tienen los juegos tradicionales en el proceso de socialización y culturización del alumno:

- Los niños pueden ser los protagonistas desde el principio, incluso en la obtención de la información y los materiales requeridos para los juegos a desarrollar.
- Se favorece la relación intergeneracional, al fomentar la relación con personas de mayor edad.
- Propician la socialización, el conocimiento de sus iguales de forma “natural”.
- Son un medio – relación para la consecución de nuestros objetivos.
- Posibilitan la coeducación.

- Estimulan la sana competencia, al igual que la cooperación.
- Favorecen las relaciones interpersonales.
- Fomentan el trabajo en parejas y en grupo.
- Desarrollan la comunicación e inserción social.
- Propician el disfrute y la diversión (p.4).

Por lo anterior es que consideramos básico retomar los juguetes que usan materiales naturales, ya que valoran el contexto comunitario. Cabe reiterar que transmitir este conocimiento y tomarlo como contenido de enseñanza para las asignaturas de los planes de estudio exige que el docente tenga un espíritu investigador como lo planteamos en el capítulo 1, además de promover un aprendizaje libre y crítico, deben crear las condiciones para el diálogo que pueda a su vez, provocar la curiosidad epistemológica del aprendiz (Freire, 1970). Asimismo que pueda auxiliarse del “diálogo en sus dos dimensiones: acción y reflexión y su derivación es la praxis, que es la palabra verdadera que transforma el mundo” (Freire, 2000, p.99), entendiendo que en las comunidades sus conocimientos se basan en la praxis, fortaleciendo la lengua materna en el proceso transformador, por lo tanto los docentes deben promover el uso de la lengua materna del niño (chatino), en el aula.

En ese sentido conviene aseverar que la educación bilingüe requiere de una planeación, ejecución y evaluación de un proceso educativo en el cual se emplea, como instrumento del proceso de aprendizaje la lengua materna (chatino), y una segunda lengua (español), para fortalecer las dos; además de valorar y fomentar la cultura propia. Además de ser un carácter obligatorio el aprender lengua, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, y formación cívica y ética, consideramos que debe ser igual de importante la formación académica en nuestras tradiciones y costumbres, como son los juegos tradicionales ya que, detrás de ellos, subyacen cuestiones profundamente humanas, de la misma manera que las tradiciones orales que hablaremos enseguida.

## **B. La tradición oral: *skwa<sup>xc</sup> o tinya<sup>ya</sup> y la<sup>l</sup> nken<sup>c</sup> kichen<sup>A</sup> tyen<sup>C</sup>.***

Al hablar de la tradición oral, es importante referirnos a la lengua como elemento esencial de la cultura, que está compuesta por un cúmulo de elementos que expresan significados. Estos son interpretados desde la manera específica de concebir el mundo y de comunicar nuestro pensamiento. Es resultado de un largo proceso de construcción cultural que surge ante las necesidades de comunicación en donde la lengua como fenómeno social, está viva en cuanto que es dinámica y es dinámica en cuanto se usa. Así tiende a desarrollarse y a fortalecerse, por lo tanto tiene mayores posibilidades de sobrevivencia. En contraste, “una lengua que no se usa se va quedando quieta, inmóvil, se debilita, va perdiendo fuerza y con el paso del tiempo, desaparece” (Reyes, 2006, p. 2). Además de ser un medio específico de concebir el mundo y organizar nuestros pensamientos, la lengua es uno de los medios más importantes que nos da identidad, razón por la cual se hace necesario conservarla, mantenerla, enriquecerla.

En relación a lo anterior, afirmamos que es imperante la puesta en práctica de la educación intercultural considerando la centralidad de la lengua y vinculando los conocimientos comunitarios con los contenidos escolares, buscando la articulación de contenidos, desde sus componentes de conocimientos, praxis y creencias. Así se estarían encaminando hacia una formación integral que contemple el conocer, saber hacer y saber ser planteados por la UNESCO, desde hace más de veinte años, pero redimensionados aquí al contexto de la comunalidad.

Conviene retomar ahora a la educación bilingüe e intercultural con sus ejes transversales (diálogo horizontal, flexible, incluyente, multidireccional, de respeto, entre iguales), no un monólogo vertical, rígido, excluyente, unidireccional, asimétrico, dado en la desigualdad. (SEP, 2003, p. 40).

Por lo anterior consideramos indispensables en la educación intercultural propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. “La lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las

formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas.” (DGEI, SEP, 2011).

Por lo tanto, para conocer la relación que guarda la tradición como elemento cultural y lingüístico de una cultura, nos hacemos las interrogantes: Los relatos de tradición oral que están presentes en las comunidades ¿se transmiten a las niñas y niños?, ¿qué tipo de relatos se transmiten? ¿quiénes los transmiten?, ¿en la escuela están presentes los relatos de tradición oral?. Si están presentes, ¿cuáles?, ¿de qué manera?, ¿En qué momento se transmiten los relatos?, ¿Para qué?

La tradición oral es un arte de composición de la lengua cuyo fin o función es la de transmitir conocimientos históricos, culturales y valores ancestrales que se actualizan desde una temporalidad cíclica que le otorga un sentido más profundo. Estos relatos se encuentran profundamente relacionados con las creencias de nuestros pueblos, porque en el acto de narrar un relato no solo se cuenta una historia sino que se genera la unión entre lo terrenal y lo espiritual, dado sentido a la identidad cultural de los pueblos indígenas.

En ese sentido, la tradición oral por ser parte del corazón de los pueblos indígenas y pivote central de sus estrategias de resistencia cultural, es mucho más que las narraciones, más que los textos orales. La cultura escrita es mucho más que los libros. Como señala Aguilar (2015), se trata de un conjunto de conocimientos, personas y prácticas que no se rescatan solo rescatando libros. De la misma manera, registrar sólo los textos de la tradición oral no rescata las prácticas, los especialistas y las funciones sociales de la tradición oral. Además en el contexto actual en el que las lenguas del mundo se encuentran amenazadas, los distintos textos (tejidos orales), que se producen dentro de esta tradición de transmisión de conocimientos también se encuentran en riesgo de desaparecer.

Como hemos señalado en el apartado anterior, objeto de este trabajo, en la escuela primaria estudiada, al desconocer la existencia, el uso y desarrollo de los parámetros

curriculares de la asignatura de lengua indígena, los maestros generalmente lo trabajan desde los cuentos, leyendas o mitos. Como señala Marcial Jiménez:

Cuando se trabaja con la tradición oral, es común que los maestros les piden a los niños que pregunten a sus familiares qué cuento, leyenda o mito de la comunidad conocen y lo traen como tarea... Al día siguiente lo escriben, lo traen y listo, ya no hacen más con esas recopilaciones <sup>58</sup>.

No se reflexiona acerca de la forma, no hay un proceso de análisis, sólo queda en la recopilación de la tradición oral que generalmente se traspapela o se pierde. Asimismo, en la zona escolar para dar cuenta y tener evidencias que se trabaja la lengua indígena, envían un oficio a la dirección de la escuela donde piden que los docentes recopilen leyendas, cuentos, mitos de la comunidad. Es en ese momento cuando los docentes se preocupan por recopilar y compilar narraciones de tradición oral, sólo para pasar por una cuestión de forma. Pasando el tiempo, se les olvida darle tratamiento. Es común escuchar que al compilar la tradición oral se piensa que la están rescatando como cuestiona Aguilar (2015):

Esta tradición mnemónica tiene como soporte la memoria y se transmite a través de la oralización, transcribir estos textos y codificarlos por medio de grafías no es rescatar la tradición oral, es traducir estos textos de un original que se transmite oralmente a un soporte escrito, un soporte gráfico propio de otra tradición (párr. 2).

A pesar de ello, es urgente la recopilación, documentación, publicación de los textos y narraciones propias de la tradición oral en las lenguas maternas de los hablantes que lo socializan, porque es común hacer publicaciones en el español pero para este proceso se pierden muchas composiciones originales de la lengua, por lo tanto, es menester respetarla y promoverla de manera seria y comprometida, pero eso no significaría que la estamos

---

<sup>58</sup> Originario de San José Ixtapan, docente de educación bilingüe en la zona escolar 075 Juquila. Trabajo de campo (2015)

rescatando y revitalizando, porque, como ha sucedido claro, registrar no es rescatar (Aguilar 2015).

Lo antes expuesto, nos interpela ¿Qué ha hecho la escuela por las tradiciones orales? La función social que tienen dichos textos en las culturas de tradición indígena, son parte esencial de sus idiomas, de la transmisión de saberes culturales, de la preservación y comunicación de la cosmovisión de sus pueblos a las nuevas generaciones, y una práctica importante de las formas de convivencia de las culturas indígenas (Quintero; Álvarez, 2011). Según Chevallard (1991), la práctica de la narración, sufre un proceso de transposición didáctica al tenerse que acomodar a la forma escolar de una escuela que se rige por reglas sociales, comunicativas, valores y saberes distintos a los que portan las culturas de tradición indígena. Sin embargo, la idea es que para dar tratamiento a las tradiciones orales no es una transportación a la forma escolar preestablecida, sino el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser flexible al respetar la estructura de tales conocimientos y los contenidos serán generados durante el tratamiento pedagógico, considerando las experiencias, habilidades, conocimientos que aprendemos y socializamos con la tradición oral.

La característica fundamental de esta tradición narrativa es que están presentes en las comunidades de origen, tienen una dinámica propia que no respeta fronteras y que se actualiza continuamente gracias a su condición de oralidad y de ser una construcción colectiva que se transmite de generación en generación. Alberga múltiples y diversos textos, muy distintos entre sí, con diversas funciones, muchos de ellos fuertemente asociados a rituales y contextos culturales específicos. Generalmente se trata de relatos dirigidos a niños cuyo propósito principal es educar para transmitir valores, formar actitudes y advertir sobre riesgos o peligros existentes en las comunidades y socializar una información o contenido cultural que es importante en la vida cotidiana. Entonces ¿Qué tipos de relatos son tradiciones orales y cuáles se transmiten?, ¿en qué momento se transmiten?

En principio, nos parece necesario exponer y aclarar que no todo relato es considerado parte de la tradición oral, de modo que dichos textos tienen una forma propia de composición y de transmisión cultivada por narradores que son los conocedores de este arte, por lo tanto,

son figuras sociales de gran prestigio en las localidades. Es de suma importancia el dónde, cómo y quién transmite el relato.

Los cantos, versos, plegarias, conjuros y discursos integran también la tradición oral indígena; La clasificación de distintos tipos de relatos ha sido una parte importante de los estudios sobre este tema desde principios del siglo XX. Dichos relatos pueden clasificarse o distinguirse de acuerdo a la función e información que pretendan transmitir: espirituales, cosmogónicas, geográficas, de origen, de advertencias o de transmisión de valores. Como señala Montemayor (1998), “La clasificación es un instrumento analítico que sirve para distinguir con mayor claridad los contenidos que buscamos, que ayude a distinguir las diversas fuentes y corrientes culturales que se han mezclado o superpuesto en la tradición oral de las lenguas indígenas” (p.27).

Los relatos recogidos en nuestra investigación tienen como función social difundir el cuidado y respeto a los alimentos que representan la vida e identidad de la comunidad, además de transmitir valores como el respeto, la responsabilidad, la buena convivencia. Resulta esencial problematizar la modalidad o modalidades en que estos relatos se podrían presentar en el contexto escolar, a través de contenidos didácticos, temas de interés, materiales didácticos, compilaciones de cuentos, leyendas, fábulas, entre otras, representando los conocimientos chatinos a través de la palabra antigua (*cha*<sup>F</sup> *s'nen*<sup>A</sup>). Es por ello, la importancia de fomentar el uso del lenguaje oral y escrito a través de la experiencia comunicativa, lo cual permite entender cómo se habla y con quién, cuándo se escribe y de qué manera. Esto implica tener acceso a las prácticas sociales, es decir, interactuar con personas que usan el lenguaje.

Los conocimientos de las comunidades chatinas se han mantenido en la tradición oral, siendo la memoria individual y colectiva el mantenimiento y transcendencia de los aprendizajes enunciados. Sin embargo, en las últimas décadas se ha posibilitado aún más, las acciones reguladas a la interacción de la oralidad, la reflexión y la documentación de la experiencia y vida humana con la escritura. De acuerdo con Foucambert, (1989):



La escritura constituye un nuevo estado de conciencia porque obliga a mirar de otra manera lo real, a distanciarlo, a teorizarlo, a trabajar su coherencia, a explorar su orden” Es claro que la interpretación de la escritura y más que eso de la cultura escrita exige sobrepasar la concepción cognitivista de la escritura para situarla en el corazón de las sociedades humanas en las cuales surge y se modifica la existencia (p. 86).

Entendemos de esta manera que los dos sistemas de significación (oralidad y escritura), representan estados progresivos de conciencia acerca de la construcción simbólica del mundo y en consecuencia un estado posterior no puede prescindir del criterio histórico de reconocimiento de estados anteriores ya que “la escritura introduce división y enajenación pero también una mayor unidad, propicia más acción recíproca consciente entre las personas” (Ong, 1987, p. 172).

En nuestras comunidades chatinas, los relatos de la tradición oral de los pueblos indígenas conforman su memoria colectiva. Por lo que no son concebidos por estas culturas como “recuerdos” de ancianos sino la palabra antigua (*cha*<sup>F</sup> *s’nen*<sup>A</sup>), considerándolo como la autoridad máxima en el establecimiento del orden social y la transmisión de valores y enseñanzas. Son la vía de transmisión de la cosmovisión, conocimientos filosóficos, religiosos, económicos, artísticos, tecnológicos, políticos, que las generaciones adultas transmiten a las jóvenes. Los relatos, junto a los tejidos, pinturas, diseños gráficos, danzas, música, son el acervo cultural más grande de nuestras comunidades.

A través de los relatos se narran “historias de acción humana para guardar, organizar y comunicar lo que saben” (Ong, 1982, p. 138). Las distintas culturas van comunicando principios a partir de los cuales se percibe y organiza la realidad del grupo social. De este modo, el lenguaje marca las coordenadas de la vida de un individuo dentro de una sociedad. Los relatos que forman parte de la tradición oral son textos o construcciones complejas del lenguaje que no necesitan de la escritura para fijarse ni transmitirse, pero sí de un narrador hábil conocedor de la tradición que asegure la transmisión de sus sentidos más profundos.

En este sentido, como afirma Montemayor (1998), los relatos de tradición oral son:

Un sistema de organización literaria, un método de composición o versificación que permite formalizar ciertos elementos rítmicos, temáticos, lógicos, metafóricos, a partir de los cuales es posible crear modelos que se puedan engarzar en forma rítmica, metafórica o temática para construir sin escritura obras complejas...son el vehículo para conservar y propagar memoria de una sociedad y cultura (p. 7).

Asimismo Zires (1998) señala que:

En el momento de producción y transformación de las narraciones orales se ve actualizada la tradición y la memoria colectiva en un evento irrepetible que está configurado por el entorno físico, por la situación discursiva y por unas circunstancias que sitúan al texto oral en el espacio y el tiempo (p. 59).

Así, el papel de la palabra antigua (*cha' s'nen*), es fundamental, ya que se trata de la transmisión de conocimientos de gran importancia para el orden y el tejido social, y el buen devenir de todas las prácticas propias de la vida cotidiana de las comunidades. Por tal razón, estos relatos se inician apelando a la fuente, que son los antiguos o los ancianos de la comunidad. En ellos está depositado el saber, el conocimiento cultural e histórico y se asegura la legitimidad de esta información cultural, así como su pertinencia, autenticidad y valor social.

Como hemos señalado, los relatos aquí presentados han sido recopilados en los chatinos de *Kichen*<sup>A</sup> *Skwi*<sup>E</sup>, narrados por personas de la comunidad y en lo que muchos niños no tienen acceso a ellos, como es el caso del cuento: *Tnya*<sup>A</sup> o *nskwa*<sup>C</sup> (el ratón y el maíz)<sup>59</sup>, *la*<sup>I</sup>

---

<sup>59</sup>Cuento contado por: Alejandro Mendoza Ruiz, originario de la comunidad, inmigrante en los EU.

*nken<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> tyen<sup>C</sup>*. (Cuando quemaron mi pueblo)<sup>60</sup> y *Nga<sup>A</sup> nu<sup>E</sup> nwoa<sup>C</sup> Edmundo<sup>C</sup> Ávalos<sup>C</sup> Covarrubias<sup>C</sup>* (La vida e historia de Fray Edmundo Ávalos Covarrubias)<sup>61</sup>. Son historias propias de las comunidades y no hemos encontrado versiones escritas, solo testimonios orales. A través del relato, analizamos los motivos y los sustratos de significación. La concepción del maíz para la cosmovisión chatina y los distintos planos simbólicos de los motivos que conforman el relato.

### *Tnya<sup>A</sup> o nskwa<sup>C</sup>*

*Ndue<sup>A</sup> re<sup>C</sup> tis<sup>'</sup>nen<sup>E</sup> ne<sup>G</sup> cha<sup>'F</sup> tynya<sup>A</sup> ne<sup>I</sup> o<sup>C</sup> ndyo<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> tsan<sup>G</sup> a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ngloa<sup>A</sup> no<sup>C</sup> kyu<sup>'E</sup>, a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ngloa<sup>A</sup> no<sup>C</sup> m<sup>'</sup>an<sup>E</sup> ne<sup>I</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ndyon<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> tsan<sup>E</sup> chu<sup>'I</sup> no<sup>C</sup> m<sup>'</sup>an<sup>E</sup> ne<sup>I</sup>, nkuan<sup>E</sup> ka<sup>'G</sup> ndyo<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>G</sup> ndoa<sup>F</sup> kan<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nku<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup>. No<sup>C</sup> m<sup>'</sup>an<sup>E</sup> ne<sup>C</sup> nyan<sup>E</sup> ne<sup>C</sup>, nkuan<sup>A</sup> tjyoa<sup>A</sup>, skua<sup>'E</sup>, 'nko<sup>E</sup> ke<sup>'G</sup> ndyo<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ndoa<sup>H</sup> kan<sup>E</sup> nan<sup>F</sup> nku<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup>. No<sup>A</sup> m<sup>'</sup>an<sup>E</sup> ne<sup>A</sup> nchu<sup>'G</sup> ki<sup>'A</sup> ka ni<sup>F</sup> te<sup>C</sup> skwa<sup>'C</sup> nglo<sup>'A</sup> lyiu<sup>G</sup> o<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> jyan<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, ndy<sup>'</sup>an<sup>I</sup> kan<sup>H</sup> nchu<sup>'E</sup> ki<sup>'F</sup>, ndyoa<sup>A</sup> nun<sup>F</sup> glo<sup>'I</sup>, 'o<sup>C</sup> kan<sup>E</sup> cha<sup>'F</sup> ty<sup>'i</sup>A a<sup>A</sup> te<sup>F</sup> tinya<sup>'A</sup> o<sup>C</sup> njyan<sup>A</sup> 'in<sup>F</sup> nslo<sup>I</sup> in<sup>A</sup> mte<sup>'F</sup>, sny<sup>'A</sup> yu<sup>G</sup>, o<sup>C</sup> ndloa<sup>H</sup> in<sup>E</sup> yu<sup>'A</sup> syoa<sup>G</sup> lo<sup>C</sup> tejoa<sup>C</sup> ka<sup>'E</sup> o<sup>C</sup> te<sup>C</sup> nd<sup>'</sup>an<sup>E</sup> in<sup>C</sup> carre<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> tejoa<sup>C</sup>. A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ngloa<sup>'A</sup> no<sup>A</sup> kyu<sup>'E</sup> ne<sup>I</sup>, ka<sup>E</sup> no<sup>C</sup> sen<sup>G</sup> nden<sup>C</sup> 'in<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ne<sup>A</sup> kuen<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> nslo<sup>A</sup> 'in<sup>C</sup> mte<sup>'C</sup> lo<sup>F</sup> klo<sup>'G</sup> ka<sup>'I</sup>, o<sup>C</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ndyan<sup>A</sup> snan<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>'C</sup> tejoa<sup>C</sup>, sen<sup>G</sup> nkua<sup>'A</sup> 'in<sup>C</sup> ni<sup>F</sup> 'yoa<sup>H</sup> 'in ka<sup>'I</sup>, chu<sup>G</sup> no<sup>A</sup> kyu<sup>'E</sup> ne<sup>H</sup>, ka<sup>'G</sup> nga<sup>A</sup> no<sup>A</sup> ntoa<sup>H</sup> nskwa<sup>'C</sup>, ne<sup>A</sup> jyan<sup>F</sup> cha<sup>'F</sup> ja<sup>'A</sup> nan<sup>F</sup> no<sup>A</sup> ku<sup>'A</sup> in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> no<sup>A</sup> kyu<sup>'E</sup> ne<sup>I</sup>, a<sup>C</sup> lo<sup>I</sup> ndue<sup>'te<sup>EC</sup></sup> ka<sup>'G</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>'A</sup> cha<sup>'F</sup> ke<sup>'F</sup> ka<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> chu<sup>H</sup> ky<sup>'F</sup> ndio<sup>A</sup> s<sup>'</sup>en<sup>I</sup> nsu<sup>'G</sup> skwa<sup>'C</sup> lyu<sup>'G</sup>.*

### **El ratón y el maíz**

Cuenta la gente de antes, que el ratón cuando nace un niño guarda días. En cambio cuando nace una mujer, no guardan días, porque las mujeres son muy responsables y cuidadosas con sus alimentos, lo guardan muy bien, y no deja comida para los ratones. Las mujeres tapan las tortillas, recogen hasta el último grano de maíz que cae en el piso, tapa y protege todo lo que es para comer, y cuando sale la cosecha de maíz, ellas acuden a recoger las últimas mazorcas en el sembradío y no dejan nada, levantan las mazorcas que caen en la tierra, por eso, los ratones odian a las mujeres. Cuando escuchan que nace una niña, hacen muchas travesuras y no son felices.

<sup>60</sup> El relato fue contado por Marciano García, integrante del Consejo de Anciano, San Miguel Panixtlahuaca

<sup>61</sup> La historia fue contada por Ismael Ruiz, integrante del Consejo de Anciano, San Miguel Panixtlahuaca.

En el cuarto donde está acostada la niña, los ratones acuden a hacer ruidos, travesuras con tal de que la niña no se duerma o le tiran basurita o polvo en la cara. Es cuando los ruidos de los ratones son más seguidos entre las tejas de la casa, porque saben que nació alguien que no les dará de comer. En cambio cuando nace un niño, se quedan quietos los ratones, no hacen ruidos, no corren entre las tejas, pareciera que no hay ratones en la casa, porque saben que los hombres siembran maíz y les dan de comer y ellos no cuidan las semillas tanto como las mujeres, si pizcan siempre dejan mazorcas tiradas, o ya no recogen los granos caídos, prácticamente no son muy responsables con el sagrado alimento. Porque dejan toda la responsabilidad a la mujer.

### *A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> nken<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> tyen<sup>C</sup>*

*Nkue<sup>'A</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, cha<sup>'F</sup> jyan<sup>A</sup> no<sup>A</sup> nwoa<sup>F</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswie koa<sup>F</sup> cintu<sup>C</sup> nswi<sup>'E</sup> ti<sup>F</sup> ne<sup>G</sup>, kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, nwoa<sup>C</sup> ran<sup>F</sup> skoa<sup>A</sup> lo<sup>A</sup> yu<sup>'G</sup> nu<sup>A</sup> k'an<sup>A</sup> la<sup>E</sup> not'i<sup>I</sup> nwoa<sup>E</sup>, nya<sup>H</sup> lo<sup>A</sup> yu<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup>, chu<sup>H</sup> bro<sup>A</sup> nu<sup>G</sup> kan<sup>I</sup> ne<sup>H</sup>, r'en<sup>A</sup> tkwo<sup>E</sup> toa<sup>E</sup> nte<sup>'C</sup>, soa<sup>A</sup> toa<sup>A</sup> nu<sup>A</sup> yoa<sup>C</sup> o<sup>C</sup> carranza<sup>C</sup> l'a<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> tan<sup>G</sup>, shko<sup>'G</sup> toa<sup>A</sup> nu<sup>E</sup> yoa<sup>C</sup> o<sup>C</sup> zapata<sup>C</sup> l'a<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> njyu<sup>'C</sup> o<sup>C</sup> nten<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup>. No<sup>A</sup> kyu<sup>'E</sup> nunga<sup>'C</sup> Ndyon<sup>C</sup> Mendozoa<sup>C</sup> nwoac skoa<sup>A</sup> nun<sup>A</sup> ndlo<sup>'H</sup> la<sup>C</sup>, no<sup>A</sup> yoa<sup>C</sup> o<sup>C</sup> nte<sup>'C</sup> 'in<sup>H</sup> zapata<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> yu<sup>'G</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>E</sup> cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup>, ka<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> nte<sup>'C</sup> nu<sup>A</sup> ndyo<sup>'G</sup> o<sup>C</sup> Carranza<sup>C</sup> ne<sup>A</sup>, yoa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> controa<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> Ndyon<sup>C</sup> Mendozoa<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> ru<sup>'i</sup> nyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> chon<sup>G</sup> a<sup>C</sup> la<sup>G</sup> rio<sup>G</sup> Kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>.*

*Ne<sup>C</sup> kluo<sup>A</sup> ndyon<sup>C</sup> mendozoa<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, k'an<sup>A</sup> a<sup>C</sup> nte<sup>'C</sup> ya<sup>A</sup> n'an<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> 'o<sup>C</sup> nten<sup>C</sup> ka<sup>'G</sup> ne<sup>H</sup>, mtoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>'C</sup> no<sup>A</sup> ndoa<sup>F</sup> cha<sup>'F</sup> jue<sup>'A</sup> 'in<sup>H</sup> o<sup>C</sup> fton<sup>F</sup>, o<sup>C</sup> rison<sup>F</sup> re<sup>C</sup>, s'en<sup>C</sup> non<sup>A</sup> nga<sup>'A</sup> lo<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> s'ue<sup>'F</sup>, jyo<sup>'A</sup> ndyoa<sup>'E</sup> ran<sup>F</sup> s'en<sup>A</sup> dio<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. Nan<sup>F</sup> no<sup>C</sup> nwoa<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, cha<sup>'F</sup> ne<sup>C</sup> carranza<sup>C</sup> k'a<sup>'G</sup> a nwoa<sup>C</sup> re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> 'inen<sup>G</sup> re<sup>C</sup> kana<sup>'C</sup> o<sup>C</sup> rian<sup>G</sup> re<sup>C</sup> la<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. Kan<sup>G</sup> cha<sup>'F</sup> rwi<sup>A</sup> snan<sup>F</sup> nte<sup>'C</sup> yoa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> snan<sup>F</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> kichen<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> shnon<sup>E</sup> re<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> ndlo<sup>'I</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>, nan<sup>F</sup> nwa<sup>A</sup> oro<sup>C</sup> o<sup>C</sup> platoa<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, swua<sup>C</sup> kwse<sup>'E</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>. O<sup>C</sup> broa<sup>E</sup> nuka<sup>'G</sup> ne<sup>I</sup>, ndyo<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> nten<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, shue<sup>'F</sup> o<sup>C</sup> jikoa<sup>F</sup> o<sup>C</sup> ki<sup>F</sup> mtya<sup>'A</sup> ran<sup>F</sup>. Ka<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> nte<sup>'C</sup> kang ne<sup>H</sup>, swa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> ki<sup>'C</sup> ne<sup>C</sup> nyan<sup>E</sup> o<sup>C</sup> nken<sup>C</sup> nya<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. Broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ka<sup>'G</sup> ne<sup>I</sup>, shko<sup>'H</sup> te<sup>C</sup> jykoa<sup>'A</sup> mbyoa<sup>A</sup> o<sup>C</sup> jykoa<sup>A</sup> mb'oa<sup>F</sup>*

*ndya<sup>C</sup> ne<sup>F</sup> parque<sup>C</sup> nu<sup>C</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nken<sup>C</sup> ran<sup>F</sup> o<sup>C</sup> knun<sup>E</sup> t'wa<sup>E</sup> ran<sup>C</sup> ni<sup>C</sup>, cha<sup>'F</sup> ksa<sup>F</sup> ran<sup>C</sup> mo<sup>G</sup>  
nd'en<sup>H</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>.*

### **Cuando quemaron el pueblo de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*”.**

Cuentan que, durante la revolución de 1910, el pueblo de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, fue uno de los territorios de combate más fuerte en la región chatina. Debido a que en ese tiempo había dos grupos que encabezaba la revolución, por un lado los carrancistas que estaban con el gobierno y por el otro los zapatistas que estaban con la gente del pueblo.

El general Antonio Mendoza, fue uno de los líderes que apoyaba la lucha de los Zapatista en la región, fue por ello, que los seguidores de Carranza, persiguieron a Antonio Mendoza hasta San Miguel Panixtlahuaca. Él por su parte tenía muchísima gente preparada para pelear con los enemigos, ese largo y duro combate fue en el lugar desde donde se divisaba San Catarina Juquila a 15 km de San Miguel Panixtlahuaca. Sin embargo, los carrancistas eran muchos, por lo tanto, fueron ganando territorio hasta llegar a la comunidad. Los habitantes tuvieron que huir hacia los cerros, enterrando grandes cantidades de oro y plata. Como en ese tiempo la mayoría de las casas estaban hechas de palos y carrizos, entraron a prender fuego en todo el poblado, quedando la palma que está en el centro de la población y el árbol de tamarindo que está en el parque municipal como los únicos árboles que resistieron al fuego. Por su valor simbólico la palma representa en la actualidad la avenida más grande y céntrica del poblado. Después de una década, empezaron a estabilizar la situación.

### ***Nga<sup>'A</sup> nu<sup>A</sup> nwoa<sup>C</sup> Edmundo<sup>C</sup> Ávalos<sup>C</sup> Covarrubias<sup>C</sup>.***

*Ndywe<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> skwi<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, cha<sup>'F</sup> Edmundo<sup>C</sup> Ávalos<sup>C</sup> o<sup>C</sup> no<sup>A</sup> nkue<sup>A</sup> 're<sup>C</sup> o<sup>C</sup> “ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup>  
mundo<sup>C</sup>”, nwoa<sup>C</sup> skoa<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>E</sup> ndoa<sup>F</sup> cha<sup>'F</sup> 'ya<sup>A</sup> nya<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup> o<sup>C</sup> kalle<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>.  
Jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>F</sup> koa<sup>F</sup> sintu<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup> snan<sup>E</sup> yloa<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup> koa<sup>F</sup>, rian<sup>G</sup> ste<sup>'A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup>,  
ndyo<sup>F</sup> cha<sup>'F</sup> 'in<sup>G</sup> ndiose<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>G</sup> n'an<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup> chon<sup>G</sup> cha<sup>'F</sup> s'ue<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> te<sup>C</sup>, mo<sup>E</sup> inen<sup>G</sup>  
ste<sup>C</sup> j'o<sup>C</sup> rkua<sup>'A</sup> sue<sup>F</sup>. Ste<sup>C</sup> j'o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>'F</sup> tyā<sup>A</sup> lo<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, nswa<sup>C</sup> son<sup>C</sup>  
'in<sup>H</sup> nte<sup>'C</sup> tyon<sup>F</sup> tsan<sup>G</sup> jī<sup>A</sup> te<sup>I</sup> tyā<sup>A</sup>, cha<sup>'F</sup> nten<sup>A</sup>, nex<sup>A</sup> were<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> toa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup>, note<sup>C</sup>, bsoa<sup>C</sup>,  
ja<sup>A</sup>shlyo<sup>C</sup>, tyo kinya<sup>F</sup>, j'kuoa<sup>F</sup>, ftú<sup>G</sup>, o<sup>C</sup> te<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>F</sup> nswe<sup>F</sup> la<sup>C</sup> nku<sup>A</sup> re<sup>C</sup>. 'o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> la<sup>I</sup> nde'en<sup>A</sup>*

cha<sup>F</sup> tya<sup>A</sup> 'yoa<sup>F</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, no<sup>A</sup>kyu<sup>E</sup> ne<sup>E</sup> tyan<sup>C</sup> re<sup>C</sup> kiya<sup>A</sup> tere<sup>C</sup> tya<sup>A</sup> re<sup>C</sup> s'ue<sup>F</sup>, cha<sup>F</sup> tya<sup>A</sup> t'en<sup>H</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> ste<sup>C</sup> j'o<sup>C</sup>. A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> bandya<sup>E</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, nshtyo<sup>H</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>C</sup> ste<sup>C</sup> j'o<sup>C</sup> chon<sup>G</sup> re<sup>C</sup>, skoa<sup>A</sup> moro<sup>C</sup> ndya<sup>E</sup> tnya<sup>A</sup> re<sup>C</sup>, sh'an<sup>A</sup> re<sup>C</sup>, chu<sup>G</sup> ste<sup>C</sup> j'o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, t'e<sup>A</sup> a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> banya<sup>G</sup> ne<sup>C</sup>, ndia ndio<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> s'ete<sup>F</sup> nku<sup>G</sup> nte<sup>C</sup>, note<sup>C</sup> kuna<sup>C</sup> ftu<sup>G</sup>, bsoa<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> te<sup>E</sup> nan<sup>E</sup> suete<sup>C</sup>.

A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> nwoa<sup>E</sup> jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> koa<sup>F</sup> sintu<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> sna<sup>E</sup> 'ilo nsui<sup>F</sup> koa<sup>F</sup>, rian<sup>E</sup> Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>, ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup>, n'an<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> lye<sup>C</sup> knen<sup>H</sup> ilyo<sup>E</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> chi<sup>A</sup> nyan<sup>C</sup> knen<sup>I</sup> o<sup>C</sup> lye<sup>C</sup> a<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> ndyo<sup>C</sup>. Ru<sup>'is</sup>A nan<sup>C</sup> chu<sup>A</sup> ki<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> nyan<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> swe<sup>C</sup> te<sup>C</sup> ty'en<sup>G</sup> re<sup>C</sup>. N'an<sup>G</sup> nte<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> kuanya<sup>I</sup> inen<sup>G</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, ryoa<sup>G</sup> te<sup>C</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> ndore<sup>FC</sup> cha<sup>F</sup> ka<sup>A</sup> presente<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup>. Ne<sup>A</sup> kuria<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> rio<sup>G</sup> tere<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> jykwe<sup>E</sup> ka<sup>G</sup> kuanya<sup>I</sup>.

A<sup>C</sup> la<sup>I</sup> ryoa<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> ka<sup>C</sup> tnyan<sup>F</sup> ne<sup>I</sup>, ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> presenté<sup>C</sup> ne<sup>I</sup> brote<sup>AI</sup> ruy<sup>E</sup> snan<sup>C</sup> inen<sup>G</sup> tnyan<sup>F</sup>, nsyoa<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>E</sup> nd'en<sup>E</sup> son<sup>H</sup> 'o<sup>C</sup> 'inen<sup>G</sup> swe<sup>F</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>, rkon<sup>F</sup> ns'en<sup>E</sup> njue<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> lyu<sup>C</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> a<sup>C</sup> ndo<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> k'oa<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> lyu<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> mbloa<sup>A</sup> tnyan<sup>F</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ti<sup>C</sup> nen<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> ruido<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> aparato<sup>C</sup>. Cha<sup>F</sup> ka<sup>G</sup> nan<sup>F</sup> nga<sup>A</sup> tke<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, styo<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> kuentoa<sup>C</sup> nya<sup>I</sup> kichen<sup>A</sup>, cha<sup>F</sup> nyan<sup>A</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> ka<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>E</sup> nkue<sup>A</sup> re<sup>C</sup>. Nwoa<sup>A</sup> ndyo<sup>G</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> shlya<sup>I</sup>, o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> kane<sup>C</sup>, nswa<sup>C</sup> nkon<sup>F</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> kwi<sup>F</sup>, nu<sup>C</sup> chinya<sup>A</sup> ne<sup>E</sup> a<sup>A</sup> la<sup>I</sup> tla<sup>C</sup>. Nte<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, nshua<sup>C</sup> re<sup>C</sup> lya<sup>C</sup> o<sup>C</sup> te<sup>E</sup> ne<sup>A</sup> re<sup>C</sup> tnya<sup>F</sup> ndyoa<sup>A</sup> lu<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup>.

Nan<sup>F</sup> no<sup>A</sup> ndlo<sup>I</sup> la<sup>C</sup> te<sup>I</sup>, 'inen<sup>G</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup> ne<sup>H</sup> nka<sup>A</sup> nu<sup>C</sup> skoa<sup>A</sup> jyan<sup>E</sup> nun<sup>C</sup> woa<sup>C</sup> presente<sup>C</sup> ne<sup>H</sup>, k'an<sup>A</sup> a<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> inen<sup>G</sup>, o<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> tylu<sup>E</sup> la<sup>C</sup> te<sup>I</sup> inen<sup>G</sup> ne<sup>C</sup> nwoa<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> styo<sup>G</sup> swue<sup>F</sup> calle<sup>C</sup> 'in<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup>. Ndwe<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, cha<sup>F</sup> jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> koa<sup>F</sup> sintu<sup>C</sup>, nswi<sup>A</sup> sna<sup>F</sup> iloa<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup> kti<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, ka<sup>G</sup> broa<sup>C</sup> no<sup>A</sup> r'en<sup>C</sup> bson<sup>F</sup> o<sup>C</sup> nuxwe<sup>A</sup> nswi<sup>A</sup> xloa<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> jya<sup>A</sup>, broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> kan<sup>G</sup> ne<sup>I</sup> yasnan<sup>F</sup> nuxwe<sup>A</sup> xloa<sup>C</sup> nde<sup>A</sup> s'en<sup>A</sup> nwoa<sup>C</sup> te<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> tyon<sup>C</sup> ryan<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>.

Ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, o<sup>C</sup> chatio<sup>F</sup> te<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> nuxwe<sup>H</sup> xloa<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, swa<sup>C</sup> byag<sup>F</sup> re<sup>C</sup> twen<sup>F</sup>, xtyo<sup>H</sup> re<sup>C</sup> stoa<sup>A</sup> twen<sup>F</sup>, o<sup>C</sup> yu<sup>'i</sup>A bya<sup>F</sup> skoa<sup>A</sup> kalle<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> l'jue<sup>A</sup> kalle<sup>C</sup> ne<sup>H</sup> inen<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> jykoa<sup>A</sup> mbyo<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> nwoa<sup>C</sup> kwloa<sup>C</sup> kalle<sup>C</sup> inen<sup>H</sup> re<sup>C</sup>, chund'en<sup>EG</sup> ne<sup>H</sup> inen<sup>G</sup> re<sup>C</sup> kalle<sup>C</sup> nu<sup>F</sup> styo<sup>H</sup> re<sup>C</sup> nen<sup>C</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup>. Broa<sup>C</sup> nu<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>H</sup>, skoa<sup>A</sup> ne<sup>C</sup> tan<sup>G</sup> nan<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> kuloa<sup>A</sup> Kal<sup>'lu</sup><sup>C</sup>, ngare<sup>AC</sup> ne<sup>A</sup> miahuatlan<sup>C</sup>, rian<sup>G</sup> re<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>, jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> koa<sup>E</sup> sintu<sup>C</sup>, nswi<sup>A</sup> two<sup>E</sup> tyi<sup>A</sup>

nswi<sup>A</sup> two<sup>E</sup>, o<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> ne<sup>G</sup> 'inen<sup>G</sup> re<sup>C</sup> chanwoa<sup>C</sup> re<sup>C</sup> nstru<sup>C</sup> xloa<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> chu<sup>H</sup> nd'en<sup>G</sup> ne<sup>I</sup> sny<sup>A</sup> re<sup>C</sup> snan<sup>E</sup> sintu<sup>C</sup> me<sup>C</sup> hectarea<sup>C</sup> yu<sup>A</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> tnyan<sup>A</sup>, yu<sup>A</sup> nu<sup>A</sup> s'wue<sup>E</sup> la<sup>C</sup> sio<sup>G</sup> kyo<sup>'C</sup> kichen<sup>A</sup> nsen<sup>G</sup>, nu<sup>A</sup> ktoa<sup>A</sup> re<sup>C</sup> kajue<sup>'C</sup>. Nu<sup>A</sup> ne<sup>A</sup> tnyan<sup>F</sup> lo<sup>A</sup> yu<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, nga<sup>A</sup> ne<sup>C</sup> skwi<sup>A</sup>, nu<sup>A</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ndo<sup>F</sup> re<sup>C</sup> sia<sup>C</sup> mond'en<sup>AH</sup> ka<sup>E</sup> cha<sup>'F</sup>, ndo<sup>F</sup> re<sup>C</sup> sia<sup>C</sup> mo<sup>G</sup> ndia<sup>A</sup> tere<sup>C</sup>.

Tnyan<sup>F</sup> 'in<sup>G</sup> ne<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> kal'lu<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, ruis<sup>A</sup> nanran<sup>F</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>A</sup> koa<sup>A</sup> sintu<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> twoa<sup>E</sup> tyi<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> nwoa<sup>C</sup> i<sup>H</sup> 'inen<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup> a<sup>C</sup> la<sup>I</sup> rioa<sup>G</sup> jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> koa<sup>F</sup> sintu<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> sna<sup>E</sup> 'iloa<sup>A</sup> nswi<sup>E</sup> koa<sup>E</sup>, chu<sup>G</sup> broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>G</sup>, a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> nswi<sup>A</sup> nu<sup>A</sup> tywi<sup>A</sup> ni<sup>G</sup> kia<sup>A</sup> re<sup>C</sup>. O<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> ne, a<sup>C</sup> loa<sup>G</sup> rioa<sup>G</sup> te<sup>C</sup> re<sup>C</sup> mo<sup>E</sup> nkoa<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> lo<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup>, chu<sup>G</sup> ne<sup>C</sup> kuloa<sup>C</sup> Kal'lu<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> nga<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> kuria<sup>C</sup> la<sup>A</sup> te<sup>I</sup> nswi<sup>E</sup>, 'o<sup>C</sup> n'an<sup>G</sup> tyi<sup>A</sup> ne<sup>G</sup> ndiaran<sup>AF</sup> l'juea<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> 'o<sup>C</sup> broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> kan<sup>G</sup> ne<sup>H</sup> basio<sup>'G</sup> tendoa<sup>C</sup>, kuloa<sup>C</sup> molino<sup>C</sup> no<sup>A</sup> ndyoa<sup>A</sup> skwa<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> njue<sup>A</sup> re<sup>C</sup> paleta<sup>C</sup> twua<sup>A</sup>, broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ka<sup>'G</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>H</sup> nsuiran<sup>AC</sup> loa<sup>A</sup> yu<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> ne<sup>A</sup> skwi<sup>'A</sup>.

N'an<sup>G</sup> nte<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> lye<sup>C</sup> a<sup>C</sup> nkoa<sup>A</sup> kuanya<sup>AG</sup> ne<sup>G</sup>, 'isare<sup>FC</sup> 'in<sup>H</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup>, chune<sup>C</sup> Sanchez<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> nga<sup>A</sup> re<sup>C</sup> skoa<sup>A</sup> toa<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>G</sup> ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> lya<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup>, a<sup>A</sup> loa<sup>H</sup> nkare<sup>A</sup> tinyan<sup>F</sup>, snyere<sup>AC</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> nka<sup>A</sup> skan<sup>E</sup>, o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> ndore<sup>HC</sup> lya<sup>A</sup> chashue<sup>'F</sup> 'in<sup>H</sup> kichen<sup>A</sup> tyi<sup>E</sup> re<sup>C</sup>. 'o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, nsea<sup>A</sup> re<sup>C</sup> tkwe<sup>A</sup> re<sup>C</sup> 'o<sup>C</sup> chu<sup>G</sup> broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ka<sup>'G</sup> ne<sup>G</sup> nga<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nte<sup>'C</sup> kuria<sup>C</sup> la<sup>C</sup> te<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. 'o<sup>C</sup> shkoa<sup>G</sup> ne<sup>E</sup>, skwi<sup>E</sup> nga<sup>A</sup> re<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> jyliotere<sup>H</sup> tkuere<sup>A</sup> chaslya<sup>F</sup>, 'o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> yiore<sup>E</sup> shlyoa<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, nd'en<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> nejoa<sup>CE</sup> in<sup>H</sup> re<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> ka<sup>'A</sup> somnon<sup>AC</sup>. Ka<sup>'G</sup> cha<sup>'F</sup> jyu<sup>'H</sup> tere<sup>C</sup> ksare<sup>C</sup> in<sup>H</sup> cha<sup>'F</sup> nd'en<sup>A</sup> chatyo<sup>H</sup> lya<sup>G</sup> lo<sup>'C</sup>.

Ne<sup>A</sup> Sanchez<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, chi<sup>A</sup> a<sup>C</sup> nyan<sup>A</sup> nere<sup>A</sup> o<sup>C</sup> nte<sup>'C</sup>, nshi'ere<sup>AC</sup> kajue<sup>'C</sup> shnan<sup>G</sup> a 'nga'an<sup>A</sup> ran<sup>F</sup>. Ndyue<sup>'A</sup> nte<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, cha<sup>'F</sup> a<sup>C</sup> la<sup>G</sup> nga'an<sup>A</sup> kajue<sup>'C</sup> s'no<sup>A</sup> bshu<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, jykuere<sup>A</sup> nsh'ere<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>C</sup> jakuo<sup>A</sup> bshu<sup>C</sup>, 'o<sup>C</sup> tendlo<sup>'A</sup> re skoa<sup>A</sup>, twoa<sup>E</sup>, snan<sup>E</sup> ska<sup>'G</sup> ke<sup>'A</sup> skoa<sup>A</sup> bjen<sup>G</sup> kajue<sup>'C</sup> nushui<sup>'A</sup> twoa<sup>E</sup> ndwa<sup>A</sup> kti<sup>E</sup> kilo<sup>C</sup> neskoa<sup>CG</sup>. Skoa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nka<sup>A</sup>ne, 'o<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> nga<sup>A</sup> chalyu<sup>'G</sup>, nte<sup>C</sup> nundia<sup>A</sup> te<sup>F</sup> ndy'o<sup>A</sup> ne<sup>G</sup>, ndyan<sup>A</sup> re<sup>C</sup> ndajnyan<sup>E</sup> re<sup>C</sup> t'nete<sup>F</sup> cerverza<sup>C</sup>, chalyu<sup>'G</sup> o<sup>C</sup> te<sup>A</sup>, saljue<sup>'A</sup> broa<sup>C</sup> kjen<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> te<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> broa<sup>C</sup> kjen<sup>A</sup>, broa<sup>C</sup> ndoa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> 'in<sup>G</sup> nte<sup>C</sup>, 'o<sup>C</sup> nd'an<sup>E</sup> re<sup>C</sup> nen<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> kityi<sup>A</sup>, ndoa<sup>E</sup> re<sup>C</sup> jynye<sup>A</sup> nte<sup>C</sup>, chu<sup>G</sup> jilyo<sup>H</sup> tere<sup>C</sup> cha<sup>'F</sup> a<sup>A</sup> la<sup>I</sup> ntyo<sup>F</sup> kajue<sup>'C</sup> ne<sup>G</sup>, kuere<sup>E</sup> shny<sup>A</sup> re<sup>C</sup> in<sup>H</sup> ran<sup>F</sup>. Sioa<sup>G</sup> nd'en<sup>G</sup> ntene<sup>C</sup>, a<sup>A</sup> la<sup>I</sup> ndyoa<sup>'G</sup> kajue<sup>'C</sup> 'in<sup>G</sup> re<sup>C</sup> ne<sup>A</sup> shue<sup>'F</sup> ndyal'o<sup>H</sup> re<sup>C</sup> tnen<sup>C</sup> te<sup>A</sup> kajue<sup>'C</sup> ndyo<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>.

A<sup>A</sup> la<sup>I</sup> 'inan<sup>G</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> kuanya<sup>AG</sup> nan<sup>F</sup> nkoa<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, nké<sup>C</sup> 'a<sup>A</sup>, chu<sup>E</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> nte<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> tyā<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> kuloa<sup>A</sup> tnyan<sup>F</sup> nan<sup>F</sup> nd'en<sup>G</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>. Ka<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> s'io<sup>G</sup> in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> kichen<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> styore<sup>H</sup> skoa<sup>A</sup> cha<sup>F</sup>, chan<sup>F</sup> dio<sup>G</sup> nte<sup>C</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> toare<sup>H</sup> lya<sup>C</sup> choa<sup>G</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> jikoa<sup>A</sup> kajue<sup>C</sup> ndyo<sup>G</sup> 'in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>. Chon<sup>G</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> toa<sup>H</sup> re<sup>C</sup> tyon<sup>E</sup> bshyu<sup>E</sup>, o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> nun<sup>F</sup> ndyoa<sup>G</sup> two<sup>F</sup> me<sup>C</sup> in<sup>H</sup> ne<sup>I</sup>, n'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> toa<sup>H</sup> kla<sup>F</sup> tyi<sup>H</sup> bshyu<sup>C</sup>. Ne<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> Kal'lu<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>G</sup> ryoa<sup>G</sup> te<sup>F</sup> kunya<sup>G</sup>, chu<sup>E</sup> jikue<sup>A</sup> ne<sup>I</sup> ndyo<sup>E</sup> kala<sup>A</sup> kajue<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup>. Broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> kane<sup>G</sup> ndyoa<sup>G</sup> snan<sup>F</sup> sintu<sup>C</sup> me<sup>C</sup> jikoa<sup>A</sup> kajue<sup>C</sup> in<sup>H</sup>, 'o<sup>C</sup> tynye<sup>C</sup> non<sup>A</sup> nd'en<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> toan<sup>H</sup> e nka<sup>A</sup>ra<sup>C</sup> broa<sup>C</sup> nu<sup>A</sup> ka'n<sup>G</sup> nen<sup>G</sup> jakwo<sup>A</sup> me<sup>C</sup> jlu'ue<sup>G</sup>, o<sup>C</sup> ka'a<sup>A</sup> a tnye<sup>A</sup> nka<sup>A</sup> ran<sup>F</sup>.

Skoa<sup>A</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>E</sup> 'inen<sup>G</sup> swo<sup>E</sup> nte<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> ne<sup>G</sup> nkaran<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> nkoa<sup>C</sup> ntene<sup>C</sup> a loa<sup>G</sup> nd'en<sup>A</sup> cha<sup>F</sup> tye'en<sup>A</sup> kti<sup>C</sup> me<sup>C</sup> kajue<sup>C</sup> 'in<sup>H</sup> skoare<sup>AC</sup>, ni<sup>G</sup> si<sup>G</sup> nga<sup>A</sup> ne<sup>A</sup> kuloa<sup>A</sup> Kaljlu<sup>C</sup>, swoa<sup>E</sup> in<sup>H</sup> t'a<sup>A</sup> nten<sup>C</sup>. Ne<sup>A</sup> kuloa<sup>A</sup> kan<sup>G</sup> ne<sup>G</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> shya<sup>E</sup> o<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>G</sup> sny<sup>A</sup> cha<sup>F</sup>.

Kuanya<sup>AG</sup> te<sup>C</sup> moro<sup>C</sup> ru'i<sup>A</sup> snan<sup>C</sup> bson<sup>F</sup> nte<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>, Ne<sup>A</sup> kuloa<sup>A</sup> Kal'lu<sup>C</sup> ne<sup>G</sup> n'an<sup>I</sup> cha<sup>F</sup> a<sup>C</sup> loa<sup>I</sup> ri'io<sup>G</sup> te<sup>C</sup> nan<sup>F</sup> nu<sup>C</sup> jykue<sup>A</sup> re<sup>C</sup> 'o<sup>C</sup> ne<sup>I</sup>, njykue<sup>G</sup> cha<sup>F</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, knen<sup>E</sup> kunan<sup>E</sup> in<sup>H</sup> te<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> ndoa<sup>H</sup> nut'i<sup>AI</sup> in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>, o<sup>C</sup> ndan<sup>E</sup> o<sup>C</sup> nesh'an<sup>H</sup> o<sup>C</sup> nswa<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> njy<sup>A</sup> nte<sup>C</sup>. Kan<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> ne<sup>C</sup> kuloa<sup>A</sup> kane<sup>I</sup>, yioa<sup>C</sup> ya<sup>A</sup> jykue<sup>G</sup> o<sup>C</sup> nunga<sup>A</sup> ndlo<sup>G</sup> in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> Lond'a<sup>A</sup>, o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> Lond'an<sup>A</sup> ne<sup>C</sup> mjynyan<sup>E</sup> re<sup>A</sup> in<sup>H</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> tyā<sup>A</sup> chu<sup>G</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> sue<sup>F</sup> changa<sup>A</sup> presente<sup>C</sup> o<sup>C</sup> nga<sup>A</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup>. Nunga<sup>A</sup> ndlo<sup>G</sup> in<sup>H</sup> ste<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> ka<sup>G</sup> ne<sup>I</sup>, mnyan<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> tyo<sup>H</sup> stea<sup>A</sup> j'o<sup>C</sup> mundo<sup>C</sup> lo<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup>, 'o<sup>C</sup> r'o<sup>E</sup> jyan<sup>A</sup> skoa<sup>A</sup> me<sup>C</sup> s'wi<sup>E</sup> kod<sup>E</sup> sintu<sup>C</sup> nswi<sup>E</sup> snan<sup>E</sup> y'lo<sup>G</sup> nswi<sup>E</sup> titkuo<sup>H</sup>.

Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> a<sup>C</sup> jui<sup>F</sup> nte<sup>C</sup> ndlo<sup>A</sup> in<sup>H</sup>, o<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> in<sup>H</sup> ne<sup>A</sup>, nknon<sup>E</sup> re<sup>C</sup> yue<sup>A</sup> tere<sup>C</sup>. Nunga<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> kuria<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, nwoa<sup>A</sup> mblo<sup>A</sup> tere<sup>C</sup>. Kan<sup>G</sup> jyan<sup>A</sup> ruy<sup>G</sup> snan<sup>C</sup> nte<sup>C</sup> jyku<sup>A</sup> t'oa<sup>H</sup> re<sup>C</sup>. Broa<sup>C</sup> no<sup>A</sup> ni<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, tinswi<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> njwi<sup>A</sup> t'oa<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> chu<sup>E</sup> cha<sup>F</sup> bson<sup>E</sup> kan<sup>A</sup>, skoa<sup>A</sup> tsan<sup>E</sup> ne<sup>G</sup>, njy<sup>A</sup> nte<sup>C</sup>, shnyre<sup>AC</sup> in<sup>H</sup> te<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> tyā<sup>A</sup> nyan<sup>E</sup> tkuan<sup>F</sup>. Sioa<sup>G</sup> nde'n<sup>C</sup> familioa<sup>C</sup> nu<sup>C</sup> a<sup>A</sup> loa<sup>I</sup> njylyā<sup>A</sup> tere<sup>C</sup> nya<sup>A</sup> nu<sup>A</sup> jyu<sup>G</sup> in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup> in<sup>H</sup> re<sup>C</sup>. 'o<sup>C</sup> cha<sup>F</sup> sh'en<sup>A</sup> lya<sup>C</sup> ne<sup>G</sup>, cha<sup>F</sup> nte<sup>C</sup> in<sup>H</sup> ne<sup>G</sup> kuloa<sup>C</sup> Kal'lu<sup>C</sup> ne<sup>C</sup> ngare<sup>A</sup> nte<sup>C</sup> kuria<sup>C</sup> la<sup>G</sup> te<sup>I</sup> nswi<sup>F</sup> 'inen<sup>G</sup> ilyoa<sup>E</sup> in<sup>H</sup> nte<sup>C</sup>, 'i<sup>C</sup> a<sup>A</sup> kichen<sup>A</sup> skwi<sup>E</sup> o<sup>C</sup> kichen<sup>A</sup> Su'e<sup>F</sup>, chu<sup>E</sup> kan<sup>G</sup> nga<sup>A</sup> s'en<sup>A</sup> suwi<sup>A</sup> s'nye<sup>A</sup> stea<sup>A</sup> ne<sup>E</sup> kuloa<sup>A</sup> Kal'lu<sup>C</sup> nga<sup>A</sup> tnyan<sup>F</sup> in<sup>H</sup> ne<sup>C</sup> bsyoa<sup>C</sup>.



### *La vida e historia de Fray Edmundo Ávalos Covarrubias.*

Cuenta la gente de Panixtlahuaca, que este fue uno de los personajes que representa la belleza de las calles bien trazadas de la comunidad, ya que en el año de 1969, llegó como “Fray” que trajo la palabra de Dios sin conveniencia personal, ya que anteriormente el Fray de la parroquia de Santa Catarina Juquila, que era de la línea de los jesuitas, cuando iba a celebrar una misa, tenía que mandar la orden 15 días antes para que las personas prepararan el presente que consistía en guajolotes, panes, moles, atole, tortillas, gallinas, borrego, o alguna comida exótica que le gustaba, ya que él iba a llegar bajo esas condiciones; además los hombres iban caminando hasta Juquila, a 15 km de distancia en veredas para ir por él, encimándolo en la espalda. Unos cuantos minutos se turnaban ya que el sacerdote era muy pesado y aguantaba a poca distancia. Ese era el cuento de casi todos los meses, cuando se iba se llevaba toda la buena comida que tenían los habitantes.

Es por ello que en 1969 cuando llegó a Panixtlahuaca fray Edmundo Ávalos Covarrubias, quien al conocer la explotación, la desorganización y los vicios, sobre todo el alto grado de alcoholismo, empezó a organizar a la gente para que defendiera mejor sus derechos. Así, cuando Ávalos llegó, los chatinos vieron en él, una gran persona, al grado que lograron postularlo como presidente municipal. Aunque para los caciques, esa decisión no era favorable. Así, al asumir su cargo, el cura-alcalde de inmediato se enfrentó a los problemas más graves como reunir familias que se encontraba con problemas de rivalidad, cerró cantinas y prohibió la venta de bebidas alcohólicas y de los aparatos de sonido. Para vigilar el cumplimiento de estas disposiciones y velar por la seguridad de la comunidad, creó una “comisión de vigilancia”, integrada exclusivamente por voluntarios, que se encargaban de encarcelar a los ebrios que escandalizaban por las noches. Los detenidos pagaban multas en efectivo o con trabajo social

Además Fray Edmundo Ávalos puso en marcha el mayor proyecto de Panixtlahuaca “el trazo de las calles y avenidas del poblado” según cuentan las personas mayores que durante esa fecha, estaba fuerte el problema de la matanza de Tlatelolco, por lo que muchos

ingenieros socorridos por la matanza y conocidos de Edmundo Ávalos, fueron refugiados en la zona chatina, específicamente en Panixtlahuaca.

Ellos con la idea del Fray trazaron la avenida principal que era “La palma”, la segunda calle que trazaron le pusieron el nombre de “Edmundo Ávalos Covarrubias” en honor al Fray. Sin embargo, durante ese tiempo vivía un cacique en Panixtlahuaca que se llamaba Don Carlos Sánchez. Él era originario de Miahuatlán de Porfirio Díaz, llegó a Panixtlahuaca en los años 1952 como maestro rural, después con despojos acaparó 300 hectáreas de las mejores tierras comunales en Cerro Tigre, cultivadas con café. Para trabajar su tierra obtuvo mano de obra barata, los propios comuneros a quienes no pagaba en efectivo, sino en mercancías las que le ponía el precio que deseaba.

Los grandes negocios de Don Carlos, se iniciaron en 1956 y se realizaron casi libremente hasta 1969, no había nadie que se le opusiera abiertamente, a pesar de que ya había descontento entre los comuneros, para ese tiempo él era el más rico, vivía en la zona céntrica y contaba con una tienda, el primer molino de nixtamal y vendía paletas congeladas, cosa que era difícil de encontrar en una comunidad con pocos servicios

El descontento de la gente era notable, la gente empezaba a quejarse con el Fray Edmundo Ávalos, porque ellos eran los que aprovechaban más recursos de la comunidad y no daban ningún servicio como los otros ciudadanos, sus hijos no eran topiles y no daban ninguna cooperación en apoyo a la organización comunitaria, a la gente le daba miedo hablarles porque eran los ricos y poderosos del poblado. Además la autoridad no sabía hablar, ni leer y escribir en español, así que ocupaban al Sr. Carlos Sánchez como secretario, por lo tanto les daba vergüenza comunicarle sobre sus obligaciones como ciudadano más del pueblo. La familia Sánchez explotaba a la gente, comprando a precio muy bajo el café que cosechaban las familias. Según cuentan que casos como éste se presentaba muy seguido: cuando el precio del café era de 8 pesos el kilo, la familia Sánchez lo pagaba a cuatro pesos y, además, descontaba unos dos o tres kilos por cada saco que tiene un peso neto de 47 kilos. Eso mismo pasaba con los viciosos del alcohol, como él vendía mezcal y cervezas, los borrachos acudían a pedir mezcal, cerveza a cambio de café. Enseguida les daba lo que pedían y anotaba los nombres,

media hora de música, una hora de música, siempre les daba. Así en el pueblo siempre se escuchaban el tocadiscos. Siempre les daban fiado a la gente porque sabían que cosechaban café y al momento de cobrarles, ellos siempre compraban barato el bulto y a veces la familia terminaba toda la cosecha pagando deudas.

Eso escuchó el Fray Edmundo Ávalos y se molestó mucho, viendo personas de fuera explotando a la comunidad sin brindar ningún servicio a la misma. Así el Fray reunió a la gente del pueblo para tomar el acuerdo de fijar un impuesto de \$15 pesos por millar de cafetos. Aquí fue cuando el Sr. Carlos Sánchez protestó, pues por ser el de mayor extensión de tierras, también tenía que pagar más impuesto porque en ese tiempo ya contaba con 300 millares de cafeto y la cantidad de dinero que tenía que pagar era muy alto. El Fray firmó un acuerdo de cobrar parejo. La gente que tenía 3000 cafetos que equivale a 3 millares tenía que pagar \$45 pesos, de 5 millares \$75 pesos, pero Don Carlos tenía 300 hectáreas que son 300,000 cafetos y tenía que pagar \$4500 pesos, que para esa fecha era mucho dinero.

Además con base en la decisión de la asamblea de comuneros, donde decidieron que cada uno de ellos, incluyendo a Sr. Carlos Sánchez, no podían tener más de siete millares de cafetos. Así fue como exigieron al cacique entregar la tierra para que se repartiera entre los comuneros que carecían de ella, pero él se negó rotundamente.

Así empezaron los conflictos. Primeramente él demandó al Fray Edmundo Ávalos, culpándolo de malas acciones, que según él decía que el Fray robaba y castigaba a la gente, andaba con grupos guerrilleros, y que mandaba asesinar a personas. Sánchez logró que el gobernador de Oaxaca pidiera al Fray Edmundo Ávalos que solicitara licencia, por ser anticonstitucional tener un cargo político. Las autoridades religiosas ordenaron a Ávalos salir de Panixtlahuaca en 1972.

El pueblo quedó sin líder, pero combativo, y el cacique fortalecido. Por eso en 1972 empezaron los asesinatos. Unos a manos de los pistoleros del cacique y otros a manos de los combativos del pueblo. En la actualidad sigue existente la venganza entre los habitantes de Panixtlahuaca. Cada día se registran muertos, acusados y con órdenes de aprehensión, familias

que no olvidan quiénes mataron a sus seres queridos, y lo más triste, en la actualidad, los Sánchez siguen siendo los caciques que explotan las mejores tierras de cafetales de Panixtlahuaca y, por tener cargos políticos, siguen castigando a los habitantes, ya no tanto en Panixtlahuaca, sino en Juquila donde gobiernan los nietos de Don Carlos.

### **C) Construir unidades didácticas desde un enfoque global**

En los apartados arriba señalados, hemos hablado de la importancia de los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal razón, en este apartado analizaremos la propuesta del diseño y aplicación de unidades didácticas como una herramienta básica para la programación en el aula de los conocimientos comunitarios chatinos.

Al respecto surgieron muchas interrogantes como: ¿Qué es una unidad didáctica (UD)?, ¿cuáles son los elementos de UD?, ¿cómo trabajar los conocimientos comunitarios chatinos con la UD?, ¿cómo debe ser la planeación con U.D.?, ¿qué voy a enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, ¿cuál es el papel de los alumnos, docentes, familia y la comunidad? En un primer momento expondremos un estado de la cuestión sobre las unidades didácticas y posteriormente analizaremos la importancia de los conocimientos comunitarios y el seguimiento del diseño y aplicación de las UD.

Podemos empezar señalando que existe un amplio abanico de significados y acepciones relativas al término “unidad didáctica”. Por lo que hacemos un esfuerzo para clarificar ordenadamente la definición. Coll (1999, citado en Corrales 2009, p. 3), la define “como la unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que no tiene una duración fija, precisa de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación”. Escamilla (1992, citado por Corrales 2009, p. 4), la define como:

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos

básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarias para perfeccionar dicho proceso.

Asimismo para Viciano (2002) representa la “unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de aula” (p.186). Blasco y Mengual (2009) la definen como:

La unidad de trabajo diseñada y desarrollada por el/la profesor/a en función de las características propias de cada aula, ajustada y secuenciada, con una duración determinada, que estará supeditada a los aprendizajes previos de los alumnos, y que organizada en subunidades (sesiones), tiene como fin último lograr el aprendizaje de los alumnos en relación con un tema determinado” (p.4).

De la misma manera García (2015), señala que UD:

Es una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje completo. Es un instrumento de planificación de las tareas escolares diarias que facilita la intervención del profesor (le permite organizar su práctica educativa para articular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el ajuste adecuado -ayuda pedagógica- al grupo y a cada alumno que la compone) y es un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos didácticos (p.2).

Mientras, tanto Fernández (1999), propone las unidades didácticas innovadoras y las define como:

Un conjunto de ideas, una hipótesis de trabajo, que incluye no sólo los contenidos de la disciplina y los recursos necesarios para el trabajo diario, sino unas metas de aprendizaje, una estrategia que ordene y regule en la práctica escolar los diversos contenidos del aprendizaje (p.18).

Tras estas definiciones coincidimos con Corrales (2009, p.5), cuando destaca varias funciones importantes que debe poseer una unidad didáctica y son:

- Elimina la dependencia excesiva del azar y la improvisación.
- Sentimiento de control sobre los procesos, seguridad en lo que se propone, confianza en sí mismo y en la propuesta.
- Favorece la eliminación de programas incompletos ya que implica una reflexión sobre la secuenciación y temporalización realizada en el proyecto curricular.
- Ayuda al profesor a prepararse cognitivamente e instrumentalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la construcción de los mapas conceptuales y del conjunto de actividades.
- Evita la pérdida de tiempo y rentabiliza al máximo los esfuerzos.
- Cuando se diseña en grupo favorece la creatividad y refuerza los vínculos de equipo.
- Guía los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar durante la puesta en práctica.
- Permite adaptar el trabajo didáctico de los profesores/as a las características socioculturales del contexto del centro.
- Genera crecimiento profesional cuando se favorece la toma de decisiones conscientes, cuando se procede a través de la reflexión y autorevisión de lo que sucede en el salón de clases. Aunado a ello, agregamos que dentro de las funciones más importantes que debe tener una UD, es en relación con la participación de la comunidad y la familia, como agentes activos en la vida comunitaria de los sujetos.

En ese sentido planteamos que el diseño curricular y la construcción de unidades didácticas globales, debe partir en el aula con los niños como protagonistas, el maestro como

facilitador y el contexto comunitario o comunalidad como espacio activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculando las distintas maneras el conocimiento que se explora en las escuelas con los acontecimientos, hechos y fenómenos de la vida real, pero desde un enfoque no fragmentario sino holístico.

Este enfoque es el que integra y trasciende tanto los modos de llegar al conocimiento, como las diferentes propuestas teóricas que lo anteceden. En la educación, su tema central, “es la vida en todas sus manifestaciones, por lo que no sólo incluyen las diversas teorías sobre los procesos de aprendizaje, sino que los trasciende al plantear una concepción integral de la naturaleza humana” (González, 2009, p. 287). De esta manera se considera al aprendizaje holístico como un fenómeno humano natural, una característica plenamente humana, que acompaña a la persona a lo largo de su vida.

Su objetivo general, como plantea González (2009), consiste en “promover el desarrollo de la conciencia hasta sus más remotas posibilidades, facilitando el proceso evolutivo de las potencialidades y dinamismo humano fundamentales propios de la naturaleza humana” (p. 306). Entre sus objetivos generales se desprenden los siguientes (pp. 306-307):

- Favorecer las actitudes de autonomía e interdependencia, a través de la promoción del desarrollo de la libertad responsable, que se traduce en la capacidad de elegir consciente y responsablemente, así como de ejercer una autodirección inteligente.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de asombro y de admiración, que mueven a la persona a ampliar sus conocimientos y su nivel de conciencia.
- Facilitar el proceso de aprender a aprender, a través de la experiencia, al diálogo, al encuentro y al cambio.
- Impulsar la integración de los diversos modos de adquirir el conocimiento, así como el desarrollo de las inteligencias múltiples.
- Promover el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico que permita al educando el discernimiento y la toma de decisiones libres, conscientes y responsables.
- Facilita el proceso de desarrollo de la creatividad.



- Favorecer el desarrollo de actitudes constructivas que, dirigidas a que los educandos, respondan de manera consciente, flexible e inteligente ante las situaciones problemáticas.
- Facilitar el desarrollo de actitudes y valores.
- Promover el modelo de comunicación dialógica o transmisora.
- Contribuir a una clara conciencia sobre la existencia e importancia de la interdependencia social, cultural, económica, política y ecológica.
- Fomentar la participación libre y responsable en la toma de decisiones.
- Impulsar el trabajo en equipo.
- Promover la realización de transformaciones fundamentales dirigidas a la construcción de una sociedad sustentable.
- Promover las habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo procesos de evaluación, objetivos justos y constructivos.
- Favorecer un clima en el que la motivación hacia el desarrollo se vea impulsada.
- Acompañar al educando en su camino hacia el despertar a su verdadera esencia.

De lo anterior planteado, consideramos necesario identificar los modelos metodológicos para la unidad didáctica que se pretende trabajar, que responde a la disposición de los contenidos. Siguiendo a Corrales (2009, p. 5), según la manera de tratar el contenido de la UD, podemos hablar de tres tipos de unidades:

- Organización disciplinar. Las cuales tratan de desarrollar únicamente objetivos y contenidos de una disciplina.
- Organización interdisciplinar. Es la que se busca la relación entre varias áreas o disciplinas relacionadas, buscando conexiones en el aprendizaje de contenidos, de forma que puedan resultar más significativos.
- Organización globalizadora. Los contenidos se tratan de forma general favoreciendo la integración global y unitaria de la realidad. Se conecta lo que ya sabía el alumno con lo nuevo. Los contenidos que se incluyen son los que responden a las preguntas, intereses y problemas de los alumnos. Puede darse a través de: temas, centro de interés, proyecto, núcleo temático, proyectos de trabajo, planes de investigación (p. 5).

Dicho planteamiento didáctico encuentra su verdadero sentido y significado cuando los temas y proyectos, se abordan tomando como base un curriculum integrado o global como son nuestros conocimientos comunitarios. Para ello, podemos organizar y determinar los conocimientos comunitarios por centros de interés (ideas fuerza que motivan e incitan al aprendizaje, capaces de promover actividades educativas), tomando en cuenta el calendario de la base de conocimientos chatinos, por proyectos (conjunto de actividades dirigidas a lograr un propósito), y/o por problemáticas (que se establecen como consecuencia de un planteamiento inicial que motiva al alumno y cuya resolución supone la adquisición de nuevos conocimientos).

Así, al momento de seleccionar los ejes o temáticas a trabajar, es necesario considerar como señalan López (2008, p. 66), y García (2015, párr. 26), los siguientes criterios:

Propósitos de aprendizaje; Intereses y motivaciones de los alumnos; Situaciones y circunstancias en las cuales el alumno y la alumna pongan en práctica los aprendizajes que vayan construyendo; Los conocimientos previos y el grado de capacidad de los estudiantes; Actividad intensa del alumno para que genere relaciones entre conocimientos previos y nuevos; Promover aprendizajes sociales, diálogo, colaboración etc; Recursos humanos y materiales con que se cuenta; Características del propio grupo y reflexión sobre el contexto sociocultural.

Este último es de suma importancia en nuestra investigación porque es el espacio donde son producidos los conocimientos y los sujetos que forman el grupo, quienes le dan significado y valor. Por lo tanto, el proceso de diseño de la unidad didáctica será otro elemento con mucha relevancia, complementando hasta ahora las unidades didácticas, donde sólo dan importancia al alumno y al docente.

Ahora bien, durante el proceso de elaboración de una unidad didáctica, Blasco y Mengual (2009, p. 6), destacan cuatro grandes fases para la planificación de las unidades didácticas:

- Fase de diagnóstico: En ella se revisarán y considerarán el contexto del centro, el proyecto curricular, la programación del ciclo anterior, los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema de la unidad, los materiales y recursos, y toda información que redunde en la aportación de conocimientos para una mejor adecuación de la unidad al ciclo o nivel en el que se va a desarrollar.
- Fase de diseño: Esta fase constituye el momento en el que los estudiantes y profesores, en función de las informaciones anteriores, proceden a plasmar las intencionalidades educativas para un periodo concreto de enseñanza-aprendizaje.
- Fase de realización: Consiste en la aplicación o desarrollo de la UD, es decir cuando se desarrollan por los/as profesores/as en las clases las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Fase de evaluación: Representa la reflexión que, los/as profesores/as deben realizar durante y después de la aplicación de la UD, con la intención de poder comprobar el funcionamiento de la misma, y en su caso realizar las oportunas modificaciones. En estas fases deben estar reflejado los objetivos, contenidos, actividades, evaluación como elementos de la unidad (Fernández, García y Posada, 1993).

Una vez que ya quedó establecida la importancia y necesidad de planear con la unidad didáctica los saberes comunitarios, pasamos a dar respuesta a las interrogantes ¿qué voy a enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

En primer lugar, antes de diseñar la unidad, es necesario tener una idea clara de quienes serán nuestros estudiantes y cómo es el escenario de trabajo. Para ello, como lo hemos señalado arriba, aquí entra la importancia del diagnóstico áulico, escolar y comunitario. Esto implica conocer qué edad tienen los niños, el grado escolar, qué lengua dominan, si son hablantes de una lengua indígena, ¿cuántos lo dominan?, ¿cómo trabaja el docente en el aula?,

¿cuántos niños y niñas hay?, ¿cómo es la relación maestro-alumnos? o viceversa, ¿cuál es la metodología, métodos, estrategias, técnicas que aborda el maestro en el aula?

Por otro lado, en el ámbito escolar algunas interrogantes podrían ser ¿Dónde se ubica la escuela?, ¿en qué condiciones está la institución? ¿cuenta con la infraestructura necesaria?, ¿cuántos docentes conforma la escuela?, ¿cuál es el perfil docente, edades?, ¿qué tipo de organización es la escuela?, ¿cómo se organizan?, ¿qué actividades extraescolares desarrollan?, ¿cómo trabajan la lengua indígena?, ¿cuál es la visión y misión de la escuela?, entre otros indicadores que nos llevarán a conocer y tener una comprensión de la situación escolar de los alumnos.

Por último, el ámbito comunitario, donde es importante saber qué es la comunidad, no es simplemente verla desde el exterior. Implica interactuar, convivir, participar con las personas. Para ello nos resultará esencial no sólo conocer su aspecto físico, sino los aspectos sociales, históricos, religiosos, entre otros, que han cohesionado la cultura y que han fortalecido la lengua materna de sus habitantes. Así mismo involucrarse con los conocimientos comunitarios que están presentes en la comunidad. Ello será un cimiento para posibilitar el diálogo y mantener la relación escuela-comunidad, donde ambas instituciones tienen que participar en el desarrollo integral de sus educandos.

Posterior a ello, viene la fase del diseño, que constituye el momento en el que los estudiantes y profesores, en función de las informaciones anteriores, proceden a plasmar las intencionalidades educativas para un periodo concreto de enseñanza-aprendizaje. Para ello es importante tener en claro la importancia de los conocimientos comunitarios. Mantenerla como propuesta de abatir el rezago educativo en los niños chatinos, desarrollar aprendizajes significativos partiendo de los conocimientos previos o dar respuesta a algunas necesidades o problemáticas que aquejan al grupo escolar o a la institución en general. Entonces, valdría la pena analizar cuál sería la manera de identificar un conocimiento comunitario pertinente para ser trabajado.

Para esta organización y determinación podemos partir por centros de interés, identificando ese interés colectivo y actividades que están presentes en la comunidad, por ejemplo el calendario de la base de conocimientos chatinos, o bien por proyectos de conocimientos comunitarios donde se darán respuesta a algunas problemáticas presentes en la comunidad, escuela y aula. Esos proyectos podrían ser determinados por los niños junto con el docente y con la comunidad y sería deseable que respondieran a criterios globalizadores que tratan de articular contenidos de los diferentes campos en torno a un eje temático elegido. De ahí partiría la presentación de contenidos generales que posibiliten una integración global y unitaria de la realidad.

Una vez identificado qué conocimiento comunitario se trabajará, es importante clarificar los objetivos que se pretenden lograr y el tiempo que se considera necesario. A veces es importante delimitar la temática para un mes o dos meses, según sea el caso, pero no más de eso, ya que los alumnos, pueden caer en un estado de aburrimiento cuando se alarga el proceso. En cambio, si se plantean un diferente proyecto comunitario por mes, o bimestral será más eficaz el tratamiento del mismo favoreciendo además, a los docentes y al calendario escolar que aborda los contenidos didácticos bimestralmente.

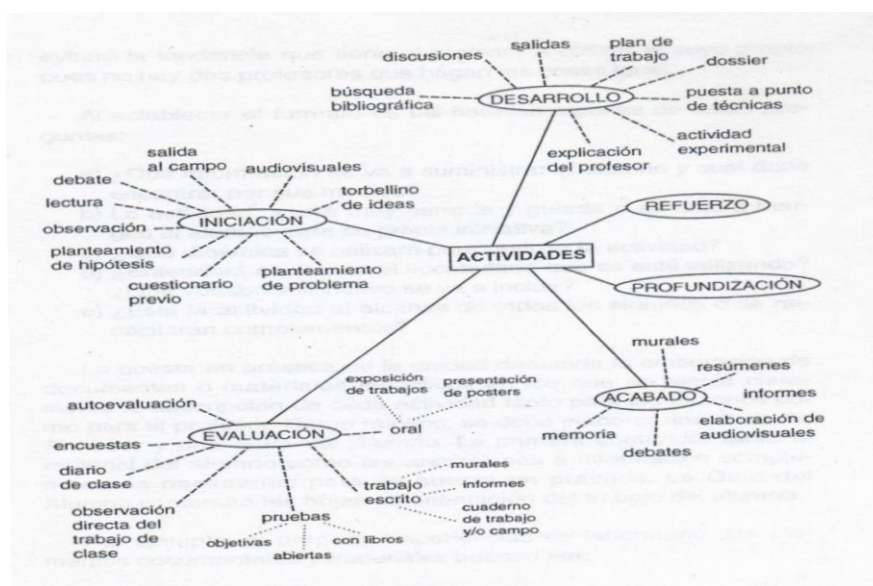
La siguiente fase será la determinación de los contenidos, actividades y la evaluación. En el caso de los contenidos son “un conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de un área en función de los objetivos generales de la misma” (Díaz, 1994, p.88, citado en Blasco y Mengual 2009). Hermosilla (2007), lo clasifica atendiendo a su naturaleza en: conceptuales son datos, hechos y conceptos que los niños deben manejar en esta etapa de su desarrollo; procedimentales son el conjunto de acciones ordenadas que se orientan a la consecución de capacidades de saber hacer y saber actuar, éstas pueden ser generales y parciales, los mismos incluyen dos tipos de actuación, una interna de carácter cognitivo y otra externa de destrezas manipulativas, que son más evidentes y directas (manipulación, acciones); y los contenidos actitudinales referidos a los sentimientos, valores, actitudes y creencias son aquellos que responden al sentido del para qué del proceso de enseñanza y de aprendizaje, éstos trabajan los aspectos éticos, morales, sociales, culturales y personales.

En nuestro contexto chatino, los contenidos se basan en el creer en, saber-hacer y conocer como los analizamos en el capítulo 1, en este caso, encontramos una similitud, ya que los contenidos conceptuales son datos, hechos y conceptos, los procedimentales entra el saber-hacer y actitudinales además de lo planteado está presente la creencia, que son aspectos culturales, sociales, morales y personales del sujeto. Todo ello debe estar plasmado en el momento de abordar un conocimiento comunitario.

Por otro lado tenemos las actividades, Fernández (1999) señala que son un medio para guiar los aprendizajes, nunca un fin en sí mismas. Así también identifica seis tipos de actividades:

- ✓ De iniciación: Presentación, puesta en situación y detección de lo que ya saben.
- ✓ De desarrollo: Orientación y recopilación de información significativa para el contraste.
- ✓ De acabado: Reestructuración de conocimientos.
- ✓ De evaluación: Comprobación de avance. Corrección y reorientación del aprendizaje.
- ✓ De refuerzo: orientadas a los aprendizajes más lentos.
- ✓ De Profundización: Atención a la mayor facilidad de aprendizaje.

Esquema 7. Los tipos de actividades que propone Fernández (1999).



Fuente: Tomado de Fernández (1999, p. 13) en la obra *Unidades didácticas innovadoras*.

Por lo anterior, partimos del hecho que en nuestras comunidades, los conocimientos comunitarios no están documentados, ni se encuentra en ninguna biblioteca o sitio web. Los abuelos, personas conocedoras son los medios de información más importantes que se da por la oralidad. Por ello la importancia de los medios didácticos como la observación y exploración de la realidad, entrevistas, visitas a instituciones, experimentos, dramatizaciones, etc., que acerquen la estrategia de enseñanza a un enfoque global basado en la investigación-acción, donde los niños, junto con el docente como facilitador del aprendizaje, recrean un ambiente constructivo investigativo.

Atendiendo que la investigación es un camino que conduce al aprendizaje, y que éste, a medida que el alumno se interese y esté involucrado de forma activa con su contexto, desarrollará mejor su creatividad, motivación, habilidades personales, cognitivas, culturales y sociales.

Por último, tenemos la evaluación que debe ser continua, considerando los objetivos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo. La evaluación adquiere así un carácter formativo y sistemático, de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje que compone un “todo” (los alumnos, docentes, la comunidad, así también de los contenidos didácticos de los conocimientos comunitarios), atendiendo al enfoque holístico.

Para desarrollar la evaluación como un proceso continuo, Fernández y Ruiz (2016), diferencian tres momentos:

- Evaluación inicial o diagnóstica, en el que tomaremos de referencia para la elaboración del programa de refuerzo pedagógico los datos que obtengamos de la observación directa e indirecta.
- Evaluación procesual o formativa como seguimiento en la que emplearemos igualmente la técnica de observación. Con nuestro trabajo aseguraremos la individualización de la enseñanza, incorporando aquellas modificaciones que se consideren más oportunas sin necesidad de esperar al final del proceso.

- Evaluación final o sumativa en la que tomaremos en cuenta los objetivos propuestos que nos servirán de referencia para la continuación del trabajo. Pautas para la evaluación del proceso de enseñanza. Los profesores evaluarán los procesos de enseñanza-aprendizaje y su propia práctica docente. La información aportada por el seguimiento del aprendizaje de los alumnos nos permitirá determinar la validez de nuestro diseño didáctico (p. 6). En este contexto de aprendizaje, la comunidad es la que evalúa también a los sujetos.

En definitiva, la unidad didáctica se convierte en un instrumento curricular que debe ser construido por alumnos, el colectivo docente y la comunalidad, siendo aquí donde se determinan las ideas y propuestas que han de orientar y estructurar la práctica educativa y su análisis reflexivo.



#### **D) Los conocimientos chatinos en la unidad didáctica.**

En el siguiente apartado ponemos de referencia una unidad didáctica como resultado de nuestra investigación que muestra el diseño y la puesta en práctica de los conocimientos comunitarios.

En esta ocasión nuestra propuesta se centra en los niños de tercer ciclo (quinto y sexto grado), de educación primaria, con el tema global de los juegos tradicionales: el trompo de comal. Conocimiento que durante siglos ha formado parte de la educación de las comunidades chatinas y diversos motivos (políticas educativas, etc...), lo han ido desplazando por falta de “estatus” universal como señala la ciencia occidental, contribuyendo a un proceso de desvalorización de los propios conocimientos, la pérdida de la lengua y conocimientos sobre el mundo, como lo hemos explicitado en el capítulo 1. Sin embargo, con esta propuesta intentamos visibilizar nuestros conocimientos, buscando el diálogo de saberes, desde la perspectiva de la pluralidad.

Por lo tanto, presentamos en un primer momento la etapa del diseño y desarrollo de la unidad con sus propósitos generales y específicos y los contenidos. Enseguida detallamos los contenidos que emergieron del conocimiento comunitario, identificando los conceptuales, procedimentales y actitudinales. Aclaramos en esta parte que los contenidos se presentan de esa manera pero no es la forma de abordarlos, sino debe haber relación entre los tres tipos de contenidos. Más adelante proponemos algunas actividades para abordar, respetando la clasificación que hace Fernández (1999), desde las unidades didácticas innovadoras y al final presentamos la evaluación en sus diferentes momentos.

En un segundo momento presentamos unas tablas de los contenidos didácticos de tercer ciclo que presenta el plan y programa de estudios 2011, donde exige a los docentes cubrirlos bimestralmente. Aclaramos en este momento, que al presentar los contenidos, no significa que estamos obligando al saber cubrir los contenidos preestablecidos de los programas de estudio, sino más bien, es una forma de explicar que nuestros conocimientos

comunitarios están posibilitados para “cumplir” lo establecido y, al mismo tiempo, abarcar más elementos que los planes y programas no pueden lograr.

Además nuestros conocimientos comunitarios tienen sustento teórico desde lo cultural, lingüístico, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico y social que permiten su desarrollo en el aula, mientras que los planes y programas oficiales y para todo el país siguen manifestando una educación homogénea, donde la diversidad no tiene cabida, al mismo tiempo el proceso de enseñanza-aprendizaje parte desde los contenidos prestablecidos y no, desde la necesidades de los sujetos, mucho menos de su contexto sociocultural. Además se encuentra en constantes modificaciones, en cada sexenio lo van cambiando, por lo tanto, no cuenta con las características pertinentes para ser abordado de acuerdo al contexto comunitario de nuestra investigación. Además de la perspectiva que planteamos desde un principio con este trabajo, el papel del Plan y Programa 2011 fue de referencia, conociendo sus propósitos, ejes, componentes o temas de desarrollo, el enfoque, los contenidos, las competencias y las distribución de los aprendizajes, para analizarlo más a detalle, lo agregaremos en el apartado de anexo de esta tesis. Además nos ayudó a conocer nuestras limitaciones, avances y logros con los conocimientos comunitarios.

Para finalizar, presentamos una unidad didáctica con las siguientes estructuras: el encabezado y las características principales, a quiénes va dirigido, lugar, tiempo, temas. Enseguida los propósitos generales de la unidad. Posterior a ello, la descripción del conocimientos comunitarios a tratar y por último el cuadro de propósitos de los contenidos, los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; las actividades y la evaluación. A continuación presentamos el diseño de la unidad didáctica: *El trompo de comal*.

ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: \_\_\_\_\_ C.C.T.: \_\_\_\_\_  
ZONA ESCOLAR: \_\_\_\_\_ CICLO ESCOLAR: \_\_\_\_\_  
LOCALIDAD: \_\_\_\_\_ MUNICIPIO: \_\_\_\_\_

**Bloque Temático:** Los juegos tradicionales.

**Nombre de la Unidad:** Trompo de comal.

**Eje Transversal:** Lenguaje-comunicación, vida matemática, interacción con el medio, desarrollo de la identidad personal y colectiva y vida recreativa.

**Tiempo Estimado:** Dos semanas.

**Grado:** Tercer ciclo de primaria.

**Propósito General:** Que los alumnos construyan conocimientos a partir del juego “el trompo de comal”.

**Propósitos específicos:**

- Visibilizar la cultura chatina a través de los juegos tradicionales y tradiciones orales de nuestra comunidad.
- Recopilar y documentar los juegos tradicionales teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada alumno/ a y las fuentes de información disponibles (padres, abuelos).
- Desarrollar habilidades básicas de investigación en los alumnos, colectivos docentes con apoyo de los padres de familia, por, para y con la comunidad.
- Conocer, a través de juegos, distintas destrezas matemáticas.
- Desarrollar y fortalecer las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en los alumnos a través de los juegos tradicionales.
- Identificar contenidos, a partir de los conocimientos comunitarios (juegos tradicionales y tradición oral) para la enseñanza del chatino como L1, desarrollando las habilidades de la expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita.
- Aprender y gozar el entorno natural, elaborando los juguetes con materiales de la comunidad.
- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.
- Respetar reglas y normas básicas.

- Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo.
- Respetar las reglas y normas que democráticamente se establezcan dentro del juego.
- Apreciar los diferentes puntos de vista asumiendo las responsabilidades que correspondan.
- Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Panixtlahuaca, y contribuir a su conservación y mejora.

## EL TROMPO DE COMAL

### ***Materiales:***

- ✓ Pedazos de comal
- ✓ Cera virgen
- ✓ Espina de árbol de naranja o limón,
- ✓ Un pedazo de palo al grosor del dedo pulgar que mida una cuarta.
- ✓ Un machete.



**Los pasos que deben seguirse para elaborar este juguete son:**

- Darle la forma circular al pedazo de comal, esta medida puede ser desde 2 a 4 dedos de radio.
- Emparejarlo o gastarlo en una piedra para afilar el machete.
- Calentar la cera con las yemas de los dedos, hasta ablandarla y que se preste para moldear.
- Raspar el palo con un machete para deslizarlo con las dos manos.
- Buscar espinas de árbol de naranja y/o limón, a veces es necesario que estas espinas se sequen antes, para que dure mayor tiempo.
- Colocar la cera en el centro de la otra cara del comal junto con el palo.
- Buscar un espacio o terreno liso para jugar
- Lanzarlo frotando el palo con las dos manos y, al momento de soltarlo, detener el palo para que gire sólo el trompo.
- Y a jugar con el trompo de comal
- Gana el que gire mayor tiempo su trompo

PROPOSITOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar y recopilar juegos populares de la comunidad.</li> <li>• Conocer los juegos populares y tradicionales autóctonos de Panixtlahuaca.</li> <li>• Construir el trompo como material para juego.</li> <li>• Realizar taller de juegos populares “el trompo de comal”</li> <li>• Analizar la importancia de usar materiales naturales y reciclables para la elaboración del trompo de comal</li> <li>• Desarrollar la expresión oral (chatino-español) en las entrevistas</li> <li>• Desarrollar la lectura y escritura en la recopilación escrita de los juegos.</li> <li>• Conocer y aplicar el uso de las matemáticas en diferentes momentos del juego.</li> </ul>	<b>Conocer (conceptual)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trompo</li> <li>• Historia del trompo</li> <li>• La evolución del trompo</li> <li>• ¿Qué es el comal?</li> <li>• ¿Qué es la cera virgen?</li> <li>• Árbol de naranja y sus partes</li> <li>• Las espinas: secas y verdes</li> <li>• Medidas arbitrarias usadas en la elaboración del trompo y en el terreno de juego.</li> <li>• El círculo y sus propiedades (perímetro y área)</li> <li>• Giro y velocidad del trompo</li> <li>• El uso del reloj en los giros del trompo</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>	<b>Actividades de iniciación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizador gráfico para la recuperación de los conocimientos previos.</li> <li>• Observación grupal de diferentes tipos de trompos que existen en la comunidad.</li> <li>• Dinámicas “pájaros y nidos” para formar equipos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.</li> <li>• Valorar diversos comportamientos que se expresan en el juego.</li> <li>• Fomentar el desarrollo de la autonomía y la autoafirmación personal.</li> <li>• Comprender que los conflictos son procesos naturales que ayudan a clarificar posturas, intereses y valores.</li> <li>• Conocer juegos, acordar reglas, respetar a compañeros y participar buscando forma activa de convivencia sana.</li> <li>• Realizar una labor de investigación para obtener información de distintas fuentes.</li> <li>• Mostrar interés por recopilar juegos tradicionales de Panixtlahuaca</li> <li>• Saber llevar a la práctica el juego registrado promoviendo nuestro patrimonio cultural.</li> <li>• La evaluación se llevará a cabo usando los instrumentos de observación directa, autoevaluación, trabajos en equipos e individual y una participación activa.</li> </ul>
	<b>Saber-hacer (procedimentales)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación de los conocimientos previos.</li> <li>• Entrevistas para recopilar información.</li> <li>• Elaboración del guión de entrevista</li> <li>• Investigación-acción</li> <li>• Descripción bilingüe del juego “trompo de comal”.</li> <li>• Elaboración de historietas con el procedimiento de elaboración del juguete.</li> <li>• Elaboración de instructivos.</li> <li>• Trazar medidas de longitud en los palos.</li> <li>• Calcular las medidas del círculo en el comal.</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar guiones de entrevistas.</li> <li>• Salida a la comunidad.</li> <li>• Entrevistas a los abuelos o personas de la comunidad sobre los juegos tradicionales.</li> <li>• Descripción de los juegos y el trompo de comal.</li> <li>• Creación de cuentos sobre los juegos.</li> <li>• Elaboración de historietas con el procedimiento de elaboración del juguete</li> <li>• Búsqueda de materiales para elaborar trompo de comal.</li> <li>• Búsqueda de información y análisis sobre el comal: de qué material está hecho, quiénes lo hacen, cómo es y qué procedimiento seguir para hacerlo.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización y trazo del terreno del juego.</li> <li>• Exposición de trabajos.</li> <li>• Recopilación de juegos.</li> <li>• “Toma tiempo” uso del reloj en los juegos.</li> <li>• Investigar sobre la evolución del trompo.</li> <li>• Dibujar las partes del árbol de naranja e identificar las partes entre ellas las espinas.</li> <li>• Realizar un taller “aprendiendo hacer trompo de comal”.</li> <li>• Elaboración del juguete “trompo de comal”.</li> </ul> <p><b><i>Creer en (actitudinal)</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La revaloración del juego “trompo de comal”.</li> <li>• Cooperación en los trabajos por equipo.</li> <li>• Respeto y valoración de la cultura y tradiciones chatinas.</li> <li>• Reflexión sobre la riqueza cultural chatina.</li> <li>• Concienciación en la existencia de otros medios para jugar.</li> <li>• Recuperación de juegos que se estaban perdiendo en la comunidad.</li> <li>• Acuerdo de reglas y normas, así como del rol que le toque desempeñar en cada tarea.</li> <li>• Valoración de las propias posibilidades y de los demás, considerando el esfuerzo de sus compañeros por encima del resultado obtenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir la circunferencia y radio del comal con ayuda de las explicaciones del profesor</li> <li>• ¿De dónde provienen las espinas?</li> <li>• Dibujar las plantas y sus partes y la función de la espina en el árbol.</li> <li>• Y la cera ¿qué es? Investigar de donde provienen las ceras, qué animal o insecto las produce, ¿para qué sirven?, ¿dónde lo encuentran?</li> <li>• Elaboración de instructivo bilingüe para hacer el trompo.</li> <li>• Elaboración de la historieta bilingüe que narre la evolución del trompo.</li> <li>• Localización y medidas del terreno de juego (propiedades).</li> <li>• ¡Juguemos al trompo! Aceptación de reglas y normas del juego y el rol que toca desempeñar.</li> <li>• Uso del reloj para medir el tiempo de giros.</li> <li>• Realizar un taller “aprendiendo a hacer trompo de comal”.</li> <li>• Exposición de trabajos en equipos.</li> </ul> <p><b><i>Actividades de acabado</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe de los resultados en el taller.</li> <li>• Debate sobre el uso de materiales reciclables y comerciales.</li> <li>• Elaboración y presentación de un</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante la observación directa de los alumnos y alumnos en el día a día de las clases. Al finalizar cada clase se anotará aquello que se considere de importancia (aspectos generales o bien particularidades de cada alumno).</li> <li>• En la sesión final se evaluará, mediante una hoja de registro, exposición de trabajos de forma individual y en equipos.</li> </ul>
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover en los alumnos y alumnas un clima de colaboración y solidaridad durante la práctica de los juegos.</li> <li>• Aprender actitudes básicas y necesarias para una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.</li> <li>• Fomentar hábitos de higiene antes y después de la práctica del ejercicio físico.</li> </ul>	<p>mural.</p> <p><i>Actividades de evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del trabajo.</li> <li>• Diario de clase.</li> <li>• Observación directa.</li> <li>• Cuaderno de trabajo.</li> <li>• Murales.</li> <li>• Autoevaluación y coevaluación.</li> </ul> <p><i>Actividades de refuerzo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres.</li> </ul> <p><i>Actividades de profundización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación y búsqueda de nuevas informaciones.</li> </ul>	
--	--	---	--

#### RECURSOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

- Lluvia de ideas.
- Debate.
- Mesa redonda.
- Trabajos en equipos.
- Dinámicas “canasta revuelta” “el barco se hunde” y “la papa caliente”.
- Entrevistas.
- Exposiciones.
- Experimentos.
- Mapas conceptuales.
- Cuestionarios.
- Mapas mentales.
- Investigación-acción.
- Conocimiento comunitario.

#### MATERIALES DIDÁCTICOS

- Pizarrón
- borrador
- papel bond
- cuadernos
- marcadores
- diccionarios
- libros de texto
- juegos geométricos
- hojas de colores
- colores
- libros del Rincón de Lecturas
- recursos tecnológicos (Ejemplos: computadora, el internet, entre otros)
- juguetes tradicionales
- recopilaciones bilingües de las tradiciones orales.



## CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación, partió de la importancia de documentar y dar tratamiento lingüístico-cultural y pedagógico a los conocimientos comunitarios de los chatinos de San Miguel Panixtlahuaca. Los actores involucrados fueron los niños, padres de familia, docentes y las personas de la comunidad que visibilizaron la riqueza cultural y lingüística que tiene dicha comunidad, señalando desde la lengua los componentes culturales que mantienen y cohesionan la organización comunal.

En ese sentido, los conocimientos comunitarios se concibieron desde las creencias (cosmovisión), el saber-hacer (praxis), y el conocer, que son construcciones sociales, producidas desde la comunalidad con los elementos culturales y filosóficos de acuerdo a las necesidades del grupo, que le da valor y significado, y que son aprendidos, compartidos, transmitidos y reproducidos desde la experiencia individual y colectiva, y la lengua *cha'*<sup>F</sup> *tnya*<sup>A</sup> como vínculo de comunicación, en función de construir y sistematizar comunalmente los conocimientos que se tienen para la vida comunitaria como razón y fundamento de la existencia.

Por ende, este proceso de investigación, fue muy significativo porque a partir de los resultados sistematizados pudimos identificar una base de conocimientos comunitarios chatino que representa el punto de partida para las próximas y nuevas investigaciones, donde los docentes, investigadores o la propia comunidad sean los promotores en el tratamiento y uso de nuestros conocimientos comunitarios enfatizando el diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y de complementariedad, dando cabida a la diversidad de pensamiento y construcción de conocimientos diversos originados en el quehacer histórico de toda cultura. En contraparte a un proceso de desvalorización, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, desinterés en continuar la tradición oral y la limitación en la trasmisión de nuestros conocimientos comunitarios.

Así, en este estudio, planteamos una forma diferente de trabajo docente, tomando en cuenta los contenidos culturales para su tratamiento en el aula como contenidos didácticos. Por ello manifestamos nuestro interés por abordar estos contenidos en el escuela, pero partiendo desde una concepción diferente de escuela, ya no como un espacio con paredes y limitaciones, sino un ambiente de trabajo colectivo, comunitario, donde los sujetos expresen crean, propongan, investiguen y elaboren su propio currículo educativo, junto con el contexto comunitario, familiar, escolar, con la idea de crear esos aprendizajes desde donde estemos, ya sea en la casa, en la comunidad, en los centros culturales, en casa de los abuelos, porque ahí es donde en verdad se aprende desde, con nuestras creencias, saberes y conocimientos. Así la escuela será un espacio idóneo para la recuperación, revitalización y uso de nuestra lengua y cultura comunitaria, ya que la formación del sujeto no debe estar fuera de lo que comunemente forma su identidad. Hay que manifestar la interculturalidad desde la formación comunal con la forma de construir el conocimiento, los aprendizajes, y la forma de pensar de nosotros y los nuestros, que constituya en un sujeto colectivo que toma decisiones y actúa organizadamente. Podemos señalar que la interculturalidad no serviría de mucho, si no podemos proyectar, potencializar la organización social y vida colectiva que es el punto nodal de formación en la vida de nuestras comunidades originarias.

De ahí radica la importancia en los procesos de enseñanza–aprendizaje de los niños chatinos. Por ello, al final de este sendero podemos concluir que este trabajo aporta un logro muy significativo en el campo de conocimiento chatino. Los chatinos hemos pasado de un proceso de resistencia para significar nuestros conocimientos comunitarios. Por lo tanto, al abordar y presentar esta investigación fue y sigue siendo un trabajo muy complejo, pero también muy necesario para la comunidad chatina. Como hemos señalado, este estudio es el punto de partida para nuevas y futuras investigaciones ya que, reconocemos que por la delimitación del tema y el tiempo, no logramos documentar todos los conocimientos comunitarios, y lo demás, sólo lo identificamos en la base de conocimiento que analizamos en los capítulo cuatro y que requieren de tratamiento desde diferentes ámbitos.

En primer lugar, reconocemos la importancia de una urgente documentación de los conocimientos comunitarios que se enlista en la base de conocimiento comunitario que

identificamos y presentamos en el capítulo tres de nuestro trabajo. Esa documentación partiría desde la perspectiva lingüística-antropológica con una descripción y análisis lingüístico y cultural, que permita conocer la importancia de estos conocimientos en la vida comunitaria de los chatinos de *Kichen<sup>A</sup> Skwi<sup>E</sup>*.

En segundo lugar, dicha documentación procedería al tratamiento de los conocimientos comunitarios desde la perspectiva pedagógica, con el objetivo de generar contenidos didácticos y organizar un currículo pedagógico como alternativa a la educación de la comunidades chatinas. Eso nos permitirá entonces, ofrecer una educación bilingüe desde nuestros conocimientos, complementándolos con los contenidos de los planes y programas de estudio, estableciendo el diálogo de saberes. Para ello, la escuela será un espacio de esperanza, de diálogo, de autonomía, de comunalidad, donde la participación de la comunidad será vital y los estudiantes asumirán un papel primordial para generar ideas, alternativas como sujetos activos de la misma. Sin embargo, no podemos establecer un diálogo con la escuela si seguimos definiéndola como sólo espacios con cuatro paredes, donde el maestro es el que sabe y el alumno el que obedece. Como tampoco, podemos lograr un cambio, si seguimos resistiendo en que la lengua y la cultura no tiene cabida en la escuela.

Ciertamente al principio del trabajo, escuché varios comentarios que era imposible presentar una alternativa para la educación porque cada día nos enfrentamos con situaciones difíciles. Los cambios en la educación, donde la imposición de la reforma educativa que otorga al gobierno tener más “poder” en la escuela y los maestros infieren con comentarios de que no pueden trabajar algo diferente porque hay evaluaciones académicas que impone el sistema educativo, y ellos tienden a entregar sólo resultados. Sin embargo, una de las perspectiva que motivó este trabajo partió desde una concepción diferente de escuela. La escuela no como un espacio físico, sino como un espacio de libertad, de intercambio, de aprendizaje, de colectividad, de diálogo, de investigación que permita a los sujetos involucrarse de conocimientos, experiencias, actitudes, praxis, creencias, donde no hay cabida a las limitaciones, que el sujeto pueda aprender dentro de una infraestructura escolar, como también en la comunidad donde la realidad es vivencial y no imaginaria, que el contexto sea un ente de aprendizaje y no un problema de relación.

Con ello, consideramos que, para lograr pasos firmes, la responsabilidad recae en todos los actores educativos (niños, docentes, padres de familia, autoridades municipales y educativas), tanto en las actitudes como en las acciones.

Por un lado, consideramos fundamental el docente, porque depende en gran parte el papel que juega en el aula para que realmente se dé el tratamiento a nuestros conocimientos comunitarios. Uno de los elementos clave para eso, es la identidad. Ello implica, que el docente primeramente se reconozca y se respete como docente bilingüe y en segundo lugar, reconozca que es un ser social y su responsabilidad requiere principalmente, asumir los lazos de colectividad, ya sea en su comunidad de origen y en la comunidad donde se forma. Eso le permitirá motivarse a ser investigador de su propio trabajo docente, y a desarrollar una práctica docente bilingüe intercultural, donde se reflejará el interés de fortalecer, revitalizar los conocimientos comunitarios y la lengua indígena.

Así mismo, es de vital importancia la participación de los padres de familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea los promotores de la cultura en el aula. Ellos son piezas clave para una educación desde la perspectiva comunal. En ese sentido, entender los conocimientos desde la perspectiva comunal, nos permitirá enriquecer la importancia que tiene la búsqueda de incorporar los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En caso contrario, no podemos planear nada en la escuela como institución, sino partimos desde lo propio, ya que ello refuerza la identidad de las niñas y niños, y no sólo permitirá la construcción de una educación diferente, sino además contribuirá en el desarrollo integral de los sujetos chatinos, potenciando los aprendizajes a partir del ejercicio de la lengua materna y posibilitando el fortalecimiento de la identidad del niño y del docente.

Por otro lado, me parece importante destacar los logros personales, dificultades que visualicé en este proceso. Durante mis años de servicio como docente y como parte de la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca fui observando, viviendo cómo diversas acciones en las instituciones escolares son influyentes para el desplazamiento de la lengua y cultura

chatina. Sin embargo, luchando por la vida como mujer y como indígena, fui buscando oportunidades que me marcaron tanto en forma positiva como en negativa, ya que el racismo, la discriminación, la desigualdad de género están presente en todo momento.

De ahí, el interés por investigar parte de mi cultura, que durante muchos años, a pocos les han interesado. Por lo que determiné abordar el estudio de los conocimientos comunitarios, pensando que el proceso iba ser fácil, siendo nativo-hablante de la comunidad. Sin embargo, las condiciones de trabajo fueron diferentes, hubo muchos aportes, aprendiendo, descubriendo y conociendo aspectos muy interesantes y prioritarios en la comunidad, que quizás siendo parte de ella no podía asimilar con el lente de investigador. De la misma manera hubo limitaciones al encontrar con situaciones de resistencia y transmisión de los conocimientos. Debido a que no todos están con la idea de compartir, porque diferentes investigadores han asimilado esa compartencia con precio, olvido, enriquecimiento personal pero no han regresado nada positivo a la comunidad.

Así los docentes mostraron ciertas actitudes, presiones, por los acercamientos con lente de investigador, hacia su trabajo. Sin embargo, las presiones fueron disminuyendo una vez que se crearon las condiciones y estableciendo relaciones y lazos comunitarios. Eso dio pauta a todo el proceso de investigación. Así una de las tareas que quedan pendiente es pilotear el trabajo en el campo educativo, tanto en las escuelas bilingües como las llamadas generales que están brindando servicio educativo a los contextos bilingües indígenas.

Considero pertinente mencionar que, al terminar este proceso me siento emocionada de seguir e incorporar más aprendizajes para fortalecer mi formación profesional y personal. Me siento en posibilidades de compartir esos aprendizajes que inicialmente se hizo, contemplando al colectivo escolar y manifestando cada día la importancia de la comunalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los chatinos. De esa manera contribuiríamos al cambio en la educación porque como señala Freire en su obra *la pedagogía de la esperanza* (2005), “Enseñar exige respeto a la autonomía y a los saberes de los educandos”, “la esperanza, necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo”.

## FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, Y. (noviembre, 2015). Los peligros de rescatar la tradición oral. *Revista Este país. Tendencias y opiniones*. Recuperado de [www.estepais.com](http://www.estepais.com).
- Álvarez, G. F. (2012). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación* [en línea]. (Tesis final de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>
- Alberich, N. T. (2006). *La Agenda 21 de la Cultura. Un instrumento para el desarrollo: Principios, metodologías, y estrategias para su implantación en el territorio*. Extensión Universitaria. Universidad Jaume I. Castellón de la Plana.
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Argueta, A. y Pérez R., Maya L. (2009). “Hacia la diversidad de epistemologías: sobre las culturas locales, sus sistemas de conocimiento y el diálogo intercultural de saberes”, Simposio: *El debate actual sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales*, coord. Gilberto Giménez (UNAM, México) y Héctor Vázquez (Universidad de Rosario, Argentina), Ciudad de México: ICA.
- Argueta, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En: Argueta Villamar, Arturo, Eduardo M.-Corona y Paul Hersch (coordinadores). *Saberes colectivos y diálogo de saberes, México*, CRIM, UNAM; Centro INAH-Morelos, Proyecto “Compartiendo saberes (Foncicyt 95255), 528 pp. (En prensa).
- Argueta, A. (2013). Conocimientos tradicionales y diálogo de saberes para vivir bien” en Campo, C. y Rivadeneira, M.I. (eds.) *El diálogo de saberes ancestrales en los Estados plurinacionales, Quito: Coordinación de Saberes Ancestrales*. Gobierno de Ecuador, pp. 63-83.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística. De la página 89 a la 106.
- Aquino, M. A. (enero/junio 2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*. (34). pp. 7-20.

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ayestarán, I. Márquez-Fernández, Álvaro B. (julio-septiembre, 2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, pp. 7-15. Venezuela: Universidad del Zulia
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Barandíaran, X. y Vazquez, D. (2013) Sumak Yachay: Devenir Sociedad del Conocimiento Común y Abierto. Designing the FLOK Society (v.1.4.3). *Documento Buen Conocer/FLOK Society 0.1*. Recuperado de <http://flokociety.org/docs/Espanol/0.1.pdf>.
- Bauzer, E. (1997). *Juegos Educativos*. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario, Homo Sapiens. Pp. 23-38, 57-88 y 139-197.
- Bonfil. B. G. (1990). *Lo propio y lo ajeno. Una civilización negada*. México: Grijalbo-Conaculta.
- Cardona, F. P. (2014). *Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en el primer ciclo de educación primaria en el Istmo de Tehuantepec. (Tesis de maestría)*. Querétaro, México: UAQ.
- Castro-Gómez, S. (1998). “Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón”. En: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. pp 169-205. México: Porrúa.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, en Castro-Gómez, S. (comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores pp. 9-23
- CAVIM (2000). *Deporte, historia y reglamentos. Juegos nacionales y recreación. Tomo II*. Caracas: CAVIM.

- CGEIB-SEP (2007). *Políticas y fundamentos educación intercultural bilingüe en México*. Recuperado de [http://www2.sep.gob.mx/info\\_dgose/textos\\_digitales/archivos/cd1/politicas\\_y\\_fundamentos\\_mod.pdf](http://www2.sep.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf).
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917. Última reforma publicada DOF 09-08-2012. Recuperado de [http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca\\_virtual/Legislacion/Nacional/01.pdf](http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/Legislacion/Nacional/01.pdf)
- Contreras, O. (1998) *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE
- Cooper, R. L. (1997). *La Planificación Lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press Sucursal En España, 253 Pp., ISBN: 84 8323 0186.
- Corrales, S. A.R. (enero-febrero 2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista digital de educación Física. EmásF* (año 1) num 2
- Crespo, J.M. David V. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el dialogo de saberes dentro del proyecto buen conocer: FLOK SOCIETY*. Recuperado de <http://flocksociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>.
- Cruz E., Woodbury, T. (27 – 29 de octubre de 2005). *El sandhi de los tonos en el Chatino de Quiahije*. Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II. University of Texas at Austin
- Declaración II, Oaxtepec, Morelos. (Abril 1999). *1er Foro nacional de promotores de museo comunitarios*. México.
- DEI. (2011). *Documento base de la educación de los pueblos originarios*. Oaxaca.
- De la Peña, G. (enero/junio 2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Revista sintética*. (20), pp. 46-55.
- Díaz, G. F. y Rendón, M. J J. (2011). *La flor comunal, explicación para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. México: CNEII-CMPIO-CEESCII-CSEIIIO biblioteca.



- Díaz, Rosa G. M. Z. y Sergio T. G., (Ed). (2009). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en Américas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala,
- Dietz, G. (enero-junio, 2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano” en *Cuicuilco* número 48.
- Domínguez, L. (1996). *Juegos infantiles*. Caracas: Co-Bo.
- Dupey, A. M. (1998). *Los secretos del juguete*. Buenos Aires: INAH.
- Fernández J. P. García, R. Posada, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en educación física*. Lérica: Ágonos.
- Fernández, J. G. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* España: DIADA.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana reciente*. Recuperado de [www.afyl.org/Fornet.pdf](http://www.afyl.org/Fornet.pdf)
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde la perspectiva latinoamericana. *El Solar*, núm. 3, año 3, Lima, pp. 23 40. Recuperado de [http://www.revistasolar.org.pe/3/03\\_betancourt.pdf](http://www.revistasolar.org.pe/3/03_betancourt.pdf)
- Francisco, E. A. (2015). *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. Colección investigación posgrado en pedagogía UNAM. México: Díaz de Santos.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- García F. (2011). Ponencia: *conocimiento indígena y diálogo intercultural: un acercamiento a la cuestión de quién aprende y quién enseña*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación. UPN.
- García, J. C. Pulido, R. A. Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura en *Revista Iberoamericana de Educación*. No 13. Pp. 223-256.
- García, R. L. (1991). *Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor*. Recuperado en: <http://paideia.synaptium.net/>
- Gasché, J. (2010). *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. Mundo amazónico pp. 111-134.
- Gasché, J. 2008. *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos*

- pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. En M. Bertely et al. 2008, 297-366.
- Gasché, J. 2003. *Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad*. Publicado en internet: [www.upn.mx](http://www.upn.mx).
- Gómez, J. y Gómez, J. (2006). Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a las IEAS. *Ra Ximhai*, 2 (1): 97-126.
- González, E. (1997). *Diez Ensayos de Cultura Venezolana*. Caracas: Trópicos.
- Gonzales, G. A. M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. España: Kairós.
- Hamel, E. H. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5 (10), pp. 79-88. Iztapalapa: UAM
- Hamel, E. H. (1999). Hacia una política plurilingüe y multicultural. En: R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (Comps.) *Políticas lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hermosilla, B. (2007). *Unidades didácticas para el nivel inicial de la SSE*. República Dominicana: F&5 Santo Domingo.
- Hernández, S. J. (noviembre, 2008). *Los saberes comunitarios en los pueblos y naciones originarias*. Ponencia presentada en la Escuela Primaria Bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”. En la comunidad de lagunas Santa Cruz, Municipio de San Mateo del mar, Oaxaca.
- Hornberger, N. (2013). Educación multilingüe: Diez certezas, en: Lepe Luz Maria y Rebolledo Nicanor. *Educación bilingüe y revitalización de lenguas indígenas*. Abya Yala, Quito, Ecuador/Universidad Autónoma de Querétaro.
- ICSU-UNESCO. (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. Budapest. París. Recuperado de [www.oet.es/budapest.htm](http://www.oet.es/budapest.htm)
- ICSU-UNESCO. (2002). *Ciencia, conocimiento tradicional y desarrollo sustentable*. Recuperado de [http://www.icsu.org/Gestion/img/ICSU\\_DOC\\_DOWNLOAD/220\\_DD\\_FILE\\_Traitional\\_Knowledge\\_report.pdf](http://www.icsu.org/Gestion/img/ICSU_DOC_DOWNLOAD/220_DD_FILE_Traitional_Knowledge_report.pdf)
- IEEPO, Sección XXII. (2013). *Proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Oaxaca: CENCOS XXII.

- INALI (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI
- INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Jaramillo, D. (2003). (Re)constituição do ideário pedagógico de futuros professores de matemáticas num contexto de investigação sobre a prática pedagógica. UNICAMP: Tesis de Doctorado.
- Jaramillo, D. (2009). *Entre o saber cotidiano e o saber escolar: um olhar a partir da etnomatemática. Utopia ou realidade?* In C. Lopes & A. Nacarato (Eds.), *Educacao Matemática, Leitura e Escrita. Armadilhas, Utopias e Realidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kirchner, A. (2012). *La Investigación acción participativa*. Recuperado de <http://forolatinoamerica.desarrollosocial.gov.ar/galardon/docs/Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf>
- Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Landini, F. (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Algunos aportes desde un estudio de caso. *Cuadernos de desarrollo rural* 7, (65): 21-43.
- Latapí, P. E (Coord.) (2016). *Propuestas Educativas Interculturales*. México: UAQ-PROFOCIE.
- Lavega B. P. (Mayo 1996). El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno. Conferencia del 1er. Congreso Internacional de Luchas y juegos tradicionales. Puerto del Rosario-Fuenteventura, España.
- Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. México-España, CIIH, UNAM y Gedisa.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental*. México: Siglo XXI.
- Lèvi-Strauss, C. (1972). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.-Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003.-Texto vigente.-Últimas reformas publicadas DOF 18-06-2010. México, D.F.

- López, R. J.I. (2008). *Innovar desde la base: construir unidades globales en la sociedad de la información en investigación en la escuela*. España: Universidad de Sevilla.
- Louis M. M. y Benjamín M. A. (Coord.) (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Oaxaca: CSEIO
- Maestro, F. (Septiembre, 2000). *Los juegos tradicionales en la educación primaria en jornadas sobre los juegos tradicionales en educación*. Conferencia. 14 Jornadas Provinciales de Educación Física. Benasque, Aragón, España.
- Maldonado, B. (2004). “Comunalidad y educación en Oaxaca”, en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Oaxaca: IEEPO. Pp. 24-42.
- Martínez, L. J. (mayo 2002). *Comunalidad y Autonomía, primer ensayo de la compilación*. Recuperado de <http://espora.org/biblioweb/Comunalidad/>.
- Martínez, L. J. (2009). *Eso que Lllaman Comunalidad*. México: Cultura populares, CONACULTA/ Secretaria de la Cultura, Gobierno de Oaxaca/ Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca A.C.
- Medina, M. (2002). *La práctica docente a la luz del constructivismo*. México: Limusa.
- Montemayor (1998). *Arte y Trama en el Cuento Indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, S. H. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, C. H. (enero/junio 2004). Educación escolar indígena en México. La vía oficial de la interculturalidad. *Revistas del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (29), pp. 9-49.
- Nolla C. N. (1997). *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. Cuba: MINSAP.
- Öfele, M. R. (marzo, 1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. En *revista educación física y deportes. La Obra* 13. (4). Buenos Aires.
- Olivé, L. (1997). “Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso”, en: Velasco, Ambrosio (Comp.). *Racionalidad y cambio científico*. México, PAIDÓS-UNAM. pp. 43-55.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México, Paidós.

- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México, Programa Nación multicultural, UNAM.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONU. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París.
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York.
- Pérez R., y Argueta V.A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura y representaciones sociales. *Cultura*. 5(10). Recuperado de [www.culturayrs.org.mx](http://www.culturayrs.org.mx).
- Pride, K. Leslie P. (2004). *Diccionario chatino de la zona alta: Panixtlahuaca, Oaxaca y otros pueblos*. Serie de vocabularios y diccionarios indígenas. Mariano Silva y Aceves. Número 47. México: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: CIES.
- Quinteros S. G. Corona C. Y. (2009). *Las lenguas indígenas como objeto de enseñanza. Avatares de su construcción desde la visión de los maestros indígenas*. Anuario de investigación del Dpto. Educación y Comunicación, CSyH. México: UAM-Xochimilco.
- Regino, A. (22 al 27 de enero de 2003). “*Diversidad indígena y autonomía multicultural en la construcción de un mundo justo y digno*”, ponencia presentada en el Foro Social Mundial realizado en Porto Alegre, Brasil.
- Reyes, G. J. C. (2006). Preservar las lenguas y las culturas originarias: una tarea absolutamente necesaria. Centro de Estudios Ayuuk. Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Ponencia presentada en el Coloquio Francisco Belmar “*Las lenguas otomangues y oaxaqueñas ante el siglo XXI*” celebrado los días 21, 22 y 23 de abril, en la ciudad de Oaxaca, Oax.
- Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Editorial Ariel Sociolingüística.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.

- Santos, B. (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Bolivia: CENDA, CEJIS, CEDIB.
- Santos, B. (2010a). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO
- Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Santos, C. y Correa, S. (2000). *Cuando de jugar se trata. Juegos Infantiles*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Sarlé, P. M. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SEP-DGEI. (1997). *La educación primaria bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente intercultural bilingüe*. México, OREALC.
- SEP. (2003). *“Hacia una escuela de calidad con enfoque intercultural”* (Documento de trabajo). México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP.
- Thierry, D. (2002). *Habilidades Didácticas para la Educación por Competencias*. México: Limusa.
- Toledo, V. Narciso B. B. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- Torres, S. J. (1998). *Elaboración de unidades didácticas integrales en globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata. Pp. 220-264.
- Torres, A. R. (24-octubre de 2009). Los chatinos. *Revista electrónica Centzuntli*. Pueblos y poblaciones indígenas de Centroamérica, México y Caribe. Recuperado de <http://centzuntli.blogspot.mx/2009/10/chatinos.html>.
- Tovar, G. M. María A. Q. et al. (2009). *En memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. México: Fundación Ford.
- Tylor, E. B. (1881). *Antropología cultural*. Enciclopedia libre. Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Antropolog%C3%ADa\\_cultural](http://es.wikipedia.org/wiki/Antropolog%C3%ADa_cultural)
- Tylor, E. B. (1987). *Antropología: Introducción al estudio del hombre y de la civilización*. España: Alta Fulla.
- UNESCO (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París.
- Urdaneta, L. (2002). *Los juegos tradicionales y su importancia*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. (UCV).

- Valladares, L. León O. (2015). *¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad*. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num19/ValladaresOlive15.pdf>.
- Villoro, L. (2004). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento base. Lima. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter63.PDF>
- Walsh, C. (Mayo–Agosto 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 19(48).
- Walsh, C. (2004). “Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En: Catherine Walsh (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. pp. 13-35. Quito: UASB-Abya Yala.
- Zires, M. (Octubre 1999). De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en américa latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral. *Oralidad y comunicación. Razón y palabra*. (15).
- Zúñiga, C. M. (1988). *Educación bilingüe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

## ANEXO

PLAN DE ESTUDIO 2011  
QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIG.	OBJETIVOS	COMPONENTES	CONTENIDOS	ENFOQUE	COMPETENCIAS	ÁMBITOS	ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE
ESP AÑO L	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.</li> <li>• Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.</li> <li>• Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.</li> <li>• Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).</li> <li>• Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.</li> <li>• Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de lectura e interpretación de textos.</li> <li>• Producción de textos escritos.</li> <li>• Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</li> <li>• Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.</li> <li>• Actitudes hacia el lenguaje.</li> </ul>	<p>1. Procesos de lectura e interpretación de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.</li> <li>• Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.</li> <li>• Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).</li> <li>• Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.</li> <li>• Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.</li> <li>• Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.</li> <li>• Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.</li> <li>• Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.</li> <li>• Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa; y adapta su lectura a las características de los escritos.</li> <li>• Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.</li> <li>• Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.</li> <li>• Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.</li> <li>• Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.</li> <li>• Sintetiza información sin perder el sentido central del texto</li> </ul> <p>Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.</p> <p>2. Producción de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.</li> <li>• Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.</li> <li>• Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.</li> <li>• Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.</li> <li>• Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.</li> <li>• Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la</li> </ul>	Las prácticas sociales del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</li> <li>• Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.</li> <li>• Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.</li> <li>• Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ámbitos de Estudio</li> <li>• Ámbitos de Literatura</li> <li>• Ámbitos de participación social.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescribir relatos históricos para publicarlos.</li> <li>• Analizar fábulas y refranes.</li> <li>• Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad</li> </ul> <p><b>BLOQUE II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo.</li> <li>• Elaborar un compendio de leyendas.</li> <li>• Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo.</li> </ul> <p><b>BLOQUE III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar información en textos expositivos.</li> <li>• Leer poemas. Expresar su opinión fundamentada en un debate.</li> </ul> <p><b>BLOQUE IV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir artículos de divulgación para su difusión.</li> <li>• Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos.</li> <li>• Reportar una encuesta.</li> </ul> <p><b>BLOQUE V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar retratos escritos de personajes célebres para publicar.</li> <li>• Elaborar un tríptico sobre la prevención del bullying en la</li> </ul>



			<p>puntuación de manera convencional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.</li> <li>• Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente.</li> <li>• Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.</li> <li>• Emplea ortografía convencional al escribir.</li> <li>• Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales).</li> </ul> <p>3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue el estilo, registro y tono de acuerdo con el contexto, la audiencia y las necesidades.</li> <li>• Expone de manera oral conocimientos, ideas y sentimientos.</li> <li>• Emplea su conocimiento sobre un tema para tomar decisiones y expresar su opinión fundamentada.</li> <li>• Escucha y aporta sus ideas de manera crítica.</li> <li>• Emplea diferentes estrategias para persuadir de manera oral a una audiencia.</li> <li>• Identifica diferentes formas de criticar de manera constructiva y de responder a la crítica.</li> <li>• Toma notas de una exposición oral.</li> <li>• Usa la discusión para explorar ideas y temas.</li> </ul> <p>4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa convencionalmente signos de interrogación y admiración, guiones para introducir diálogos, así como puntos y comas en sus escritos.</li> <li>• Emplea mayúsculas al inicio de párrafo y después de punto.</li> <li>• Usa palabras de la misma familia léxica para corregir su ortografía.</li> <li>• Reflexiona consistentemente acerca del funcionamiento de la ortografía y la puntuación en los textos.</li> <li>• Identifica las características y la función de diferentes tipos textuales.</li> <li>• Identifica información y sus fuentes para responder preguntas específicas.</li> <li>• Incluye citas textuales y referencias bibliográficas en sus textos.</li> </ul> <p><b>5. Actitudes hacia el lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y comparte su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.</li> <li>• Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar o escuchar.</li> <li>• Desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.</li> </ul>				comunidad escolar.
--	--	--	---	--	--	--	--------------------

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.</li> <li>• Discute sobre una variedad de temas de manera atenta y respeta los puntos de vista de otros.</li> <li>• Amplía su conocimiento sobre obras literarias y comienza a identificar sus preferencias al respecto.</li> <li>• Reconoce y valora las ventajas y desventajas de hablar más de un idioma para comunicarse con otros, interactuar con los textos y acceder a información.</li> <li>• Reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México.</li> <li>• Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.</li> <li>• Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.</li> </ul>				
MAT EMÁ TIC AS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozcan y usen las propiedades del sistema decimal de numeración para interpretar/comunicar cantidades en distintas formas.</li> <li>• Expliquen las similitudes y diferencias entre las propiedades del sistema decimal de numeración y las de otros sistemas, tanto posicionales como no posicionales.</li> <li>• Utilicen el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales, así como la suma y resta con números fraccionarios y decimales para resolver problemas aditivos y multiplicativos.</li> <li>• Conozcan y usen las propiedades básicas de ángulos y diferentes tipos de rectas, así como del círculo, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, prismas, pirámides, cono, cilindro y esfera al realizar algunas construcciones y calcular medidas.</li> <li>• Usen e interpreten diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido numérico y pensamiento algebraico</li> <li>• 2. Forma, espacio y medida</li> <li>• 3. Manejo de la información</li> <li>• 4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas</li> </ul>	<p>1. Sentido numérico y pensamiento algebraico Durante este periodo el eje incluye los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números y sistemas de numeración.</li> <li>• Problemas aditivos.</li> <li>• Problemas multiplicativos.</li> </ul> <p>Los Estándares Curriculares para este eje son los siguientes. El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee, escribe y compara números naturales, fraccionarios y decimales</li> <li>• Resuelve problemas aditivos con números fraccionarios o decimales, empleando los algoritmos convencionales.</li> <li>• Resuelve problemas que impliquen multiplicar o dividir números naturales empleando los algoritmos convencionales.</li> <li>• Resuelve problemas que impliquen multiplicar o dividir números fraccionarios decimales entre números naturales, utilizando los algoritmos convencionales.</li> </ul> <p>2. Forma, espacio y medida Durante este periodo el eje incluye los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras y cuerpos geométricos.</li> <li>• Ubicación espacial.</li> <li>• Medida.</li> </ul> <p>Los Estándares Curriculares para este eje son los siguientes. El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las características de diferentes tipos de rectas, ángulos, polígonos y cuerpos geométricos.</li> <li>• Utiliza sistemas de referencia convencionales para ubicar puntos o describir su ubicación en planos, mapas y en el primer cuadrante del plano cartesiano.</li> <li>• Establece relaciones entre las unidades del Sistema Internacional</li> </ul>	situaciones problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de manera autónoma.</li> <li>• Comunicar información matemática.</li> <li>• Validar procedimientos y resultados.</li> <li>• Manejar técnicas eficientemente.</li> </ul>	EJES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido numérico y pensamiento algebraico.</li> <li>• Forma, espacio y medida.</li> <li>• Manejo de la información.</li> <li>• Actitud hacia el estudio de las matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La modelización de situaciones mediante el uso del lenguaje aritmético.</li> <li>• La exploración de propiedades aritméticas que en la secundaria podrán ser generalizadas con el álgebra.</li> <li>• La puesta en juego de diferentes formas de representar y efectuar cálculos.</li> <li>• La exploración de las características y propiedades de las figuras y cuerpos geométricos.</li> <li>• La generación de condiciones para el tránsito a un trabajo con características deductivas.</li> <li>• El conocimiento de los principios básicos de la ubicación espacial y el cálculo geométrico.</li> <li>• La búsqueda, organización y análisis de información para responder preguntas.</li> <li>• El uso eficiente de la herramienta aritmética</li> </ul>

	<p>códigos para orientarse en el espacio y ubicar objetos lugares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresen e interpreten medidas con distintos tipos de unidad, para calcular perímetros y áreas de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares e irregulares.</li> <li>• Emprendan procesos de búsqueda, organización, análisis e interpretación de datos contenidos en imágenes, textos, tablas, gráficas de barras y otros portadores para comunicar información o para responder preguntas planteadas por sí mismos por otros.</li> <li>• Representen información mediante tablas y gráficas de barras.</li> <li>• Identifiquen conjuntos de cantidades que varían o no proporcionalmente, calculen valores faltantes y porcentajes, y apliquen el factor constante de proporcionalidad (con números naturales) en casos sencillos.</li> </ul>		<p>de Medidas, entre las unidades del Sistema Inglés, así como entre las unidades de ambos sistemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa fórmulas para calcular perímetros y áreas de triángulos y cuadriláteros.</li> <li>• Utiliza y relaciona unidades de tiempo (milenios, siglos, décadas, años, meses, semanas, días, horas y minutos) para establecer la duración de diversos sucesos.</li> </ul> <p>3. Manejo de la información Durante este periodo el eje incluye los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionalidad y funciones.</li> <li>• Análisis y representación de datos.</li> </ul> <p>Los Estándares Curriculares para este eje son los siguientes. El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calcula porcentajes y utiliza esta herramienta en la resolución de otros problemas, como la comparación de razones.</li> <li>• Resuelve problemas utilizando la información representada en tablas, pictogramas gráficas de barras, e identifica las medidas de tendencia central de un conjunto de datos.</li> </ul> <p>4. Actitudes hacia el estudio de las matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como usuario de las matemáticas, el gusto y la inclinación por comprender y utilizar la notación, el vocabulario y los procesos matemáticos.</li> <li>• Aplica el razonamiento matemático a la solución de problemas personales, sociales y naturales, aceptando el principio de que existen diversos procedimientos para resolver los problemas particulares.</li> <li>• Desarrolla el hábito del pensamiento racional y utiliza las reglas del debate matemático al formular explicaciones o mostrar soluciones.</li> <li>• Comparte e intercambia ideas sobre los procedimientos y resultados al resolver problemas.</li> </ul>				<p>que se vincula de manera directa con el manejo de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vinculación con el estudio de otras asignaturas.</li> </ul>
CIE NCI AS NAT UR ALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozcan la ciencia y la tecnología como procesos en actualización permanente, con los alcances y las limitaciones propios de toda construcción humana.</li> <li>• Practiquen hábitos saludables para prevenir enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo a partir del conocimiento de su cuerpo.</li> <li>• Participen en acciones de consumo sustentable que</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento científico.</li> <li>2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.</li> <li>3. Habilidades asociadas a la ciencia.</li> <li>4. Actitudes asociadas a la ciencia.</li> </ol>	<p>1. Conocimiento científico</p> <p>Los Estándares Curriculares para esta categoría son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica el funcionamiento integral del cuerpo humano, a partir de la interrelación de los sistemas que lo conforman e identifica causas que afectan la salud.</li> <li>• Describe los principales cambios en la pubertad, así como el proceso de reproducción y su relación con la herencia.</li> <li>• Identifica las características de una dieta correcta y su relación con el funcionamiento del cuerpo humano.</li> <li>• Reconoce la diversidad de los seres vivos, incluidos hongos y bacterias, en términos de la nutrición y la reproducción.</li> <li>• Explica los conceptos de biodiversidad, ecosistema, cadenas</li> </ul>	formación científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.</li> <li>• Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo humano y cuidado de la salud.</li> <li>• Biodiversidad y protección del ambiente.</li> <li>• Cambio e interacciones en fenómenos y procesos físicos.</li> <li>• Propiedades y transformaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo mantener la salud?</li> <li>• “¿Cómo somos y cómo vivimos los seres vivos?”</li> <li>• ¿Cómo son los cambios y por qué ocurren?</li> <li>• “¿De qué está hecho todo?”</li> <li>• “¿Cómo conocemos y cómo transformamos el mundo?”</li> </ul>

	<p>contribuyan a cuidar el ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreten, describan y expliquen, a partir de modelos, algunos fenómenos y procesos naturales cercanos a su experiencia.</li> <li>• Conozcan las características comunes de los seres vivos y las usen para inferir algunas relaciones de adaptación que establecen con el ambiente.</li> <li>• Identifiquen algunas interacciones entre los objetos del entorno asociadas a los fenómenos físicos, con el fin de relacionar sus causas y efectos, así como reconocer sus aplicaciones en la vida cotidiana.</li> <li>• Identifiquen propiedades de los materiales y cómo se aprovechan sus transformaciones en diversas actividades humanas.</li> <li>• Integren y apliquen sus conocimientos, habilidades y actitudes para buscar opciones de solución a problemas comunes de su entorno.</li> </ul>	<p>La progresión a través de los estándares de Ciencias debe entenderse como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.</li> <li>• Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.</li> <li>• Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.</li> </ul>	<p>alimentarias y ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la importancia de la evidencia fósil para el conocimiento del desarrollo de la vida a través del tiempo y los cambios en el ambiente.</li> <li>• Identifica algunas causas y consecuencias del deterioro de los ecosistemas, así como del calentamiento global.</li> <li>• Identifica las transformaciones temporales y permanentes en procesos del entorno y en fenómenos naturales, así como algunas de las causas que las producen.</li> <li>• Identifica algunos efectos de la interacción de objetos relacionados con la fuerza, el movimiento, la luz, el sonido, la electricidad y el calor.</li> <li>• Identifica algunas manifestaciones y transformaciones de la energía.</li> <li>• Describe la formación de eclipses y algunas características del Sistema Solar y del Universo.</li> </ul> <p>2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología</p> <p>Los Estándares Curriculares para esta categoría son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica algunas causas que afectan el funcionamiento del cuerpo humano y la importancia de desarrollar estilos de vida saludables.</li> <li>• Identifica la contribución de la ciencia y la tecnología en la investigación, la atención de la salud y el cuidado del ambiente.</li> <li>• Identifica el aprovechamiento de dispositivos ópticos y eléctricos, máquinas simples, materiales y la conservación de alimentos, tanto en las actividades humanas como en la satisfacción de necesidades.</li> <li>• Identifica ventajas y desventajas de las formas actuales para obtener y aprovechar la energía térmica y eléctrica, así como la importancia de desarrollar alternativas orientadas al desarrollo sustentable.</li> </ul> <p>3. Habilidades asociadas a la ciencia</p> <p>Los Estándares Curriculares para esta categoría son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza y registra observaciones de campo y analiza esta información como parte de una investigación científica.</li> <li>• Aplica habilidades necesarias para la investigación científica: responde preguntas, identifica problemas, revisa resultados, registra datos de observaciones y experimentos, construye, aprueba o rechaza hipótesis, desarrolla explicaciones y comunica resultados.</li> <li>• Planea y lleva a cabo experimentos que involucren el manejo de variables.</li> <li>• Explica cómo las conclusiones de una investigación científica son consistentes con los datos y evidencias.</li> <li>• Diseña, construye y evalúa dispositivos o modelos aplicando los</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.</li> </ul>	<p>de los materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento científico y conocimiento tecnológico en la sociedad.</li> </ul>	
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>conocimientos necesarios y las propiedades de los materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica los resultados de observaciones e investigaciones usando diversos recursos, incluyendo formas simbólicas como los esquemas, gráficas y exposiciones, así como las tecnologías de la comunicación y la información.</li> </ul> <p>4. Actitudes asociadas a la ciencia</p> <p>Los Estándares Curriculares para esta categoría son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa curiosidad acerca de los fenómenos y procesos naturales en una variedad de contextos y comparte e intercambia ideas al respecto.</li> <li>• Valora el conocimiento científico y sus enfoques para investigar y explicar los fenómenos y procesos naturales.</li> <li>• Manifiesta disposición y toma decisiones en favor del cuidado del ambiente.</li> <li>• Valora y respeta las diferentes formas de vida.</li> <li>• Manifiesta compromiso con la idea de la interdependencia de los humanos con</li> <li>• la naturaleza y la necesidad de cuidar la riqueza natural.</li> <li>• Manifiesta responsabilidad al tomar decisiones informadas para cuidar su salud.</li> <li>• Disfruta y aprecia los espacios naturales disponibles para la recreación y la actividad física.</li> <li>• Manifiesta disposición para el trabajo colaborativo y reconoce la importancia de la igualdad de oportunidades.</li> </ul>				
GEO GRA FÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la distribución y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para caracterizar sus diferencias en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.</li> <li>• Adquirir conceptos, habilidades y actitudes para construir la identidad nacional mediante el reconocimiento de la diversidad natural, social, cultural y económica del espacio geográfico.</li> <li>• Participar de manera informada en el lugar donde se vive para el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio geográfico y mapas.</li> <li>• Componentes naturales.</li> <li>• Componentes sociales y culturales.</li> <li>• Componentes económicos.</li> <li>• Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.</li> </ul>	<p>Conceptos. Proveen un marco de referencia para el análisis de las relaciones entre los componentes del espacio geográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización: implica el manejo de diferentes sistemas de referencia básicos: derecha, izquierda, lejos, cerca, y las coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud.</li> <li>• Distribución: Refiere a la concentración y dispersión que éstos pueden tener y la manera continua o discontinua en la que se presentan y configuran espacios homogéneos y heterogéneos.</li> <li>• Diversidad refiere a la diferencia y variedad de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de un territorio determinado, a partir de su composición, organización y dinámica.</li> <li>• Cambio. La interacción entre las culturas y su medio gesta cambios espaciales que pueden identificarse en el transcurso de días, meses y años.</li> <li>• Relación. Permite reconocer que éstos no se presentan de forma aislada y que la modificación de un componente tiene implicaciones en los demás.</li> </ul> <p>Habilidades. Implican acciones que favorecen la formalización del conocimiento, mediante el manejo de la información geográfica y la</p>	formativa desarroll o integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de información geográfica.</li> <li>• Valoración de la diversidad natural.</li> <li>• Aprecio de la diversidad social y cultural.</li> <li>• Reflexión de las diferencias socioeconómicas</li> <li>• Participación en el espacio donde se vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• categorías de análisis: lugar, medio, región, paisaje y territorio.</li> <li>• ámbito continental y mundial</li> <li>• ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal),</li> </ul>	<p><b>Eje 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BLOQUE I. Espacio geográfico y mapas</li> <li>• BLOQUE II. Eje 2 Componentes naturales</li> <li>• BLOQUE III Eje 3 Componentes sociales y culturales</li> <li>• BLOQUE IV. Eje 4 Componentes económicos</li> <li>• BLOQUE V. Eje 5 Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres</li> </ul>

	cuidado del ambiente y la prevención de desastres.		<p>participación en diferentes situaciones. Refiere a la identificación de los componentes del espacio geográfico por medio del contacto directo o de imágenes y representaciones gráficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis implica diferenciar información en esquemas, imágenes, mapas, cuadros, gráficos y escritos, para comprender la magnitud y el comportamiento particular de diversos componentes del espacio geográfico.</li> <li>• Integración refiere a la incorporación, la relación, el ordenamiento y la sistematización de información geográfica, a partir de una perspectiva integral.</li> <li>• Representación implica expresar las relaciones de los componentes del espacio geográfico en dibujos, gráficos, esquemas, modelos y mapas.</li> <li>• Interpretación consiste en llegar a conclusiones sobre la expresión espacial de los componentes del espacio geográfico, a partir de la información obtenida de escritos, gráficas, mapas y sucesos de la vida cotidiana.</li> </ul> <p>Actitudes. Son disposiciones que los alumnos manifiestan a partir de la integración de los conocimientos, las habilidades y los valores, las cuales les permiten desenvolverse de manera reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conciencia del espacio es reconocer el espacio geográfico, con sus características y problemáticas, así como mostrar interés por su estudio, cuidado y valoración, a partir de las acciones realizadas por la sociedad en el espacio local, estatal, nacional, continental y mundial.</li> <li>• Reconocer la identidad espacial refiere a la conformación del sentido de pertenencia e identidad, mediante la valoración de los componentes del espacio geográfico en diferentes escalas.</li> <li>• Valorar la diversidad del espacio implica el aprecio por las múltiples expresiones de la naturaleza y la sociedad en el espacio geográfico, así como el respeto por la diversidad y la convivencia intercultural.</li> <li>• Asumir los cambios del espacio implica la reflexión de la conformación y transformación del espacio geográfico a lo largo del tiempo para tomar en cuenta el pasado, entender el presente y orientar el futuro.</li> <li>• Saber vivir en el espacio implica el desenvolvimiento de los alumnos de manera informada y participativa para mejorar su relación con la naturaleza, la sociedad, la cultura, las condiciones socioeconómicas, la calidad de vida, el ambiente y la prevención de desastres en el espacio donde viven.</li> </ul>				
HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal</li> <li>• y espacialmente los</li> </ul>	Cuatro ámbitos 1. Económico. 2. Social. 3. Político. 4. Cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Panorama del periodo.</li> <li>• Temas para comprender el periodo.</li> <li>• Temas para analizar y reflexionar</li> </ul>	Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del tiempo y de los espacios históricos.</li> <li>• Manejo de información</li> </ul>	Historia de México Historia del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer bloque inicia con el estudio de las primeras décadas del siglo XIX, con el fin de que los alumnos</li> </ul>

	<p>principales hechos y procesos históricos del lugar donde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>viven, del país y del mundo.</li> <li>Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para</li> <li>responder a preguntas sobre el pasado.</li> <li>Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para</li> <li>fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.</li> <li>Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su</li> <li>comunidad.</li> </ul>				<p>histórica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de una conciencia histórica para la convivencia.</li> <li>El análisis de cuatro ámbitos: económico, político, social y cultural del periodo de estudio.</li> <li></li> <li>Comprensión del tiempo y de los espacios históricos. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.</li> <li>Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el</li> <li>Desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.</li> <li>Tiempo histórico.</li> </ul>		<p>comprendan aquellos factores que limitaron el desarrollo del país después de la Independencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El segundo bloque analiza los procesos históricos que favorecieron el establecimiento de la República y pretende que los alumnos entiendan cómo México buscó reformar su gobierno y transformar su economía y cultura hacia una sociedad más laica y liberal.</li> <li>En el tercer bloque se estudian dos momentos históricos, el Porfiriato y la Revolución Mexicana; mediante este bloque se busca que los alumnos analicen las diferencias entre una época de estabilidad y otra de guerra, y comprendan los factores que favorecieron que Díaz se mantuviera en el poder y cómo se inició una etapa de lucha en favor de la democracia y mejoras sociales.</li> <li>El cuarto bloque da cuenta de cómo al terminar la Revolución surgieron nuevas instituciones y cómo un nuevo contexto internacional que en algunos casos favoreció y en otros limitó la puesta en marcha de la Constitución de 1917.</li> <li>El quinto bloque se</li> </ul>
--	--	--	--	--	---	--	---

							analiza la transformación del país en las décadas recientes, con el fin de que los alumnos entiendan cómo la historia del país tiene que ver con la historia que viven sus familias y reflexionen sobre los retos que tenemos los mexicanos.
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.</li> <li>Conozcan los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, así como la toma de decisiones y la participación responsable, a partir de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven.</li> <li>Adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la</li> </ul>	Formación de la persona Formación Ética Formación Ciudadana	<p>Una estrategia integral en dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucren un posicionamiento ético o la formulación de juicios de valor. En este sentido favorecen el desarrollo de competencias cívicas y éticas, las cuales se movilizan en función de los retos que los alumnos deben resolver como parte de su aprendizaje y que repercuten en el desarrollo de su perspectiva y conocimiento del mundo.</li> <li>Demandar de la comunidad escolar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.</li> </ul>	El trabajo en torno a valores inscritos en el marco constitucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento y cuidado de sí mismo.</li> <li>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</li> <li>Respeto y valoración de la diversidad.</li> <li>Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> <li>Manejo y resolución de conflictos.</li> <li>Participación social y política.</li> <li>Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> <li>Comprensión y aprecio por la democracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aula</li> <li>El trabajo transversal.</li> <li>El ambiente escolar.</li> <li>La vida cotidiana del alumnado.</li> </ul>	<p>Bloque I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento y cuidado de sí mismo.</li> <li>Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> </ul> <p>Bloque II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</li> <li>Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> </ul> <p>Bloque III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respeto y valoración de la diversidad.</li> <li>Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> </ul> <p>Bloque IV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apego a la legalidad y sentido de justicia.</li> <li>Comprensión y aprecio por la democracia.</li> </ul> <p>Bloque V</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación social y política.</li> <li>Manejo y resolución de conflictos.</li> </ul>



	humanidad.						
EDU CAC IÓN FÍSI CA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.</li> <li>Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.</li> <li>Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad</li> <li>Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno sociocultural y contribuyen a sus relaciones sociomotrices.</li> <li>Cuiden su salud a partir de la toma informada de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La corporeidad como el centro de la acción educativa.</li> <li>El papel de la motricidad y la acción motriz.</li> <li>La Educación Física y el deporte escolar.</li> <li>El tacto pedagógico y el profesional reflexivo.</li> <li>Valores, género e interculturalidad.</li> </ul>		global de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los alcances del trabajo de la asignatura en el contexto escolar.</li> <li>Dar sentido e intencionalidad a las actividades que se desarrollan en las sesiones.</li> <li>Sustentar pedagógicamente lo que circunscribe la actuación del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifestación global de la corporeidad.</li> <li>Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices.</li> <li>Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.</li> <li>Ludo y sociomotricidad</li> <li>Promoción de la salud.</li> <li>Competencia motriz.</li> </ul>	<p>BLOQUE I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La acción produce emoción</li> <li>La imaginación es el camino de la creación</li> </ul> <p>BLOQUE II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juego y ritmo en armonía</li> <li>Los juegos cambian, nosotros también</li> </ul> <p>BLOQUE III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Más rápido que una bala</li> <li>No soy un robot, tengo ritmo y corazón</li> </ul> <p>BLOQUE IV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Me comunico a través del cuerpo</li> <li>En donde hay alegría hay creación</li> </ul> <p>BLOQUE V</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dame un punto de apoyo y moveré al mundo</li> <li>Compartimos aventuras</li> </ul>
EDU	• Obtengan los fundamentos	• La apreciación	Artes visuales	lenguaje	Competencia artística	• artes visuales	BLOQUE I

CAC IÓN ART ÍSTI CA	<p>básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.</li> <li>• Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.</li> <li>• Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La expresión</li> <li>• La contextualización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas; su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico. En la actualidad se reconoce como parte de las artes visuales a la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales (arte digital, video, cine, etc.), así como los medios alternativos (performance, instalación, e intervención, entre otros).</li> </ul> <p>Expresión corporal y danza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La expresión corporal es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico; La danza incluye conocimientos específicos que permite el estudio de los componentes del movimiento y del gesto corporal, a partir de cómo se estructuran en el tiempo y el espacio. Se busca familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza, por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artística y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada.</li> </ul> <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Este fenómeno tiene un papel ineludible dentro y fuera de la escuela, porque abunda en estímulos constantes provenientes de diversas fuentes. Dichos estímulos están presentes en la música tradicional, las salas de conciertos, los medios electrónicos, la publicidad, la música ambiental, la música de cine, la radio, la Internet y en cualquier momento y lugar. Por lo cual mediante la experimentación de las cualidades del sonido, el pulso, la melodía, el canto, la elaboración de otidífonos, del registro de los eventos sonoros y de los primeros recursos de la notación musical convencional, los alumnos contarán con los elementos necesarios para dar claridad y rumbo a su experiencia musical.</li> </ul> <p>Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La actividad teatral en la escuela debe provocar el interés del alumno por el arte dramático en su dimensión práctica, donde él sea el auténtico protagonista, quien realice juegos de expresión corporal y voz, improvisaciones y ejercicios de socialización; viva los procesos de creación literaria y producción escénica, como escritor-creador, protagonista de una historia, participe de la producción teatral o como espectador informado. Al estudiar teatro los alumnos exploran elementos para acercarse a él y comprender el lenguaje participando activamente con las posibilidades expresivas del cuerpo, del gesto, de la voz y de la conciencia espacial para desplazarse e identificar las partes de un escenario.</li> </ul>	artístico	y cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expresión corporal y danza</li> <li>• música</li> <li>• teatro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las imágenes tridimensionales.</li> <li>• La música y la danza.</li> <li>• La importancia de la respiración en el canto.</li> <li>• La tragedia y la comedia como géneros teatrales.</li> </ul> <p>BLOQUE II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos plásticos de las imágenes tridimensionales.</li> <li>• La danza y las artes escénicas.</li> <li>• Los elementos de la música a través del canto.</li> <li>• La escritura de una obra para marionetas o títeres.</li> </ul> <p>BLOQUE III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas y materiales utilizados en obras tridimensionales.</li> <li>• La danza y las artes visuales.</li> <li>• Las improvisaciones rítmicas y extramusicales.</li> <li>• Diseño de marionetas y títeres.</li> </ul> <p>BLOQUE IV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo y movimiento en la tridimensión.</li> <li>• Géneros dancísticos.</li> <li>• Los géneros musicales.</li> <li>• Creación de teatrinos.</li> </ul> <p>BLOQUE V</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión del lenguaje tridimensional.</li> <li>• La danza y la identidad cultural.</li> <li>• Las palabras en la música.</li> <li>• Montaje de una puesta en escena de títeres y/o marionetas.</li> </ul>
---------------------------------	--	--	--	-----------	------------	---	--